جـامعـــة الزاويـــة

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات النفسية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية

"دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية جامعة الزاوية"

إعداد الطالبة: حنان محمد الطويل

إشراف الدكتور: العجيلي عصمان سركز

الدرجة العلمية: **أستاذ**

قدمت الأطروحة استكمالا لمتطلبات الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) في العلوم التربوية والنفسية

بتاريخ 15/ جمادي الآخر/1446هـ الموافق 2024/12/16م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ١٣﴾

صدق الله العظيم

[الجاثية: 12] برواية قالون عن نافع

الإهـداء

إلى نور البصائر وضِيائُها نبي الرحمة وسيد المُرسلين

محمد صلّ َ اللهُ عليه وسلم

إلى من علّ َمني الفضيلة وعلّمني أن العلم ضِياء العقل إلى من لَولاه ما

كُنتُ أُسطر هذه الحروف هُنا

أبي رحمة الله عليه

إلى من علمتني الصبر وسهرت من أجلي، إلى حياتي التي لا حياة لي بدونها

أمي الغالية أطال اللهُ في عمرها

إلى اليد التي امتدت لتعانق أحلامي وأمنياتي لتخرج إلى النور

أختي الدكتورة آمنة الطويل

إلى من لا أستطيع أن أفتخر بعمل إلا وأنحي احتراماً وتقديراً لهم أخوتي

وأخواتي

إلى ليبيا بلدي الغالية أهدي عملي هذا

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا للإسلام وبصّرنا بالإيمان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمُرسلين "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لجامعة الزاوية التي أتاحت لي الفرصة للبحث والدراسة، وأخص بالشكر والامتنان جميع الأساتذة الأفاضل بقسم التربية وعلم النفس بشعبتيه التربوية والنفسية، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور "العجيلي عصمان سركز" الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة ولم يألُ جهداً في المتابعة والتوجيه حتى خرجت بهذه الصورة، كما أتقدم بالشكر للجنة المناقشة والتي تكونت من(الأستاذ الدكتور الصديق محمد المريمي، والأستاذ الدكتور نجاة أحمد الزليطني، والأستاذ الدكتور مصطفى عبد العظيم الطبيب، والأستاذ الدكتور عبد الناصر محمد العباني) على تقبلهم تقييم الدراسة ومناقشتها، فلهم مني جزيل الشكر وجزاهم الله عن العلم كل خير.

كما أُقدم شُكري وامتناني للدكتورة حنان منصور عميد كلية التربية (أبي عيسى) جامعة الزاوية وأساتذتها بجميع الأقسام العلمية لما بذلوه من جُهد ومساعدة أثناء التطبيق الميداني للدراسة، وأتقدم بالشكر الخاص إلى جميع من ساندني ووقف بجانبي ولو بكلمات التشجيع من عائلتي، وصديقاتي حتى أصل إلى هذه المرحلة، وأخيرًا أسأل الله أن يُوفقني لما يحبه ويرضاه وأن يأخذ بيدي لما فيه الخير للعلم وللوطن، والحمد لله رب العالمين.

الباحثة

مُستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة الزاوية، كما هدفت إلى التعرف على نوع ودرجة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي، والبعدي لمتغيرات الدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، و تم اختيار عينة قصدية اشتملت على (50) طالبة من طالبات الفصل الأول من مرحلة التعليم الجامعي من قسمي (الحاسوب، والرياضيات) تم تقسيمهنَّ عشوائيًا إلى مجموعتين (25) تجريبية تكونت من(13) طالبة من قسم الحاسوب، و(12) طالبة من قسم الرياضيات و(25) ضابطة تكونت من (13) طالبة من قسم الحاسوب، و(12) طالبة من قسم الرياضيات، حيث أبدأ طالبات (المجموعة التجريبية) استعدادهن ورغبتهن للمشاركة بالبرنامج التدريبي، ولم يتغيبن عن جلساته ولم يعترضن على طول الفترة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج التي كانت جلستين في اليوم بواقع (14) المحاضرة خلال فصل دراسي كامل، لمدة ثلاثة أشهر زمن كل جلسة (90) دقيقة، حيث تم تدريبهن على مهارات التفكير الناقد من خلال بعض الدروس من مادة علم النفس العام كمحتوى علمي لجلسات البرنامج التدريبي، في حين تم تدريس طالبات (المجموعة الضابطة) بطريقة تقليدية ولم يتم تطبيق عليهن البرنامج التدريبي، وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة وأهدافها قامت الباحثة بإعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد على غرار مقياس (واطسن وجليسر) باختباراته الخمسة وهي (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) من إعداد الباحث (لورنس) من جامعة (واشنطن) بعد ترجمته إلى العربية من قبل الباحثة ومراجعته من قبل المشرف، إضافة إلى بعض الفقرات من مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث (هيثم راشد أبو زيد)، وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وضبطها إحصائيًا، تم تطبيقها قبليا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) ومن ثم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وبعد رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد قبل، تطبيق البرنامج التدريبي (تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لمهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع مهارات التفكير الناقد وهي: (الإستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، ومفهوم الذات الأكاديمية بجميع أبعاده وهي: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) ومفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج، حيث كانت أقوى علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، تليها بُعد الفاعلية الأكاديمية، ثم الرضا الأكاديمي، ومن بين مهارات التفكير الناقد كانت مهارة الاستنتاج هي الأقوى ارتباطًا بالرضا الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية، بينما كانت مهارة التفسير هي الأقوى ارتباطاً بالتحصيل الأكاديمي.

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة تضمين استراتيجيات التعلم البنائي في المناهج الدراسية والبرامج التدريبية لما لها من أثر إيجابي في تحسين مهارات التفكير الناقد وتعزيز المفهوم الإيجابي نحو الذات الأكاديمية للطلاب.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on constructive learning to develop critical thinking skills, and its impact on the concept of academic self among a sample of female students of the Faculty of Education, University of Zawiya. It also aimed to identify the type and degree of the relationship between critical thinking skills and the concept of academic self. To achieve the objectives of the study, the researcher used the experimental method by designing two groups (experimental and control) and pre- and post-measurement of the study variables, in order to suit the nature of the study. A deliberate sample was selected that included (50) female students from the first semester of the university education stage from the departments (computers and mathematics). They were randomly divided into two groups (25) experimental, consisting of (13) female students from the computer department, and (12) female students from the mathematics department, and (25) control, consisting of (13) female students from the computer department, and (12) female students from the mathematics department. The students of the (experimental group) expressed their readiness and desire to participate in the training program, and did not miss its sessions and did not object to the length of time For each session of the program, which was two sessions per day, with (14) lectures during a full semester, for a period of three months, each session was (90) minutes, where they were trained on critical thinking skills through some lessons from the general psychology subject as scientific content for the training program sessions, while the students (the control group) were taught in a traditional way and the training program was not applied to them. To verify the validity of the study hypotheses and objectives, the researcher prepared a scale for critical thinking skills similar to the (Watson and Glaser) scale with its five tests, which are (inference, interpretation, deduction, knowledge of assumptions, evaluation of arguments), and a scale of the academic self-concept with its three dimensions (academic satisfaction, academic achievement, academic effectiveness) prepared by the researcher (Lawrence) from the University of (Washington) after it was translated into Arabic by the researcher and reviewed by the supervisor, in addition to some paragraphs from the scale of the academic self-concept prepared by the researcher (Haitham Rashid Abu Zaid). After verifying the validity and reliability of the study tools and their statistical control, they were applied pre-tested on the study sample (experimental The training program was then applied to the experimental group, and then the study tools were applied post-test to the two groups (experimental and control), and after monitoring and statistically processing the data, the study reached the following results:

- There were no statistically significant differences between the two groups (control and experimental) in the concept of the academic self and critical thinking skills before applying the training program (equivalence of the two groups before applying the program).

- There were no statistically significant differences among the control group in the concept of the academic self and critical thinking skills in the pre- and post-test measurements.

- There were statistically significant differences among the experimental group between the pre- and post-test measurements in the concept of the academic self and critical thinking skills in favor of the post-test measurement, which confirms the effectiveness of the training program.

- There were statistically significant differences between the two groups (control and experimental) in the post-test measurement of critical thinking skills and the concept of the academic self, which indicates the superiority of the experimental group over the control group in critical thinking skills and the concept of the academic self.

- There were no statistically significant differences between all critical thinking skills, which are: (inference, deduction, interpretation, knowledge of assumptions, evaluation of arguments), and the concept of the academic self in all its dimensions, which are: (academic satisfaction, academic achievement, academic effectiveness) before applying the training program.

- There were no statistically significant differences between all critical thinking skills (inference, interpretation, deduction, knowledge of assumptions, evaluation of arguments) and the concept of the academic self in its three dimensions (academic satisfaction, academic achievement, academic effectiveness) before applying the training program.

- There was a strong positive correlation with statistical significance between critical thinking skills and the concept of the academic self after applying the program, as the strongest correlation was between the total score of critical thinking skills and academic achievement, followed by the dimension of academic effectiveness, then academic satisfaction, and among the critical thinking skills, the skill of deduction was the strongest related to academic satisfaction and academic effectiveness, while the skill of interpretation was the strongest related to academic achievement.

Based on the results of the study, the researcher recommended the necessity of including constructive learning strategies in curricula and training programs due to their positive impact on improving critical thinking skills and enhancing the positive concept of students' academic self.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية.	أ
الإهداء.	ب
شكر وتقدير.	ج
مُستخلص الدراسة باللغة العربية.	د
مُستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية.	و
فهرس المحتويات.	ح
فهرس الجداول.	ق
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	**1**
مقدمة.	2
مشكلة الدراسة.	4
مُنطلقات الدراسة.	8
أهداف الدراسة.	9
أهمية الدراسة.	10
حدود الدراسة.	11
مصطلحات الدراسة.	12
الفصل الثاني **الإطار النظري**	**16**
تمهيد.	17
أولا: التعلم البنائي.	**17**
مفهوم البنائية.	18
مبادئ ومفاهيم البنائية.	19
افتراضات النظرية البنائية.	20
مفهوم التعلم البنائي.	21
خصائص التعلم البنائي.	22
أُسس ومبادئ التعلم البنائي.	23

الموضوع	الصفحة
شروط التعلم البنائي.	24
آراء حول التعلم البنائي.	24
مزايا التعلم البنائي.	27
تصميم التعلم وفقا للفلسفة البنائية.	27
أولاً: الأهداف التعليمية.	28
ثانياً: محتوى التعلم.	28
ثالثاً: استراتيجيات التدريس.	28
رابعاً: الوسائط التعليمية.	28
خامساً: التقويم.	28
سادساً: دور المتعلم.	28
سابعاً: دور المُعلم.	30
الصفات التي يجب أن تتوفر لدى المُعلمين البنائِين.	31
نموذج التعلم البنائي.	33
علاقة التعلم البنائي ببعض العمليات العقلية.	35
ثانياً: التفكير الناقد.	**38**
مُكونات التفكير.	40
أنواع التفكير الإنساني.	41
خصائص التفكير الإنساني.	44
مهارات التفكير الأساسية.	46
التفكير الناقد.	46
نشأة التفكير الناقد.	46
مفهوم التفكير الناقد.	47
معايير التفكير الناقد.	50
أهمية تعليم التفكير الناقد.	51
خطوات التفكير الناقد.	54
علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى.	54
علاقة التفكير الناقد بالذكاء.	56
علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي.	57

الموضوع	الصفحة
مهارات التفكير الناقد.	58
المُكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد.	59
نظريات وآراء مفسرة للتفكير الناقد.	60
التفكير الناقد في الأوساط الأكاديمية.	63
نظريات التفكير الناقد ضمن سياق التعلم البنائي.	66
ثالثا: مفهوم الذات.	**72**
تأطير نظري.	72
تعريف مفهوم الذات.	73
تطور مفهوم الذات.	76
العوامل المُؤثرة في تطور مفهوم الذات.	77
أنواع مفهوم الذات.	78
أبعاد مفهوم الذات.	79
مفهوم الذات نموذجاً هرمياً.	80
علاقة مفهوم الذات بالذكاءالعام.	82
النظريات النفسية المفسرة لمفهوم الذات.	84
الذات الأكاديمية.	88
مفهوم الذات الأكاديمية.	88
العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية.	90
الملامح المُميزة لمفهوم الذات الأكاديمية.	92
مبادئ الرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمي.	92
النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية.	93
علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي.	102
علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بفاعلية الذات الأكاديمية.	103
علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالرضا الأكاديمي.	105
الفصل الثالث **البحوث و الدراسات السابقة**	**108**
تمهيد.	109
أولا: البحوث والدراسات التي تناولت التفكير الناقد أثر استخدام طرائق وبرامج	110

الموضوع	الصفحة
معينة في تنمية مهاراته.	
ثانيا: الدراسات التي تناولت التعلم البنائي.	122
ثالثا: البحوث والدراسات التي تناولت مُكونات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).	124
رابعاً: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد.	130
تعقيب على الدراسات السابقة.	131
فرضيات الدراسة.	134
الفصل الرابع **الإجراءات المنهجية**	**140**
تمهيد.	141
إجراءات الدراسة.	142
أولاً: منهج الدراسة.	142
ثانيًا: مجتمع الدراسة.	142
ثالثًا: عينة الدراسة.	142
الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.	143
رابعًا: أدوات الدراسة.	144
البرنامج التدريبي.	156
الخطوات العامة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.	156
الإطار المرجعي للبرنامج التدريبي.	158
الهدف العام للبرنامج التدريبي.	158
الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي.	158
أسس بناء البرنامج التدريبي.	159
المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي.	160
مدة البرنامج التدريبي.	160
الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	163
تقويم البرنامج التدريبي.	163

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس **عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات والمقترحات**	164
تمهيد.	169
أولاً: عرض النتائج.	170
نتائج اختبار فرضيات الدراسة.	170
ثانيا: مناقشة النتائج.	187
ملخص عام للنتائج.	187
ثالثا: التوصيات والمقترحات.	191
أولا: التوصيات.	191
ثانيا: المقترحات.	191
قائمة المراجع.	193

فهرس الجداول

الموضوع	الصفحة
جدول رقم (1) نتائج اختبار (t) لاختبار الفرق بين المجموعتين	145
جدول رقم (2): مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد الرضا الأكاديمي مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس	146
جدول رقم (3) مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد التحصيل الأكاديمي مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس	146
جدول رقم (4) مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد الفاعلية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس	147
جدول رقم (5): علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	147
جدول رقم (6) نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (ألفا كرونباخ)	148
جدول رقم (7) نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	148
جدول رقم (8) نتائج اختبار (t) لاحتبار الفرق بين المجموعتين	150
جدول رقم (9) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	150
جدول رقم (10) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	151
جدول رقم (11) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	151
جدول رقم (12) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	151
جدول رقم (13) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	152
جدول رقم (14) علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	152
جدول رقم (15) نتائج اختبار ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد (ألفا كرونباخ)	153
جدول رقم (16) نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	153
جدول رقم (17) نتائج اختبار Shapiro-Wilk	154
جدول رقم (18) نتائج اختبار Shapiro-Wilk	155
جدول رقم (19) نتائج احتبار (t) لعينتين مستقلتين	170
جدول (20) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي	172

الموضوع	الصفحة
جدول رقم (21) نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة	174
جدول رقم (22) نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة	175
جدول رقم (23) نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية	177
جدول رقم (24) نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية	179
جدول رقم (25) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي	181
جدول رقم (26) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي	183
جدول رقم (27) نتائج العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج	185
جدول رقم (28) نتائج العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج	186

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- منطلقات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

مقدمة:

يُعد التفكير سمة عقلية عند الإنسان، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية المجردة والتصويرية، ولا يتأتى إلا إذا استخدم مهارات التفكير كالاستدلال والاستقراء والتحليل والاستنباط، كما أنه يسمح له باستخدام قدرته على التعامل مع الأشياء المُجردة مما يقوده إلى صنع القرارات الذكية، وبخاصة في المواقف الجديدة التي لم يسبق له المرور بها، لمواكبة طبيعة العصر الذي نعيش فيه؛ عصر الباحثين عن العلم الذي يحتاج وبشدة إلى مُفكرين غير تقليدين حيث كلمة التفكير يعوزها التجديد سواء في لغة الحياة اليومية أو في لغة المختصين في مجال علم النفس، فهي تُشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة، وإلى أنواع متباينة من المواقف، فالتفكير أمر مألوف لدى الناس يُمارسه كثير منهم، ومع ذلك فهو أكثر المفاهيم غموضاً، وإن المتعلم المُفكر يبني معرفته من خلال التكيف المعرفي الذهني الذي يقوده إلى التعلم والتفكير و الفهم العام، وإن ذهن المُتعلم يقوم ببناء معرفته عن طريق التدريب والمران، ولذلك تسعى الأنظمة التربوية المعاصرة إلى استثمار القدرات العقلية للمُتعلمين في جميع المراحل التعليمية من خلال وضع البرامج المختلفة لهم، وبخاصة البرامج التدريبية التي تؤكد على أهمية تنمية مهارا ت التفكير خصوصًا التفكير الناقد لما له من أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد بهدف تحسينها لدى الطلبة، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، وكل ذلك يؤدي إلى توسيع أفاقهم المعرفية ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يُساعدهم على ثراء وتطوير أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم لديهم، فالطالب الجامعي بحاجة ماسة إلى تعلم مهارات التفكير الناقد لتساعده على البحث عن مصادر المعلومات وكيفية اختيارها واستخدامها، لمعالجة المشكلات التي تُواجهه على أفضل وجه مُمكن، ويعتبر تطوير وتنمية التفكير الناقد أحد أهم أهداف التربية، والغرض منه تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال تدريب الطلاب على تحسين مهارات تفكيرهم الناقد لذلك اتفق المربون على أن هدف التربية الأسمى هو تطوير وتنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب، فالطالب الذي يفكر تفكيراً ناقداً يُصبح فرداً متحمساً لخدمة مُجتمعه وتحقيق قيمه وأهدافه، ويُعد قياس التحسن في مهارات التفكير الناقد ضروري لتحسين جودة التعليم، كما يُمكن تعليم التفكير كتعليم أي مادة دراسية، ومهاراته يمكن أن تتحسن بالتدريب والمران من خلال

دروس خاصة مُعدة جيداً، ويُعد التفكير الناقد من بين المهارات الضرورية التي تحتاج لتدريب ومران لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون حيث إنه يُحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له، ويعمل على إكساب الإنسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، ويُساعده على مراقبة أفكاره مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة، و يُساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياته اليومية، ويُبعده عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي ويعزز ثقته بنفسه ويجعل مفهومه حول ذاته ايجابياً، وفي هذا الصدد يُشير "(المهوس،2002م،55) إلى أن التفكير الناقد أداة تُمكن الطلاب من مواجهة إفرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون، الأمر الذي جعل التربويين يُعطون الأولوية لهذا النمط من التفكير، حتى أصبح هدفًا للمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، ونظراً لما للتفكير من دور مُهم في تطوير شخصيات الطلاب وبناء ذواتهم وطرق تفكيرهم، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة؛ ولاسيما الناقد عند الطلبة ".

وتُعد طرائق واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المُعلم عاملاً مُهماً في تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم من خلال مشاركته في العملية التعليمية، والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة فلسفات تعتبر كل منها أساساً لعدد من طرائق واستراتيجيات التدريس التي يُمكن من خلالها تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين ومن هذه الفلسفات الفلسفة البنائية، وتُعد البنائية نظرية تعليم وتعلم معاً حيث تعتمد على أساسيين هامين هما: التعلم الذي يحدث داخل عقل المتعلم، وما يقوم به المُعلم من أداءات في الموقف التعليمي، وتُعد استراتيجية التعلم البنائي إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي انطلقت من فكر البنائية، وأكدت على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم والتحليل من خلال الدور النشط للمتعلمين، والمشاركة الفكرية الفعلية لهم في الأنشطة التي يقومون بها ضمن مجموعات أو فرق لبناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية بأنفسهم.

ومما لا شك فيه أن اعتقاد الفرد بامتلاكه مهارات التفكير الناقد تدفعه لتحويل هذا الاعتقاد لسلوك واقعي يجعله يُكوّن مفهوماً إيجابياً عن ذاته ويُعزز ثقته بنفسه، لذلك تهدف العملية التعليمة إلى تطوير المُتعلم فكريًّا ونفسيًّا من خلال اختيارها أفضل وأنسب الطرائق

التدريسية التي من شأنها الرفع من مستوى كفاءة المتعلمين لمُواكبة عصر التقدم المعرفي والتكنولوجي.

والدراسة الحالية تُسلط الضوء على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب المرحلة الجامعية من خلال تحرر الأستاذ الجامعي (المُعلم) من استراتيجيات التدريس التقليدية، وتبني أسلوب التعلم البنائي من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي والأثر الذي تتركه مهارات التفكير الناقد على مفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

مشكلة الدراسة:

يُعد العصر الذي نعيشه عصر التقنيات الحديثة وعصر الفيض المعلوماتي، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة التطور التقني والمعلوماتي في كافة المجالات لذلك أصبحت المجتمعات بحاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات، إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور المعلوماتي الهائل، وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها لمواجهة المواقف التي تتطلب الفهم والتفسير والتحليل والتقويم وصولا إلى الاستنتاجات.

ويُعدُّ التفكير الناقد من الموضوعات الحيوية المُهمة التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً لما له من أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم إذ تتجلى جوانب أهميته في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم، وتعلم مهاراته بهدف تحسينها لدى الطلبة وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، وكل ذلك يُؤدي إلى توسيع آفاقهم ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم لديهم، "كما أن تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد يعتبر أحد أهم أهداف التربية، فهو يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا في تصنيف (بلوم Bloom) والمتمثلة في التحليل، ويتصف بالحساسية للموقف وفيه ضوابط تصحيحية ذاتية مُعتمداً على مجموعة من المعايير للوصول إلى الأحكام" (القذافي، 2000م، 311).

ولا يكاد يختلف الباحثون والعاملون في المجال التربوي حول تعليم التفكير وتطوير مهاراته المختلفة لدى الطلاب خصوصاً الطُلاب الجامعيين، كونهم أكثر عرضة للتأثيرات الثقافية والمعرفية والاجتماعية، لذلك لابدَّ من العمل على تزويدهم بالطُرق التي يتعاملون فيها مع هذه

التأثيرات بغية فهمها واستيعابها جيدًا، وتُؤدي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، كما يُمكنهم من مواجهة متطلبات المستقبل، ويعمل على اكسابهم الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، ويعمل أيضًا على استقلالية الفكر وتحريره من التبعية، وتشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم قبول أي معلومة بدون تحرٍ واكتشاف، كما يعمل على زيادة الثقة بالنفس واستقلالية الشخصية، حيث يتعرض الطلاب الجامعيين كل يوم إلى معلومات جديدة ومتنوعة تدعُوهم لقبول أفكار مُعينة وتبنيها، ومُؤازرة قضايا معينة سواء أكانت ثقافية أو سياسية أو اجتماعية وما إلى ذلك، فكيف لهم أن يعرفوا ماذا يقبلوا منها وماذا يرفضوا، وكيف لهم التمييز بين المعلومات الواقعية والخيالية والمنطقية وغير المنطقية، وكيف لهم أن يستخدموا قدراتهم العقلية لنقد وفهم وتحليل هذه المعلومات، وهم لا يمتلكون المهارات التي تمكنهم من الفهم والنقد والتحليل، لذلك تسعى المجتمعات بمختلف ثقافاتها وأنظمتها الحديثة والمعاصرة لتطوير وتحسين العملية التعليمية بمختلف أشكالها وفي كل مراحلها من خلال الاهتمام بطرائق التعليم المناسبة التي من شأنها الرفع من مهارات التفكير وخاصة لدى الطُلاب في مرحلة التعليم الجامعي، حيث إن طالب هذه المرحلة ليس لديه القدرة الكافية على التحليل والتركيب والتفسير والاستنتاج وصولاً إلى حل المُشكلات وتقويم الاعوجاج، وذلك لضعف قدرته على التفكير العميق المبني على خبراته المعرفية السابقة، وعدم امتلاكه لمهارات التفكير الناقد الذي يسمح له بانتقاد آراء وأفكار الآخرين حتى يصل إلى فكرة جديدة من شأنها تطوير وتعزيز ثقته بنفسه.

ويشير "نيكروسون إلى(necreson) (1993م) أن سبب اخفاق خريجي الجامعات في مُواجهة المُشكلات بكفاءة، يعود إلى عدم قدرتهم على التفكير الناقد، حيث يُعد التفكير الناقد عنصراً هاماً في التعليم الجامعي، لذا زادت الحاجة لتدريب وتعليم الطلاب بطريقة تسمح لهم باستخدام طرائق التدريس الحديثة وغير التقليدية كالتعليم البنائي المعرفي، الذي نادى به بياجيه في نظريته المعرفية" (شنة، 2014 م، 64).

وأشارت بعض الدراسات إلى الدور الذي يلعبه نوع وأسلوب التعليم المستخدم في العملية التعليمية لتنمية التفكير خصوصا التفكير الناقد، ومن بين هذه الدراسات دراسة "(عجوة والبنا 1999) التي حاولا من خلالها الكشف عن دور برنامج تدريبي لتنمية مهارات ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية (عجوة والبنا،1999م،65).

كما أشارت دراسة لي(Lee,1998) إلى أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير والقراءة بطريقة ناقدة، كما أكدت على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي، وتنظيم ورش العمل التي تهتم بدمج الأبعاد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد بحيث تنمي الفهم الناقد وذلك من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي، وكذلك من خلال التفكير التباعدي، وأنواع أخرى من المناقشات والبراهين والأفكار الخاطئة (مرعي ونوفل،2006م،39).

في حين هدفت دراسة خليفة (1999م) إلى التعرف على أثر طريقة مُقترحة في تنمية التفكير الناقد على الاتجاه نحو المادة لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما قارن (فاشيون 2006 facione) في دراسته بين مُرتفعي ومُنخفضي القُدرة على التفكير الناقد، فوجد أن المتعلم مُرتفع القدرة على التفكير الناقد يهتم ويفهم المادة المتعلمة، فنجده يقوم بطرح الأسئلة ويجمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع ويصنفها تصنيفاً فعالاً، ويستنتج استنتاجات منطقية من تلك المعلومات في المقابل فإن المتعلم مُنخفض القدرة على التفكير الناقد غالباً ما تكون أفكاره مُشوشة حول ما سيفعله، كما أنه يميل إلى الافراط في تبسيط الأمور، ويعجز عن مُواجهة المُشكلات ويكتفي بالإجابة حتى وإن كانت مبهمة" (العتيبي،2001م، 13).

وبما أن طرائق التدريس المُستخدمة في تعليم الطُلاب الجامعيين تتم عن طريق الحفظ والتلقين، فإن هذه الطريقة تجعل تفكيرهم محدوداً متدنياً مقتصراً على سُؤال وإجابة تُحدد له مسبقاً، ولا تسمح لهم باستخدام مهارات التحليل والتفسير والربط بين خبراتهم الجديدة وخبراتهم السابقة التي من شأنها الرفع من مستوى تفكيرهم.

ويُعد التعلم المستند على أسس البنائية قاعدة ديناميكية للتعلم مدى الحياة، كما يُعد مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية، ويُساعد على فهم السلوك الانساني وتفسيره.

ونظراً لما للتفكير الناقد من دور مُهم في تطوير شخصيات الطُلاب وتنمية تفكيرهم، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية "على ضرورة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ولا سيَّما الناقد منها عند الطلبة، حيث أوصى مُؤتمر وزارة التربية والتعليم الذي عُقد في ليبيا عام (1998م) بضرورة الاهتمام بالتفكير الناقد في مختلف الأوساط التعليمية لكي يستطيعوا على ضوئه وبواسطته أن يُفكروا في بُنى اجتماعية أفضل" (المهوس،2002م، 355).

ومن هُنا تظهر الحاجة المُلحة للبحث عن طرائق تدريس قائمة على النظرية البنائية، التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد واكسابها للطُلاب، حيث إن استخدام طرائق واستراتيجيات بنائية يلعب دوراً مهماً في تحسين وتوجيه مسارات التدريس، وكذلك إكساب الطُلاب مهارات التفكير الناقد التي تُعينهم على الفهم الصحيح وحل المُشكلات، كما يُساهم في بناء مفهوم إيجابي عن ذاتهم الأكاديمية، حيث يرى البعض أنَّ مفهوم الذات الأكاديمية من الأبعاد المُهمة في شخصية الطالب الجامعي، فهو يلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكيٌ ومواظب، ومجدٌ ويميل إلى العمل بهذه الفكرة، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة، وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته في الطريقة التي يسلكها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يُدرك بها ذاته"(حسين، 1985م،253).

وفي ذلك يقول سميث(Smith) إن الأشخاص الذين يتسمون بنظرة إيجابية للذات يظهرون درجة عالية من التقبل لذواتهم وللآخرين، وهم يُدركون بالتحديد مهاراتهم ونقاط القوة لديهم، كما يُدركون نقاط القوة لدى الآخرين ويشعرون بالأمن مع من حولهم، وفي علاقاتهم الاجتماعية، كما يشعرون بالانتماء للآخرين، وعندما يُواجهون تحديات أو مشاكل مُعينة يستجيبون بثقة، ويحققون درجة عالية من النجاح، كما يفخرون بأنفسهم ويتحملون مسؤولية أعمالهم، والأهم من ذلك كله لديهم أهداف ودوافع تُحركهم نحو ما يريدون إنجازه، ويستخدمون بفعالية كل المصادر المُتاحة لهم لتحقيق أهدافهم، وفي المُقابل فإن الأشخاص الذين يتسمون بنظرتهم السلبية لذواتهم يسعون دائماً إلى حفظ ماء الوجه، ويخافون من الإقدام على أية مخاطرة خشية الفشل، ويشغلون أنفسهم بما يُفكر به الآخرون عنهم وعن أعمالهم أيضًا، ويعجزون دائمًا عن إنجاز المسؤوليات المُلقاة على عاتقهم (الرواحنة،2012م،12).

والطالب الجامعي يتأثر مفهومه نحو ذاته أكاديميًا حسب ما يمتلكه من قدرات وأفكار واستعدادات قد تُسهم في إخفاقه في تلقي المعلومات والمعارف مما يؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي ويتوقف ذلك على حسب مفهومه اتجاه ذاته الأكاديمية، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين من خلال بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي يعمل على تنمية مهارات تفكيرهم الناقد مُعتمدة على خبراتهم المعرفية السابقة بناءً على

ما أشارت إليه النظرية البنائية للرفع من مستوى تعليمهم والعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم و تحسين نظرتهم الأكاديمية لذواتهم .

ومما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمحور في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين؟

مُنطلقات الدراسة:

انطلاقاً من أن التفكير الناقد أصبح شعارًا للعديد من رجالات التربية والتعليم بحكم أنه أصبح جزءًا أساسًا من العملية التعليمية لا يمكن فصله عن باقي النشاطات الإنسانية الأخرى مع وجود اتفاق يكاد يكون عامًا بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير، على أن تعليم مهاراته وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة التي أشارت لتدنئ مُستوى التفكير الناقد لدى الكثير من طلبة الجامعات الذي لا يتناسب مع مستواهم العلمي، وانطلاقاً أيضاً من أن مهارات التفكير العُليا يُمكن أن تتحسن بالتدريب حيث لا يُوجد سند قوي للافتراض بأن مهارات التفكير العُليا تتطور بصورة آلية، وبما أن التفكير الناقد أحد أنماط التفكير فهو ليس فطري أي أنه لا يُوجد بالفطرة عند الانسان، ومهاراته مُتعلمة لذا تحتاج إلى مران وتدريب لتنميتها لدى الطلاب الجامعي.

وانطلاقًا مما أشارت إليه النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية التي رأت أن الخبرات المعرفية يُمكن تطويرها عن طريق التدريب والمران مما يؤثر ذلك بشكل إيجابي على التفكير ومفهوم الذات كما أن التفكير الانساني يمكن أن يتطور أيضا بالتدريب والمران عن طريق عمليتي التمثيل والمواءمة ركيزتي التنظيم الذاتي التي يقوم بها المتعلم أثناء ممارسته لأنشطة تعليمية إضافية تكسبه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية التمثيل، وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دائرة التعلم، لذا وجب التركيز على استحداث طرق جديدة لتنمية التفكير لدى الطالب الجامعي، وانطلاقاً من أن التعلم البنائي أفضل بكثير من بعض طرائق التعلم الأخرى، حيث أشار البنائيون إلى أن الأفراد من المتعلمين يقومون بإعداد نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم بيئتهم المحيطة، وانطلاقًا من أن الإنسان وحدة واحدة لا تتجزأ تتمثل في جميع الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، وجميعها تُمثل ذات الانسان وتُشكل شخصيته

وتؤثر فيها حيث أشار(بروكفيلد 1993م) إلى أن التفكير الناقد ليس فقط نشاطاً عقلانياً آليّاً بل نشاطاً عاطفياً، أي أن الجانب العاطفي هو جوهر التفكير الناقد كالإحساس والحدس والشعور والاستجابة العاطفية، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية والجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يُساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يُساعدنا على الضبط والتحكم في هذه الانفعالات مما يجعل مفهومنا إيجابي نحو ذواتنا (العتيبي،2007م،13).

وانطلاقًا من خطوات البحث العلمي الذي يعتمد على حل المشكلات من خلال التحديد الدقيق للمُشكلة والتعرف عليها ووضع الفروض واستكشافها ومدى قابليتها للتطبيق ومن ثم تكاملها من خلال العمل على اثبات صحة المعرفة والتحقق من صحة الفروض، وانطلاقا من مهارات التفكير الناقد الاستنتاج والاستنباط والتفسير ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج، والتي تعد خطوات ومهارات تتوافق مع خطوات البحث العلمي وتعمل على تحقيق نتائجه وأهدافه.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة، والتي أظهرت أن نسبة (92%) من طالبات الفصل الأول بكلية التربية جامعة الزاوية لا يمتلكن مهارات التفكير الناقد ونسبة (8%) فقط لديهم مهارات التفكير الناقد، كما أظهرت ضعف مفهوم الذات الأكاديمية لديهم حيث بلغت نسبة من يمتلكن مفهوم إيجابي نحو ذواتهنَّ الأكاديمية (6%) من عينة قوامها 100طالبة، وهي نسب ضعيفة جدًا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الزاوية من خلال البحث عن إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والتي ستخضع للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لن تخضع للبرنامج التدريبي.

2- التعرف على مُتوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

3- التعرف على مُتوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.
4- التعرف على متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
5- قياس فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأثرها على مفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة الزاوية قبل وبعد تطبيقه.
6- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي.
7- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كلية التربية في مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) كلاً على حدا، والدرجة الكلية للقياس القبلي.
8- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات كلية التربية الزاوية في اختبار مهارات التفكير الناقد كلاً على حدا، والدرجة الكلية في القياس البعدي.
9- التعرف على الفروق بين مُتوسطات درجات طالبات كلية التربية في مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والبعدي.
10- التعرف على نوع ودرجة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، ومفهوم الذات الاكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد، ومدى انعكاسه على مفهوم الذات لدى الطُلاب الجامعيين.

ويُمكن عرض أهميتها في جانبين:

الجانب النظري:

1- تُساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي؛ الذي يُعتبر بأمس الحاجة إلى القدرات العقلية العليا حتى تساعده على التفكير المستقل، والاعتماد على نفسه ليصبح مسؤولاً عن تصرفاته في حل المشكلات التي قد تواجهه مما يساهم في رفع ثقته بنفسه، وتحسين نظرته لها ونظرة الآخرين إليه.

2- تُزود الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية بمعرفة وفهم العلاقة التي تربط بين أفكار الإنسان ومفهومه عن ذاته من خلال الربط بين تطوير مهارات التفكير الناقد وأثر ذلك على تطوير الذات الأكاديمية.

3- توجه انتباه التربويين والمعنيين بالعملية التعليمية، وبخاصة في الدراسة الجامعية إلى أهمية مفهوم الذات بوصفه أحد المتغيرات الأساسية والمُهمة لصحة الفرد النفسية.

الجانب التطبيقي:

1- تُزود الباحثين والمُهتمين بآراء تساعدهم في تشخيص واقع التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين مما يُمكنهم مستقبلاً من تطوير المناهج وطرائق التدريس التي تساهم في تنمية هذا النوع من أنواع التفكير الإنساني.

2- امكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق في المُؤسسات التعليمية والاستفادة من نتائجها في التخطيط للبرامج التربوية والتعليمية للمرحلة الجامعية.

3- قد تساعد نتائج الدراسة المهتمين بموضوع التفكير من علماء النفس والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين إلى إيجاد طرق لتنمية مهارات التفكير الناقد.

4- تعمل نتائج هذه الدراسة على توعية القائمين على التربية والتعليم إلى أهمية تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطُلاب الجامعيين.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود هذه الدراسة على قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأثرها على مفهوم الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الزاوية الفصل الدراسي الأول لسنة(2023م- 2024 م) حيث اقتصرت على طالبات القسم

العلمي باعتبار القسم الأدبي درسوا مادة علم النفس العام في مرحلة التعليم المتوسط، واقتصر تدريبهم على مهارات التفكير الناقد من خلال تدريسهم لبعض مواضيع مادة علم النفس العام وهي: (التفكير، والادراك) وفق أساليب التعلم البنائي الذي أشارت إليه النظرية البنائية كما اقتصرت على مُكونات الذات الأكاديمية وهي : (الرضا الأكاديمي، والفاعلية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي).

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعليـة:** يعرفها كلاً من " (أحمد اللقاني وعلي الجمل) بأنها القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة" (اللقاني، والجمل، 1999م، 37).
- ويعرفها "بدوي بأنها القدرة على تحقيق النتيجة طبقا لمعايير محددة وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقا كاملا " (بدوي،1977م،127).
- وعرفها" شحاته بأنها تعبير عن مدى التأثير الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغير مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة " (شحاته،2003م،230).
- وعرفها "(هارتي Hartely) على أنها القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية عندما يستخدمه أولئك الذين أُعدَّ من أجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل" (المشرفي،2003م، 26).
- وتعرف الفاعلية اجرئيًا: بأنها الأثر الذي يُمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد، ومدى انعكاس مهاراته على مفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية أفراد عينة الدراسة.
- **فاعليـة البرنـامج اجرائيًـا:** مدى تحقيق البرنامج لأهدافه كما يقيسها الاختبار البعدي من خلال الفرق الدال إحصائياً بين مُتوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.
- **البرنـامج التـدريبي:** عرفه "(صالح حسن الداهري) بأنه عملية أو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة وهي تعلم ونمو، ومعلومات ذاتية من الممكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الانسان والسلوك بفاعلية إيجابية" (الداهري،2014م، 468).

- **ويعرف البرنامج التدريبي اجرائيًا:** بأنه عبارة عن برنامج تدريبي يعتمد على نشاطات عقلية وطرائق تدريسية تطبقها الباحثة على مجموعة من الطالبات (أفراد عينة الدراسة) تؤدي إلى تطوير تفكيرهن الناقد في غضون فترة زمنية مدتها ثلاثة أشهر.
- **التعلم البنائي:** عرفه" (جلاسر سفيلد Glasersfeld 2001) بأنه عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة تساعد الطالب على بناء المعرفة " (أحمد،2015م، 436).
- **وعرفه "(حسن زيتون)** بأنه طرائق يتم من خلالها مُساعدة الطُلاب على بناء معرفتهم عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى اجراء نشاط استكشافي لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف جديدة"(زيتون،2003 م،35).
- **ويعرف التعلم البنائي اجرائياً:** بأنه قدرة أفراد عينة الدراسة على تطبيق الانشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي وفق بعض أساليب التلعم البنائي وهي: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة.
- **التفكير الناقد:**" (يعرفه بروكفيلد Brookfiel 1997) بأنه عملية واعية يقوم بها الفرد، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة"(الخوالدة، 2015م، 989).
- **ويعرفه** "إلدر وبول (Elder –paul) هو التفكير بالمفاهيم من حولنا فهو يتطلب بناء شبكة من الأفكار والخبرات للمفاهيم ذات الصلة بالعالم الخارجي، تدخل إلى مُخططاتنا أو أبنيتنا المعرفية والتي تساعدنا على فحص هذا العالم المحيط واختباره.
- **ويعرفه** (ليبمان lipman) بأنه نمط تفكير محكوم بمعايير متفق عليها مُسبقاً ذاتي التقويم (مقوم للذات) حساس للسياق تأمُلي ويهدف إلى المُحاكمة العقلية"(زهران،1980م، 55).
- **ويعرف التفكير الناقد إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصلن عليها الطالبات (عينة الدراسة) في أدائهن على مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) المستخدم في هذه الدراسة.
- **المهارة:** وتعني "القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المُعقدة بسهولة ودقة وإتقانها وفق سلسلة من الحركات أو الاجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي يقوم

بها شخص معين أو عدد من الأشخاص أثناء سعيهم لتحقيق هدف أو نتاج معين، أو أداء مُهمة ما" (قطامي، 2013م، 366).

- **مهارات التفكير الناقد:** وهي "أنواع قدرات التفكير الناقد التي توجد بمستويات مختلفة لدى الأفراد، والتي يُفترض أن تُشكل عوامل وأبعاد التفكير الناقد في قياسها على شكل اختبارات وهي: (الاستنتاج، التعرف على الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج).
- **مهارة الاستنتاج:** هي العملية التي يتم بواسطتها استخلاص نتيجة جديدة مترتبة على مقدمات وبيانات تم ملاحظتها.
- **وتعرفها** (حنان سلطان) بأنها التوصل إلى نتيجة مُعينة من مُقدمات وبيانات مُتوفرة، وكل خطوة من خطوات الاستنتاج المنطقية تقود إلى التي تليها بدليل رياضي مُسلَّم بصحته"(العتيبي، 2001م،6).
- **وتعرف مهارة الاستنتاج اجرائياً:** بأنها الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.
- وتعرف **مهارة التعرف على الافتراضات اجرائياً:** بأنها الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.
- **مهارة الاستنباط وتشير**" إلى الأداء العقلي المعرفي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة العامة، حيث يتقدم بواسطتها الفرد من القضايا العامة إلى القضايا الخاصة.
- **ويعرفها (جونسن – لاريدا)** بأنها عملية تفكيرية منظمة تنجم عنها استنتاجات مبنية على مقدمات أو أفكار أو مسلمات، وتكون صحيحة إذا كانت مبنية على فرضيات صحيحة" (العتيبي، 2001م، 13).
- **وتعرف مهارة الاستنباط اجرائياً:** بأنها الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.
- **مهارة التفسير**"هي: العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على الاستنتاجات المقترحة من حيث إنها مرتبة منطقياً مع المعلومات المُقدمة إليه" (غيلاني،2017م،39).
- **مهارة التفسير اجرائياً** وهي: الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.

- **مهارة تقويم الحجج اجرائياً** وهي: الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الناقد الذي استخدم في هذه الدراسة.
- **مفهوم الذات الأكاديمية** هي: "نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية، واحترامه لذاته، ولكفايته"(زيتون،2004م، 25).
- **وتعرف أيضا:** "بالقُدرة المُدركة للذات داخل مجال أكاديمي مُعين" (تعلب،2017م، 272).
- **كما تعرف** بأنها "إدراك المُتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية الصفية وتعريفه ووصفه ونعته لهذه القدرات"(ولعيس، 2018م، 160).
- **مفهوم الذات الأكاديمية اجرائياً:** الدرجة التي يحصل عليها طالبات كلية التربية أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.
- **المرحلة الجامعية:** هي مرحلة من مراحل التعليم العالي تأتي بعد إنهاء الطالب للمرحلة الثانوية أو ما يُعادلها من التعليم المُتوسط.
- **طُلاب المرحلة الجامعية بكلية التربية:** هُم الطلاب الذين أنهو مرحلة التعليم المتوسط الثانوي أو ما يعادله، والتحقوا بالتعليم الجامعي، ومُدتها أربع سنوات (مُقسمة على ثماني فصول دراسية) تنتهي بحصول الطالب على درجة الليسانس بالنسبة لتخصصات العلوم الانسانية والبكالوريوس بالنسبة لتخصصات العلوم التطبيقية.

الفصل الثاني
الإطار النظري

- تمهيد
- أولا: التعلم البنائي
- ثانيا: التفكير والتفكير الناقد
- ثالثا: مفهوم الذات والذات الأكاديمية

تمهيد:

لما كان هدف هذه الدراسة قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على مفهوم الذات الأكاديمية، فإن الفصل الحالي شكل إطاراً نظرياً يتناول المنطلقات الفكرية والنظرية للدراسة وهي (النظرية البنائية والتعلم البنائي ، التفكير والتفكير الناقد ومهاراته – مفهوم الذات والذات الأكاديمية وأبعادهما، والنظريات المُفسرة لهما وعلاقتهما ببعض المصطلحات) سعياً لتوظيفها في عملية تصميم البرنامج التدريبي، وتتمثل في شكل أجزاء سيتم الحديث في الجزء الأول عن التعلم البنائي، وسيتم في الجزء الثاني الحديث عن التفكير كمدخل للتفكير الناقد ومهاراته ومفهومه والنظريات المُفسرة له، وفي الجزء الثالث سيتم الحديث عن الذات والذات الأكاديمية مفهومهما والنظريات المفسرة لهما.

أولا: التعلم البنائي

يُعد التعلم البنائي مفهوم مستوحى من النظرية البنائية، حيث يقوم الأفراد من المتعلمين بإعداد نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم العالم الذي يحيط بهم، وفي إطار هذا المعنى يتبين أن مصطلح البنائية يرتبط بالضرورة بالتعلم التجريبي، كما يستند إلى النظرية البنائية التي تعود بداياتها الأولية إلى (سقراط) الذي رأى ضرورة مُساعدة المتعلم على بناء معنى خاص به للمعرفة، ثم تبعه (كانط) الذي قام بتطوير هذه الفكرة، وفي مطلع القرن العشرين اقترح (جون ديوي) أن العملية التعليمية يجب أن تبدأ من المعرفة الآتية للمتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة والاهتمامات للمتعلم، وهناك شكلان من البنائية وهُما : البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، ويرى (بياجيه) بأن اكتساب المعرفة يقوم على عملية نشطة تتضمن تعديل التراكيب المعرفية من خلال عمليات أطلق عليها التمثل والمواءمة والتنظيم، بينما يرى (فيجوتسكي) أن اكتساب المعرفة يتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم (ناسوتيون، 2016م، 87).

وفي أواخر القرن الماضي أي منذ أكثر من عشرين سنة ظهرت البنائية الحديثة من خلال آراء العديد من الباحثين والعلماء أمثال(أرنست Arnest) و (فون جلاسر Von glasserefel وليس ستيف Lees Steaf) و(نيلسون و جودمان Goodman& NelsoN) وبالتدريج سادت الأفكار البنائية وانتشرت إلى أن تم تعديل النموذج البنائي في صورته الحديثة

القائم على البنائية الحديثة بواسطة هورسليHorsley والتي تعتبر الفلسفة البنائية من الفلسفات الحديثة التي يشتق منها عدة طرائق تدريسية متنوعة تقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة ، وتهتم البنائية بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها (سعودي،1998، 779).

"وتستند البنائية على فكرة أن هناك دافعاً انسانيًا يقود الفرد لفهم العالم بدلاً من استقبال المعرفة بالاكتشاف مع التركيز على التمثيل والتكيف للمعرفة ويكون الإحساس بالمعنى متلازم مع التفسير الذاتي للفرد" (عطيفي،2009م، 11).

والجدير بالذكر أن البنائية رؤية في نظرية التعلم والنمو قوامها أن الفرد يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته مع خبراته، ويعد بياجيه من أهم رواد البنائية المعرفية حيث ميز بين نوعين من المعرفة ذكرهم (سالم،2015م، 35) على النحو الآتي:

- المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي؛ فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات وتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية مُعينة ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية.
- المعرفة الاجرائية وهي المعرفة التي تساعد على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات وهي تهتم بكيفية تغير الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية".

ومن خلال العرض السابق سنتطرق لتفسير النظرية البنائية من خلال عرض مفهومها وافتراضاتها والمبادئ التي تقوم عليها.

مفهوم البنائية:

يُعرفها كلاً من (كاتيل، وريف) بأنها ابستمولوجيا (علم المعرفة) وهي نظرية تعلم تقدم شرحًا لطبيعة المعرفة، وكيفية تعلم الفرد، كما أن الأفراد يبنون معارفهم ومفاهيمهم الجديدة من خلال التفاعل بين معارفهم السابقة ومعتقداتهم وأفكارهم مع النشاطات التي يقومون بها.

ويعرفها (الخليلي) بأنها موقف فلسفي يزعم أن ما يدعي بالحقيقة ماهي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقدا أنه تقصاها واكتشفها، وبذلك فإن ما يدعى بالحقيقة ليس إلا ابتداع تم من قبله دون وعي بأنه هو الذي ابتدعها، واعتقاداً منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مُستقل عنه في حين أنها ابتكاره هو، وتكمن في دماغه وتصبح هذه الابتداعات أو التطورات الذهنية هي أساس نظرته إلى العالم من حوله وتصرفاته ازاءها (الخليلي، 1996م، 255).

ويرى (بيلت 1996) أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله، وبدلاً من أن يستحوذ أو يستقبل بسلبية المعرفة المستهدفة الجديدة يبني المتعلمون المعرفة بفاعلية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات، مع ما فهموه في السابق، كما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة لتتوافق مع المعرفة الجديدة.

ويعرفها (فلاسرسفيلد 1988) بأنها نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة (العويشق، 2002 م،18).

من خلال التعريفات السابقة يُمكننا القول بإن النظرية البنائية تُعد أساس التعلم البنائي حيث تعمل على بناء شخصية الفرد من خلال تنمية وتطوير مدركاته العقلية والنفسية على حد سواء.

مبادئ ومفاهيم البنائية:

من أهم مبادئ ومفاهيم البنائية المشار لهما في (سركز، وخليل، 1996م،52) ما يلي:

- التكيف وهو من المفاهيم المستعارة من العلوم البيولوجية إذ عندما يتعرض الفرد لمثير ما يؤدي هذا إلى التساؤل حول المثير مما يؤدي إلى نمو المعارف عن هذا المثير للتكيف العقلي معه ويشمل عملتين رئيستين هما الاستيعاب والمواءمة، ويعني الاستيعاب أن يضم الفرد المواقف والأحداث التي تتكافأ مع البنيات المعرفية الكائنة في عقله حتى لحظة التفاعل، والمواءمة تعني النشاط العقلي المُصاحب لعملية التكيف تعمل على تعديل البنيات وفق الموقف البيئي والبنية التي يتم تعديلها، من خلال المُواءمة يتم استيعاب المواقف التي تتكافأ معها.
- عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة وهو أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للفرد وله دور أساسٍ في النمو أو التعديل المُستمر في التركيب المعرفي.

ويرى كلاً من (سركز وخليل 1996) أن قيام العقل بعمليتي الاستيعاب والمُواءمة يستهدف إحداث التوازن بين الفرد وبيئته، ولذلك فسر بياجيه النمو المعرفي من خلال مفهوم التوازن حيث إن الطفل في سعيه نحو إحداث التوازن بين ما يواجهه من مواقف وأحداث، وما يمتلكه من بنيات معرفية، يعدل من تلك البنيات ويعيد تنظيمها (ينمو معرفيّاً) وما الذكاء في رأي

بياجيه إلا تلك العملية الديناميكية، وهو بهذا يختلف عمن سبقوه في رؤيتهم للذكاء، وقياسهم إياه من خلال معادلات رياضية أو اختبارات مقننة ثابتة.

من خلال ما سبق يُمكننا القول إن المعارف والخبرات العقلية تبدأ بالتكيف مع المثيرات البيئية من خلال مواءمة الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة ومن ثم الموازنة بينهم حتى يصل الفرد إلى اكساب خبرات جديدة تعمل على تطوير وتنظيم خبراته السابقة وتنمية وتطوير قدراته العقلية.

افتراضات النظرية البنائية:

بناءً على المفاهيم السابقة للنظرية البنائية فإنها تقوم على افتراضين أساسين ذكرهم (علي،2015م،36) وهما:

- الافتراض الأول: يستند إلى أن المعرفة يتم بناؤها بطريقة نشطة من خلال الفرد المتفاعل إذ إن الأفكار والمعتقدات لا تنتقل إلى العقول عن طريق إرسالها من الأخرين، ومن ثم فإنه لا ينبغي لنا أن نضع الأفكار في عقول المُتعلمين، وإنما يجب أن يعرفوا معانيها بأنفسهم فالاتصال مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال الأفكار بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إن تعبيراتنا يُمكن أن تُثير مضامين مختلفة لدى كل فرد من المتعلمين.
- الافتراض الثاني: بما إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع العالم الخارجي، فالفرد لا يُمكن أن يُدرك ويُكوّن فهماً للأشياء وللمعرفة الجديدة إلا عندما تكون المعرفة المُسبقة ملائمة للمعرفة الجديدة، ولا يستطيع أن يقول إن إدراكه للحقيقة هي ما يطابق الواقع فعلاً فهو يعتمد على معرفته المسبقة فيبني معرفة تناسبها.

ويفترض البنائيون أنه لابدَّ من وضع المُتعلمين بين وقت وآخر في حالة ضغط معرفي بهدف استثارة نشاط المُتعلم، لكي يُصارع هذا الضغط للوصول إلى حالة التوازن، ويُعتبر البنائيون أن المتعلم يمر بحالة ضغط معرفيّ حينما يواجه خبرة تتعارض وتحول دون تحقيق ما يريد من نتاجات تعليمية، أو الفهم أو الوصول إلى الحل المناسب، ولكي تتمكن التربية من تنمية مهارات التفكير لدى المُتعلمين، عليها أن تنمي لديهم كيف يُفكرون وكيف يصلون إلى حل المشكلات التي تواجههم، وبهذه الطريقة نساعدهم على تطوير تفكيرهم مما يسهل عليهم عملية التعلم وهذا لا يتم إلا بتطوير المناهج والكتب المدرسية أو باستخدام استراتيجيات حديثة تحرص

على تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين ألا وهي استراتيجية التعلم البنائي التي بدورها تعزز وتدعم مهارات التفكير (العدوان،و داود،2016 م، 86–87).

مفهوم التعلم البنائي:

عرفه "بياجيه بأنه عملية تنظيم ذاتية تُؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، ومن ثم كيفية ارتباط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها.

وعرفه (ويتلى wheatly) بأنه نظرية التعلم التي تعني بالتكيفات الحادثة في المنظومة المعرفية الوظيفية للفرد، من أجل مُعادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع مُعطيات العالم التجريبي.

وعرفه (الميهي 2003م) بأنه الإجراءات التي تُمكن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء تعلمه، من خلال المشاركة الفعلية في تلك الأنشطة بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، مما يؤدي إلى حدوث التعلم القائم على الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب"(الشيخ،2017م،28).

وعرفه " (فيجوتسكيVygotsky2002) بأنه عملية ذهنية تعليمية يقوم بها كل مُتعلم بشكل مُستقل عن الآخر وهو عملية نشطة تسعى لتكيف المتعلم مع بيئته، وذلك لا يتم إلا بمساعدة المُعلم الذي يضع للمتعلمين تفسيراته الخاصة موضع اختبار، عن طريق تجريبها في الواقع ومشاركة الآخرين، كما أكد فيجوتسكي على سياق البيئة الاجتماعية التاريخية التي تكمن في فهم المتعلم، فالمجتمع له دور أساسٍ في النمو المعرفي وللسياق الاجتماعي والثقافي تأثير في التعلم من خلال تفاعل المُتعلم مع الأشخاص الآخرين "(علي،2015م،20).

ويرى كلاً من (سركز، وخليل1996م،52) أن التغيير في التراكيب العقلية والبنيات المعرفية الموجودة عند الفرد تسير وفق عمليتين رئيستين هُما:

- التمثيل: وهو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات، ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.
- المُواءمة: وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه التراكيب أو الأبنية المعرفية لتناسب مع ما سيحدث من مثيرات.

إذًا التمثيل والمواءمة عمليتان مكملتان لبعضهما البعض ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراءها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

خصائص التعلم البنائي:

للتعلم البنائي مجموعة من الخصائص التي تُميزه عن باقي أنواع وأساليب واستراتيجيات التعلم الأخرى ويرى (لأودرى غراي) المشار له في (عطيفي،2009م،8) أن أهم خصائص التعلم البنائي ما يلي:

- المتعلمون يشاركون بنشاط التعلم.
- البيئة ديمقراطية.
- الأنشطة تفاعلية ومتمحورة حول الطلبة.
- المُعلم يُسهل ويُنظم عملية التعلم بحيث يتم تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية والاستقلال ذاتياً، ويرى أن أهم النشاطات البنائية ما يلي:
- إجراء التجارب.
- المشاريع البحثية.
- الرحلات الميدانية.
- النقاشات الصفية.

ومن خصائصه أيضاً:

- المعرفة مضمنة في السياق الذي تستخدم فيه (المهام الحقيقية تعطي تعلم ذي معنى في الأوضاع الواقعية).
- يُوّلد فهم جديد عن طريق تجميع المعرفة من مصادر مُتنوعة، تُلائم المشكلة التي يتم دراستها (استخدام مرن للمعرفة).
- الاعتقاد بأن هناك أكثر من طريقة وأكثر من منظور لتنظيم العالم وكياناته (منظور متعدد للبيئة في بيئات التعلم)
- الاعتقاد بأن المعاني توجد بواسطة الأفراد عوضاً عن تواجدها في العالم بشكل مستقل.

أُسس ومبادئ التعلم البنائي:

يقوم التعلم البنائي على مجموعة من الأسس والمبادئ أوجزها (أبو عاذرة 2012 م، 162- 163) فيما يلي:

1- تخطيط المعلم لدعوة الطلاب ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة مُعينة بصورة فعالة.

2- استخدام تصورات الطلاب ومفاهيمهم في توجيه الدرس وقيادته، وإتاحة الفرصة للطلاب لعرض أفكارهم.

3- إتاحة الفرصة للطلاب للعمل الجماعي ومناقشة ما يتم التوصل إليه من مقترحات.

4- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة وحلول المشكلات.

5- إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم كي يقوم بتحفيز الطلاب على البحث والرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة وإيجاد البدائل.

6- قبول جميع أراء الطلاب وإن كانت خاطئة، مع مُراعاة توجيه أفكار الطلاب إلى المسار الصحيح.

7- الاستماع إلى تنبؤات الطلاب الخاصة بالمشكلة المطروحة.

8- ضرورة أن يضع المعلم في الحُسبان تصورات الطلاب ومفاهيمهم البديلة، مع مراعاة عدم الخلط بين تلك المفاهيم وتصميم الدروس بشكل يتحدى تصورات الطلاب الخاطئة..

ويرى كلاً من (إليس ومونس 2002م Monica&Ellis) المُشار لهما في (غنية،2011م،33) أن التعلم البنائي يقوم على الأسس الآتية:

- التعلم عملية بنائية أي هو إبداع المُتعلم لتركيب معرفة جديدة تُنظم وتُفسر خبراته مع معطيات العالم المحسوس المحيط به.
- التعلم عملية نشطة: يعني أن يبذل المتعلم جهداً عقليًّا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه وبقائها في بنائه المعرفي، أي أنه لكي يكون النشاط تعليميّاً يجب أن يكون بنائيّاً، أي يبني المُتعلم المعرفة بنفسه.
- التعلم عملية هادفة وموجهة: حتى تكون عملية التعلم بنائية يجب أن تكون غرضية التوجه لكي تعمل على أنشطة المتعلم، وتكون بمثابة قُوة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.

- تتضمن عملية إعادة بناء الفرد لمعرفته وتطور أساليب تفكيره من خلال عملية تفاعل اجتماعي مع الآخرين ممن حوله.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى: وتُعد معرفة المتعلم القبلية شرطاً أساساً لبناء المعنى، من حيث إحداث تكيف بين الثورة المعرفية الجديدة، وبين خبرة الفرد السابقة.
- تقاوم البنية المعرفية للفرد حدوث أي تغيير يتم عليها، وهذا يترتب عليه حاجة الفرد للقيام بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية.

شُروط التعلم البنائي:

من خلال ما تقدم من حديث عن التعلم البنائي يُمكن القول بإنه يقوم على مجموعة من الشُروط أهمها:

- يُنظم مجموعة من الأنشطة الحسية.
- يُتيح الوقت الكافي للاكتشاف.
- يجمع الطلاب على التعاون والعمل الجماعي.
- يطلب من الطلاب إعطاء تفسيرات لما توصلوا إليه.
- يتقبل أخطاء الطلاب ولا يعنفهم عليها.
- يُوجه الطلاب إلى تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

آراء حول التعلم البنائي:

تعددت الآراء ووجهات النظر التربوية والنفسية حول مفهوم ومعنى التعلم البنائي حيث يرى "بياجيه بأن اكتساب المعرفة يقوم على عملية نشطة تتضمن تعديل التراكيب المعرفية من خلال عمليات أطلق عليها التمثل والمواءمة والتنظيم، بينما يرى(فيجوتسكي) أن اكتساب المعرفة يتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين المُعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم.

ويُشير (ويتلى) إلى أن التوجه في حدوث التعلم المعرفي وكيفية اكتساب المعرفة من وجهة نظر بياجيه كان له تأثيراً كبيراً على آراء البنائيين في عملية التعلم، وانعكس ذلك على مفهومهم للتعلم، ويرى كثير من مُنظري البنائية إلى أن التعلم هو عملية يقوم المتعلم بواسطتها

بالتكيف مع عالمه التجريبي حيث يعدل معرفته استجابة للمتناقضات التي تنشأ من تفاعله مع خبراته السابقة" (اللزام،2000 م،25).

وأشار (سنت أغستين) إلى أنه يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث المتعلمون عن الحقيقة.

في حين أكد (بستالوتزي) على ضرورة اعتماد الطرائق التربوية على تطور الطفل الطبيعي وعلى أحاسيس هذا الطفل ومشاعره؛ حيث يؤكد في هذا على أهمية مراعاة الحواس كأدوات مهمة في عملية التعلم، كما نادى بضرورة ربط المناهج التعليمية بما لدى المُتعلم من خبرات تتوافق مع حياتهم اليومية، وهو ما أكده أيضاً (جان بياجيه) والذي يُعد المُنظر الحقيقي لهذه النظرية والمطور الأبرز لها، حيث سعى جاهداً في تجميع شتات الأفكار المُتعددة ورصفها في قالب من النظريات المتكاملة والشاملة (العويشق،2002م،14).

ويرى البعض أن التعلم البنائي عملية نشطة لا تتطلب تغييراً في المفاهيم، فالمعلومات الجديدة يُمكن أن تتكامل مع نظام المعتقدات الموجودة، وفي هذه الحالة يتضمن التعلم امتداداً وتوسعًا في المفاهيم الحالية لاستيعاب المعرفة الجديدة (عامر ،2014م،23).

في حين يرى " (ليونتف، وباختين leontev &Bakhtin) التعلم يكون مبني على الأنشطة الجماعية حيث ظهر ذلك في بيئات التعلم عند (روجوف Rogoff) الذي بدوره أكد على حدوث التعلم حينما يشارك الأفراد في محاولات الأخرين، كما وصفت (دريفر Driver) وطُلابها الجامعيون التعلم على أنه بداية لأفكار وممارسة البيئة العلمية ثم تكييفها لتصبح ذات معنى على المستوى الشخصي، وبالتالي بات التعلم كعملية مُشاركة جماعية، وباتت دراسة العمليات الثقافية والاجتماعية شيئاً ضرورياً "(زيتون، وزيتون،2003م، 59).

ويرى "(جيمس 1980) أن المُتعلمين يبحثون بفاعلية عن المعلومات للوصول إلى الاستقرار العقلي المعرفي، فهم يأتون إلى المدرسة بمعارف وخبرات ومهارات ومعتقدات ومفاهيم تفسر ما يدور حولهم، وهي تُؤثر على كل ما يتلقونه في المدرسة من معارف جديدة حتى إن الأطفال الصغار بل والمواليد يُعدون متعلمين نشطين في بيئاتهم، إذ يبنون خبراتهم بتفاعلهم مع الأشياء، وينقلونها إلى سياقات تعلم في مواقف حياتية جديدة بهدف استجلاء غموض العالم الذي يعيشون فيه" (العويشق،2002م، 10).

كما يُؤكد (ديوي Dewey) على أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء التي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي على اعتبار أن التعلم عملية نشطة للبناء، وليست اكتساب للمعرفة، وإن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها، وليس لها معنى خارج هذه العلاقات، كما عارض النُظم التقليدية في التربية والتعليم التي تجعل الطالب مُجرد آلة يستقبل المعلومات ويحفظها دون أن يكون له أي نشاط أو فاعلية، ودعى إلى طريقة المشروع التي تجمع بين النشاط البدني والعقلي والاجتماعي للطالب، وتساعده على التعلم وفيها يكون منطقيا مُعتمداً على نفسه مُتعاوناً مع غيره (عبد الحفيظ،2010م،27).

فالتعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظمات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة من تفاعله مع مُعطيات العالم التجريبي، ويرى كلاً من (زيتون وزيتون،2003م،81) أن مفهوم التعلم البنائي مفعماً بفكر جان بياجيه، وأن معظم مُنظري البنائية المُحدثين يعتبرون بياجيه واضع اللبنات الأولى للبنائية، وهو القائل بأن عملية المعرفة knowing تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة فهو يُعدّ باني صرح البنائية.

بناءً على ماتقدم تم الاعتماد في هذه الدراسة على التعلم البنائي القائم على أفكار بياجيه، وعلى مبادئ ومفاهيم نظريته التي تُعارض الاستراتيجيات التدريسية التي تركز على التلقي والحفظ للمعرفة وتكرارها، و تشجع التعلم ذا المعنى، وتُركز على المداخل والأنشطة التي تتطلب المشاركة النشطة والتفاعل المستمر بين المُعلم والمُتعلم، والتأمل العميق، ومن بين هذه الأنشطة العمل الجماعي التعاوني والمُناظرات والتخاطب فرداً لفرد، والمعامل والأنشطة الصفية وغيرها من الأنشطة التي تشجع بناء المعرفة، ويُقدر البنائيون المُساهمة الفردية التي يُمكن أن تنمي عُقول الأفراد، بالإضافة إلى الدور الذي يُمكن أن تلعبه البيئة الاجتماعية في بناء معنى مُشترك مما يقتضي توفير قدر من الوقت للتفكير في عملية التفكير، وبالتالي فإن هذا المنظور يُقدم رُؤية حول صناعة المعنى والتي تُركز على أهمية العمليات المعرفية وعلى دور المعرفة السابقة في بناء الفرد، فالتعلم في ضوء البنائية يحدث نتيجة التعديل في المعلومات، وإضافة معلومات جديدة، وإعادة تنظيم المعلومات الموجودة لدى المُتعلم في ضوء المعرفة الجديدة.

مزايا التعلم البنائي:

يمتاز التعلم البنائي بعدة مميزات لخصها (مكسيموس) المُشار له في (سعودي،1998م، 771–823) في النقاط الآتية:

- يجعل المُتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة.
- يُعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء، وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع وقضاياه المختلفة ومشكلاته.
- يُوفر للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين، أو مع المعلم مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطاً.
- يُوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.
- يربط التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا مما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع، ودور العلم في حل مُشكلات المجتمع.
- يجعل المُتعلمين يُفكرون بطريقة علمية، وهذا يُساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
- يُتيح للمُتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد مُمكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يُشجع على استخدام التفكير الناقد وبالتالي تنميته لديهم.
- يُشجع التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعلم التقاربي مما يُساعد على تنمية لدى المتعلمين روح التعاون، والعمل كفريق واحد.
- أحد الأهداف الأساسية من استخدام التعلم البنائي هو أن يتعلم الطلبة كيفية أخذ المبادرة لإدارة تجاربهم التعليمية، والاستفادة منها من خلال تدريبهم على ذلك.

ومما سبق تجدر الاشارة إلى أن التعلم البنائي نوع من أنواع التعلم القائم على التفسير والتحليل والاستنتاج، والذي يعطي بدوره للمتعلم فرصة لمعرفة أهمية العلم في حل مُشكلات المجتمع.

تصميم التعلم وفقًا للفلسفة البنائية:

توجد مجموعة من المبادئ التي تعكس فكر الفلسفة البنائية والتي تؤثر في تصميم التعليم أشار إليها كلاً من (السعدني، وعودة،2006م، 122) وهذه المبادئ هي:

1- تقديم سياق التعلم الذي يدعم قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي.

2- تضمين أسباب ومُبررات التعلم في الأنشطة التي يُمارسها المتعلم.

3- تدعيم التعلم المنظم ذاتيًّا لدى المتعلم.

4- التركيز على دمج المتعلم في عمليات تعلم مقصودة ومنظمة.

وأكدت (الصعيدي،2005م،152) أن العناصر التي تعكس تصميم التعليم وفقًا للفكر البنائي تبلورت على النحو التالي:

أولاً: الأهداف التعليمية

تُصاغ الأهداف التعليمية في صورة أغراض عامة يتم تحديدها بصورة إجرائية من خلال التفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، إلى جانب مجموعة من الأهداف الشخصية الخاصة بكل طالب أو مجموعة من الطلاب على حدة.

ثانياً: محتوى التعلم

وتنظم في صورة مهام أو مشكلات ترتبط بواقع الطلاب وحياتهم.

ثالثاً: استراتيجيات التدريس

وتعتمد على مواجهة الطلاب مع مشكلة حقيقية، وإيجاد حل له، وذلك خلال البحث والتقصي والتفاوض الاجتماعي بهدف إيجاد حلول أكثر فعالية.

رابعاً: الوسائط التعليمية

وهي تسمح للمُتعلم بالتفاعل والدخول لمسارات تعلم متعددة، بحيث تجعل المتعلم أكثر تفاعلاً في الموقف التعليمي.

خامساً: التقويم

التقويم بأنواعه المختلفة حقيقي، ذاتي، وتقويم تكويني.

سادساً: دور المتعلم

يلعب المتعلم دور العالم الصغير الذي يبحث عن المعرفة من خلال ممارسته للتفكير العلمي، بالإضافة إلى كونه مشارك في إدارة التعلم وتقويمه.

وتضيف (سلمى الصعيدي، 2005م) أن المتعلم البنائي يحقق أهداف التربية التي حددتها اليونسكوا (1999 م) وهي أن يتعلم المتعلم ليعرف، ليعمل، ليكون، ليشارك الآخرين وبذلك يمكن تحديد دوره في عملية التعلم البنائي فيما يلي:

- باحث عن المعرفة: عن طريق تساؤلات المُعلمين ومن خلال البحث والاستقصاء عن المعرفة.
- مُفكر: يستخدم الأسلوب العلمي في التفكير لحل المشكلات التي تواجهه أثناء جمعه للبيانات والمعلومات، وبفرض الفروض المختلفة واختبار صحتها ليختار الأنسب منها، يناقش ويحاور ويحلل ليصل إلى المفاهيم الصحيحة، كل هذه المهارات تنمي لديه القدرات العقلية التي تجعله يُفكر.
- مُجرب: في ظل التطور التكنولوجي يحتاج المتعلم إلى التجريب ليصل بنفسه للمعارف والمهارات الجديدة وذلك في ضوء توجيه وإرشاد المعلم
- نشيط وإيجابيٌ: يتفاعل مع المُعلم من خلال تساؤلاته عمّا هو غامض أو غير مفهوم لديه، ويسجل ملاحظاته ويطبق ما تعلمه.
- مُشارك في العملية التعليمية: يُشارك المُعلم في تبادل الأفكار والمعلومات ويُشارك زملاءه في المجموعات التعاونية، وفي حلقات النقاش والحوار معهم ومع المعلم.
- مُبتكر: من خلال ما يقوم به من أبحاث علمية وعروض عملية وشرح وتطبيق، ومن خلال ما يكتسبه من مهارات عملية وخبرات ومعارف جديدة وأفكار بناءة يُمكن أن تمثل ابتكاراً في مجال تخصصه.
- اجتماعيٌ: من خلال دوره في المجموعات المتعاونة مع زملائه أثناء حلقات النقاش وأثناء اجرائهم الأبحاث والواجبات والمشاريع السنوية التي تتطلب منه زيارة المكتبات والتعامل مع المسؤولين، به فيكتسب المهارات الاجتماعية مثل التواصل والتفاهم والحوار والتفاوض.
- تكنولوجي: يستخدم الوسائل والتقنيات الحديثة في البحث وجمع المعلومات مثل أجهزة الكمبيوتر والانترنت والطابعات.

وبناءً على ذلك فالتعلم البنائي يتيح للمتعلم فرصة ليصبح لديه مجموعة من الصفات التي تميزه عن المتعلم التقليدي، والتي من بينها أن يُصبح مجرباً ومبتكراً وتكنولوجياً واجتماعيّاً ومفكراً وباحثاً وايجابيّاً كل تلك الصفات تجعله يثق في ذاته بشكل كبير، كما تجعله يُطور من

نظرته لها وتخلق منه انساناً مفكراً، ومتعلماً، وواثقاً من نفسه ومن قدراته العقلية والجسدية على حد سواء.

سابعًا: دور المُعلم

يتمثل دور المُعلم في قيادة وتوجيه الطلاب في بناء المعرفة، فهو مخطط ومنظم لبيئة التعلم، منظم وموفر لأدوات التعلم، مشجع للتلاميذ على البحث والتقصي ليساعد الطلاب على الوصول للتعلم ذي المعنى، فالمعلم في التعلم البنائي يُمارس مجموعة من الأدوار أشارت إليها (غنية، 2011م، 15) على النحو التالي:

- مُنظم لبيئة التعلم القائمة على التفاوض الاجتماعي.
- مصدر احتياطي للمعلومات.
- يُشارك طُلابه في إدارة الموقف التعليمي وتقويمه.
- يُوفر أدوات التعلم اللازمة بالتعاون مع طلابه.
- تركيز انتباه الطلاب نحو المعرفة من خلال طرح الأسئلة وتقديم الدعم والمساعدة.
- يقود المناقشة الجماعية للتفاوض بين طلاب المجموعات، وتقديم المساعدة المناسبة لمواجهة الصعوبات لدى الطلاب، وتقديم المفهوم المُستهدف توجيه الطلاب للمقارنة بين ما توصلوا إليه وبين ما يُعرض عليهم.

وتنظر البنائية إلى عناصر العملية التعليمية (الخليلي، 1996م،12) كما يلي:

أولاً:" المُحتوى في صُورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة الطلبة وواقعهم.

ثانيًا: المُعلم يُنظم بيئة التعلم، ويهيئ المهام والأنشطة أمام طلبته، ويُقدم بيئة مناسبة للعمل في جو يسوده التعاون والتفاوض بين المتعلمين.

ثالثًا: ترى البنائية أن للمتعلم دوراً أساسيّاً نشطاً وإيجابيّاً في تحديد ما سوف يتم تعلمه فهو مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي القائم على البحث والتجربة والملاحظة والتفسير.

رابعًا: الأخذ بأسلوب التقويم البنائي حيث ينهمك الطلبة في مُهمات ونشاطات تتضمن المُقابلات والواجبات وقوائم الشطب والمُلاحظات.

خامسًا: استراتيجيات التدريس تعتمد على طرح المشكلات ذات علاقة بحياة وبيئة الطلبة لإيجاد الحلول المناسبة من خلال البحث والتجريب".

ومما سبق يُمكننا القول: إن التعلم البنائي استراتيجية فعّالة في العملية التعلمية يُركز على:

- اشراك الطلاب في الأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية.
- قيادة الموقف التعليمي في ضوء تصورات الطلاب وأفكارهم.
- اتاحة الفرصة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة والمشاركة في حل المشكلات.
- قبول آراء الطُلاب وتنبؤاتهم مع ضرورة توجيههم للمسار الصحيح.

الصفات التي يجب أن تتوفر لدى المُعلمين البنائِين:

كثيراً من المعلمين يرون أن البنائية طريقة مثلى ونظرية رائعة يتعلم بها الطلاب دائماً ومعظمهم يعتقدون أن قد حيل بينهم وبين التدريس وفق النظرية البنائية، وذلك لعدم توفر الامكانيات اللازمة لتحقيق أهداف التعلم البنائي، لذلك نجدهم يحاولون تطبيقه بأقل الإمكانيات وليستطيعوا ذلك هناك مجموعة من الصفات التي عليهم أن يتصفوا بها أوجزها كلاً من (العدوان و، وداود،2006م،46) في النقاط الآتية:

- المُعلمون البنائيون يشجعون الاستقلال الذاتي للمتعلم ومبادراته ويتقبلونها، فالاستقلال الذاتي والمبادرة تحث وتُشجع سعي المتعلمين للبحث عن روابط بين الأفكار والمفاهيم، والمتعلمون الذين يضعون الأسئلة والمسائل، ثم يمضون للإجابة عنها وتحليل مضمونها يتحملون كامل المسؤولية عند تعلمهم ورُبما أصبحوا هم الذين يعثرون على المشكلات ويسهمون بدورهم في حل كثير منها.
- المُعلمون البنائيون يستخدمون البيانات الخام والمصادر الأولية مع مواد تفاعلية تناولية، فمدخل المعلم البنائي في التدريس يحضر إمكانات العالم الحقيقي للمتعلمين، ومن ثم يُساعدهم على أن يوجدوا التجريدات التي تربط الظواهر معاً.
- المعلمون البنائيون يشجعون المتعلمين على مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويُصبح التعلم نتيجته البحث مُتصلاً بالمشكلات الحقيقية.
- المعلمون البنائيون يُتيحون وقت انتظار بعد طرح الأسئلة، فالمتعلمون ليسوا مستعدين للاستجابة أو لمثرات أخرى على نحو مباشر، كما أن وقت الانتظار بعد طرح الأسئلة

تشجيع لبقية المتعلمين ليتأملوها، فالمعلم البنائي يتقبل كل ما يُقال وما يُطرح من قبل طُلابه ويعمل على توجيههم وتصحيح أخطائهم.

- يُتيح المُعلمون البنائيون لاستجابات المتعلمين أن تقود الدروس وتحول الاستراتيجيات التعليمية وتغير المحتوى، وهذه الفكرة لا تعني أن اهتمام المعلمين المبدئ أو نقص اهتماماتهم وميلهم بموضوع هو الذي يُحدد ما إذا كان هذا الموضوع يُدرس أولاً، ولا يعني أيضاً أن نترك أجزاء كاملة من المنهج إذا رغب الطلاب مناقشة مسائل أخرى، لكن ينبغي علينا أن نعرف أن معرفة الطلاب وخبراتهم وميولهم أحياناً تتمركز حول ضرورات مُلحة ينبغي مناقشتها.
- المعلمون البنائيون يبحثون فهم المتعلمين للمفاهيم قبل أن يشركوهم في فهمهم لها، فحين يُشرك المعلمون المتعلمين أفكارهم ونظرياتهم في فهم المفاهيم قبل أن يسمح للآخرين بتنمية الأفكار والنظريات يتم التخلص من تساؤلات المتعلمين، بمعنى آخر أن المتعلمين يفرضون أن المعلمين يعرفون أكثر مما يعرفون هم وبناءً على ذلك يتوقف مُعظم المتعلمون عن التفكير في المفهوم أو النظرية متى ما سمعوا الإجابة الصحيحة من المُعلم،

ويضيف(أحمد،2015م،447) الشروط التالية:

- يلاحظ المعلمون البنائيون أداء طلابهم ويرصدون تقدمهم وكذلك أخطائهم لعلاجها، وخاصة أن الملاحظة أداة من الأدوات الهامة في عملية التقويم لما يكتسبه الطلاب من معارف ومهارات وقيم واتجاهات.
- يطور المعلمون البنائيون العلاقات العامة بين المعلم وبين طلابه وبين الطلاب بعضهم البعض.
- يخطط المعلمون البنائيون لعملية التعلم والتدريب والمواقف التعليمية بكل مراحلها، وفق خطة معدة أو نموذج تدريسي مسبق".
- يُشجع المُعلمون البنائيون المتعلمين على الاندماج في حوار مع المعلم والواحد منهم مع الآخر، فحصول الطالب على فرصة لكي يعرض أفكاره والسماح لهم بأن يستمع لأفكار الآخرين ويتأملها حتى يكونها خبرة تزيد من كفاءته.

- المعلمون البنائيون يتفاعلون مع متعلميهم في خبرات تُولد تناقضات لفروضهم المبدئية، ثم يُشجعون المناقشة، فهم يشغلون المُتعلمين بخبرات تحدث تناقضات لفروضهم، وعندئذ يُشجعون مناقشات الفروض والنظريات.

نموذج التعلم البنائي:

يُعد نموذج التعلم البنائي أحد أهم نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، وفيه يتم التركيز على جعل المُتعلم محور العملية التعليمية، فهو يقوم بمناقشة الحلول المقترحة مع باقي أفراد المجموعة، فالمتعلم يبحث عن المعرفة مستخدماً قُدراته العقلية الخاصة بطريقة كبيرة وهذا يساعد على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم، ويتكون هذا النموذج من أربع مراحل أساسية أشار لها (علي، 2015 م،55) وهي:

- مرحلة الدعوة.
- مرحلة الاستكشاف.
- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول.
- مرحلة اتخاذ القرار.

واعتمدت تلك المراحل على الفلسفة البنائية في بناء المُتعلم لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية، كما اعتمدت على الطُرق التي يتعلمها المُتخصصون، ويعملون بها في العلم والتقنية والتكنولوجيا، وتسير هذه المراحل بشكل مُتتابع في خطة سير الدرس، فهي تبدأ بالدعوة وتنتهي باتخاذ القرار، كما أنها تُعتبر مُتداخلة ومُتكاملة مع بعضها البعض، ومع العلم والتقنية وتتفاعل معهما من خلال الاستقصاء وحل المشكلات، فضلاً عن أن عملية التعلم فيها تسير بطريقة ديناميكية ودورانية لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي التعلمي، فإذا ماجدّ جديدٌ كظهور مهارة جديدة سيؤدي إلى دعوة جديدة، ومن ثمَّ إلى استمرارية الدورة، وفي كل مرحلة من مراحل أنموذج التعلم البنائي تندرج عدة اجراءات، يسترشد بها في خطة سير الدرس، مع ضرورة ارتباط المراحل الأربع لأنموذج التعلم البنائي مع معايير البنائية في تكوين المتعلمين لمفاهيمهم الخاصة بهم (الخليلي، 1996م، 441).

فيما يلي عرض لمراحل أنموذج التعلم البنائي لخصها (عامر،2014م،38) في المراحل الآتية:

أولا: مرحلة الدعوة

وفي هذه المرحلة يتم دعوة الطلاب إلى التعلم وجذب انتباههم له، وتتم هذه الدعوة من خلال عرض بعض الأحداث المتناقضة، أو عرض بعض الصور الفوتوغرافية لبعض المشكلات المقترحة، أو بعض الأمور المُحيرة، أو تتم دعوة الطلاب للتعلم من بعض الخبرات التي يمرُون بها، أو عن طريق طرح المعلم لبعض الأسئلة التي تدعو الطلاب للتفكير، وقد يستخدم المعلم بعض القضايا البيئية المحسوسة بالنسبة للطلاب كمحور للتعلم، وفي نهاية المرحلة يجب أن يكون الطُلاب قد ركزوا على مشكلة واحدة أو أكثر، كما يجب أن يشعروا بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة.

ثانيا: مرحلة الاستكشاف

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل، كما تعمل على تحدي قدرات الطلاب في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة، والتي تولدت من خلال المُلاحظة والقياس والتجريب، ويُقارن التلاميذ أفكارهم ويختبرونها لمحاولة تجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصة بالمشكلة، ويرى(البنا،2001م،34) "أنه ليس من الضروري أن تقوم جميع المجموعات بالأنشطة والمهام نفسها، بل يمكن أن يكون لكل مجموعة أنشطة مختلفة، وأسئلة خاصة، وتسمى المجموعات في هذه الحالة مجتمع الأنشطة، وعلى المعلم في هذه الحالة تقديم الخبرات والأنشطة الأساسية لكل مجموعة".

ثالثا: مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول

تعتمد هذه المرحلة بشكلٍ أساسٍ على المُتعلمين، فيقومون بإعداد وتقديم اقتراحاتهم وتفسيراتهم ومناقشة وتقييم هذه التفسيرات والحلول، ويقوم المعلم بالاستماع الجيد لمقترحات المتعلمين دون تدخل أو اعتراض ومناقشتها، فالمقترحات الصحيحة ينوه عنها ويطلب تفسيراً لها، أما المقترحات غير السليمة فيمكن للمعلم من خلال المناقشة أن يكتشف الأسباب التي جعلت المتعلمين يقومون بهذا التفكير الخاطئ فيقوم بإرشادهم للطريق الذي يُمكنهم من الوصول للحل الصحيح بأنفسهم، ويرى" (شحاتة، 2003م،55) أن هذه المرحلة تُعد من المراحل المهمة بالنسبة

للمعلم، فهي تساعده في التعرف على بعض أنماط التفكير الخاطئة التي قد يتبعها الطلاب أثناء قيامهم بتنفيذ الأنشطة وحل المشكلات، ومن ثم يمكنه إيجاد الطرائق المناسبة لعلاجها".

رابعا: مرحلة اتخاذ الاجراء

ويشير (الخليلي، 1996م،16) إلى أن هذه المرحلة تتحدى قدرات الطلاب لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول أو استنتاجات في خبرات جديدة، وكذلك لتنفيذ هذه التطبيقات عمليًا.

في حين يرى (عطيفي،2009م، 16)" أن عملية التعلم من خلال أنموذج التعلم البنائي دورانية ديناميكية فالأنموذج يبدأ بمرحلة الدعوة ويمر بالمراحل الأخرى حتى يصل الى مرحلة الاجراءات إلا أن الوصول للمعلومات الجديدة ستؤدي بالضرورة إلى دعوة جديدة للبحث عن معلومة جديدة وبالتالي استمرارية الدعوة ".

"ومن هنا ظهرت استراتيجية التعلم البنائي وتم تطويرها من قبل (سوزان لوكس) تعتمد على النظرية البنائية حيث يتم التركيز في هذه الاستراتيجية على مُشاركة المُتعلم بشكل إيجابيّ في بناء خبراته، بالاعتماد على معلوماته السابقة" (العويشق، 2002م،24)

من العرض السابق يُمكن القول: إن التعلم باستخدام أنموذج التعلم البنائي يسمح باشراك كل من المُعلم والمتعلم في صنع القرار، وحل المشكلات والتعاون والمشاركة ويقود إلى التحدي والتمركز حول المتعلم من خلال احترام اهتمامات وقدرات الطلاب وتشجيعهم على بناء طرقهم الخاصة في التعلم، كما يُشجعهم على الاستقلال الذاتي بدلاً من الاعتماد الكُلي على المُعلم.

علاقة التعلم البنائي ببعض العمليات العقلية:

يرتبط التعلم البنائي ببعض العمليات العقلية التي تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في اكساب الخبرات والمعارف لدى المتعلمين، ومن بين هذه العمليات العقلية (الذاكرة، والذكاء):

أولاً: الذاكرة

تُعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي ترتبط بالتعلم حيث عرّفها البعض بأنها "نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز وتخزين ومُعالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة، واسترجاعها وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم "(خير الله، والكنعاني،1996م، 122)

وعرفها البعض الآخر "بأنها القدرة على التمثيل الانتقائي للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معية والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، واعادة انتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن مُعين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة" (عبد الله،2003م، 17).

كما تُعرف بأنها" القدرة على التفاعل مع المعلومات وتشمل نظام تخزين وتنظيم المعلومات ثم استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها "(خطاب، والحديدي،2008م، 37).

يُستنتج من التعريفات السابقة أن الذاكرة عملية عقلية لها وظيفتان أساسيتان وهما الحفظ والاسترجاع، أي حفظ المعلومات والمثيرات ومن ثم استرجاعهما بطريقة مترابطة من العمليات العقلية التفاعلية المستمرة.

ويُعد التعلم البنائي عملية استرجاع للمعلومات والخبرات السابقة أي تتداخل فيها جميع العمليات العقلية من إدراك وفهم وانتباه وتذكر ونسيان، واعتبر بياجيه الذاكرة مظهراً من مظاهر المُواءمة، ووفقاً لآراء بياجيه فإن المُتعلم عندما يُمارس موقفاً تعليمياً فإن نسق نشاطه العقلي المعرفي تتمايز وتتشابك وتتكامل فيه أنشطة نوعية عن معالجة المعلومات وهي: الاحساس والإدراك والإنتباه والتعلم والذاكرة والتفكير واللغة وحل المشكلات بدءاً بالاستقبال والتجهيز للمعلومات وانتهاءً بتمثيلها وجعلها جزءاً من البُنية المعرفية للمُتعلم، وهذا ما اصطلح عليه التعلم المعرفي، ومع تزايد تأكيد المُشتغلين بعلم النفس المعرفي على دور كل من العمليات المعرفية التي تُعالج المعلومات من ناحية ودور البنية المعرفية التي تُشكل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات من ناحية أخرى، كان من الطبيعي أن يُواكب هذا اطراد الدراسات والبحوث حول الاستراتيجيات المعرفية بكافة أنماط العمليات والبُنى المعرفية، ومن الأمور التي لا يُمكن اغفالها أو تجاهل فاعليتها في التعلم والذاكرة حيث يُعد التعلم المعرفي والذاكرة وجهان لعملة واحدة وأنه لا يُمكن أن يكون هناك تقدمٌ من محاولة إلى أخرى بدون أن يتذكر المُتعلم شيئاً من مُحاولاته السابقة (السيد،2000م، 256).

ويرى البعض بأن الذاكرة" لا تنفصل عن غيرها من العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك ويكوِنون جميعاً النسق المعرفي الكُلي للفرد، فإن الوعي بنسق الذاكرة لا ينفصل عن المعرفة بهذه العمليات كالمعرفة والانتباه والإدراك ويكونون جميعاً الوعي بنسق المعرفة، والذي يعني معارف

الفـرد ومُعتقداتــه الخاصــة بالجوانــب المُختلفــة للــوعي بالنســق المعرفــي الكُلــي للفرد"(عبـد الفتاح،2005،111).

وفي ذلك يقول " (إينجهاوس) غالبًا ما يرتبط التعلم بالذاكرة باعتبارها استدعاء الخبرات والأحداث السابقة إلا أن الذاكرة تُعد أكثر من مُجرد الاسترجاع إذ إن الشخص عند استرجاع أحداث فإنه يستخدم كل الخبرات التي مرَ بها وليس مُجرد استرجاع للحدث، وهذا يجعل الذاكرة تتشابه مع التعلم البنائي بل تُعد جزءاً من عملياته "(السيد،2014م، 53).

فالعلاقـة إذاً بـين الـتعلم البنـائي والـذاكرة علاقـة تكاملية ترابطيـة، فـلا يـتم الـتعلم بـدون استخدام الذاكرة، ولا يتذكر المُتعلم بدون تعلم مبنيٍ على استرجاع وتذكر المعلومات.

ثانياً: الذكاء

هناك علاقة وثيقة تربط بين التعلم البنائي والذكاء حيث إنها تُعد جميعها عمليات عقلية تتداخل فيما بينها وتكمل كلاً منها الأخرى، ويرى بياجيه" أن الذكاء هو الأفعال التي تُبرهن على قُدرتنا على التكيف في المواقف الجديدة، فبالقدر الذي ينبثق فهمنا لهذه المواقف من بياناتنا العقلية التي تستوعب وتحول المعلومات الحسية، فإن طبيعة تفاعلنا مع البيئة تكون مُحددة مسبقاً بمستوى بياناتنا العقلية" (سليم،1985م، 247).

ويُعد الذكاء شكل من أشكال التكيف المتقدم، يتطور بسرعة بواسطة عمليتي التمثيل والمواءمة، ولا يظهر الذكاء فجأة فهو عملية توازن مستمرة، وجهد مستمر لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجودة سابقا، وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملا، فعملية الذكاء مستمرة من حيث إن كل خبرة يمر بها الفرد تساهم في نمو ذكائه (بياجيه،1991م، 29).

إذاً العلاقة بين الذكاء والتعلم البنائي علاقة تكيفية إن جاز التعبير، أي يعمل الذكاء على تجانس وتكيف المعلومات والخبرات الجديدة مع المعلومات والخبرات القديمة أو السابقة، مما يساهم في بناء معارف ومعلومات جديدة تكون أكثر تكاملاً تساهم في بناء وتطور قدراتنا العقلية.

ثانيا: التفكير الناقد

مفهوم التفكير الإنساني:

لغةً:

فكر، والفكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر والعلم ولا النظر، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً، والفكرة كالفكر قد فكر في الشيء، وأفكر فيه وتفكر بمعنى رجل فكير، مثال فسيق، وفيْكر: كثير الفكر، الأخيرة عن كراع.

الليث: التفكر اسم التفكير، ومن العرب من يقول الفكر والفكرة، والفكري على فعلى اسم وهي قليلة الجوهري: التفكر التأمل، والاسم الفكرُ والفكرة، والمصدر الفَكر، بالفتح. قال يعقوب: يُقال: ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة، قال: والفتح فيه أفصح من الكسر (ابن منظور،2003م، 76–77).

جاء في معجم الوسيط: "فكر في الأمر، يُفكر، فكراً: أعمل العقل فيه رتب بعض ما علم ليصل به إلى المجهول، وأفكر الأمر: فكَّر فيه، فهو مُفكرٌ، وفكَّر مبالغة في فكرٍ، وهو أشيع في الاستعمال منه (الأميري، 2008م،15).

اصطلاحًا:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين والتربويين حول وضع تعريف عام أو مفهوم عام للتفكير، حيث قدموا تعريفات مُختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية مُتعددة " فمنهم من عرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، ومنهم من عرَّفه على أنه عملية معرفية داخلية فالسلوكيون مثلاً يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الظاهر (الملحوظ) بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، أما المعرفيون فيقولون أن السلوك هو مُجرد نتيجة للتفكير، كما أن التعلم هو نتيجة لمُحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المُحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، لذلك يجب أن نركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك وكيفية تناولها" (العتوم وآخرون،2007م، 18).

من خلال وجهات نظر السلوكيون والمعرفيون حول مفهوم التفكير تبين أن للسلوك مظاهر خارجية تؤثر بها عوامل داخلية مثل التفكير تساهم في تحديد وتوجيه سلوك الإنسان ومن شأنها التحكم فيه.

هناك تعريفات عدة للتفكير الانساني حسب آراء أصحابها ووجهات نظرهم من بينها أنه "اكتساب الأفكار والرموز واستعمالها في دراسة المفاهيم، وللتفكير معنيين معنى عام ومعنى خاص، فالمعنى العام يُشير إلى أن التفكير ما هو إلا نشاط عقلي تُستخدم فيه الرموز للتعبير عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث، وتتمثل الرموز في الصور الذهنية والتخيل والمفاهيم والمعاني والألفاظ والأرقام والإشارات والتعبيرات والإيحاءات والأشياء المادية، والمعنى الخاص يُشير إلى البحث في الأسباب ويتجه إلى حل المشكلات" (القذافي، 2000 م،312).

وعرفه "(ديبونو Debono1985) على أنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يُشير إلى اكتشاف متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

وعرفته موسوعة علم النفس التربوي (1977م) على أنه نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلاً من الأفكار تبعثه وتُثيره مُشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد "(العتوم، 2010م،214).

وعرفه " (ديوي dewy) بأنه الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلب عليها وتبسيطها" (معمار،2006م،18).

وعرفه "(جيلفورد) على أنه موضوع واسع يشتمل على أنواع السلوك الرمزي ويأتي السلوك الرمزي على شكل حركات عقلية معينة أو صور ومفاهيم، فالتفكير في الاسباب يعرف على أنه التفكير الموجه لحل المشكلات " (القذافي، 2000م،313)

وعرفه "(مجدي حبيب) على أنه عملية عقلية معرفية وجدانية عُليا تُبنى، وتُؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والاحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمُقارنة والاستدلال، وكُلما اتجهنا من المحسوس إلى المُجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً.

وعرفه (سعادة) بأنه مفهوم مُعقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، ثم الفهم والتطبيق إلى جانب المعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية ولاسيما الاتجاهات والميول" (الفتلاوي،2005م،55).

وعرفه (الجمل،2005م،19) "بأنه عبارة عن نشاط يستطيع الفرد من خلاله فهم موضوع محدد أو موقف معين أو على الأقل فهمه بعد مظاهر هذا الموقف أو ذلك الموضوع ".

كما توجد تعريفات أخرى للتفكير أوجزها (يعقوب،2008م، 35) في التعريفات الآتية:

- التفكير معالجة ذهنية للصيغ والمضامين وذلك في محاولة إيجاد مضمون كل صيغة أو صيغة لكل مضمون، وهو أيضا عملية ذهنية تتميز باستخدام الرموز لتنوب عن الأشياء والحوادث.
- ويعرف أيضاً على أنه عمليات النشاط العقلي من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة.

من خلال العرض السابق لمفهوم التفكير يُمكن القول: بأنه يحتوي على مجموعة من العمليات الذهنية والتي تمثل التفكير وهذه العمليات هي التخيل أو الصور الخيالية وفهم الأفكار واستيعابها والتأمل والنقاش والتذكر والتجريد والتمييز والتعميم والتعليل والقراءة والكتابة والاستنتاج واتخاذ القرار وحل المشكلات، ويمكن أن تتطور هذه العمليات بناءً على ما يتلقاه الفرد من تعليم أو تدريب.

مُكونات التفكير الإنساني:

للتفكير الانساني مُكونات أساسية لخصها (الهويدي،2002م،228) في المكونات التالية:

أ-عمليات التفكير الأساسية وتشمل:

- المعرفة والاستدعاء.
- الاستيعاب والتفسير.
- الملاحظة.
- المقارنة والتصنيف
- التلخيص والتطبيق

ب – عمليات تفكير مركبة وتشمل:

- التفكير الناقد ويشمل (الاستنباط – الاستقراء – التقويم).
- التفكير الابداعي ويشمل (التحليل – الأصالة – المرونة – الطلاقة).

- حل المشكلات وتشمل (التحليل والتركيب والتقويم).
- اتخاذ القرارات وتشمل (تحديد الهدف – توليد البدائل – دراسة الحلول – اختيار الحلول).
- عمليات تفكير فوق المعرفية وتشمل (التخطيط – مراقبة – تقييم).

مما سبق نلاحظ عند تنمية مهارات التفكير يجب على المُعلم مُرعاة مُكونات التفكير الإنساني سالفة الذكر.

أنواع التفكير الإنساني:

يختلف البشر في طبيعتهم ومقدرتهم حتى لو كانا توأمين فهما مختلفان، لذلك نرى الناس في حياتنا اليومية مُختلفين في التفكير والتفاهم حتى لو كانوا في اجتماع يضم أشخاصاً متقاربين في أعمارهم الزمنية والمراكز القيادية والظروف الطبيعية، نجد أن كل شخص يُناقش ويُفكر في المشكلة من زاوية مُختلفة عن زميله، ومن هذا المُنطلق يُشير (أبو حماد،2017م،45 – 46) إلى أنواع التفكير الآتية:

1- التفكير الحسي الملموس: وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون مُحاولة فهم معناها أي يدور حول أشياء ملموسة نراها أو نسمعها خلال اليوم العادي، وهي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير.

2- التفكير المجرد: وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة، ويدور حول مفاهيم مجردة، ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفراد الأسوياء البالغون.

3- التفكير الموضوعي العلمي: وهو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه، ويعتمد هذا النوع من التفكير على ثلاث ركائز أساسية متتالية هي:

ا-الفهم: أي إدراك العلاقات بين الأجزاء وبين الجزء والكل.

ب -التنبؤ: أي الوصول إلى علاقات جديدة.

ج- التحكم: أي القدرة على التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المُراد تحقيقها.

4- التفكير الذاتي: وهو التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود، وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المُفكر، وتتعلق بذاته شخصيّاً، وقد يكون هذا التفكير إيجابياً، وتكون نتيجته الابتكار بطريقة عشوائية، وقد يكون سلبيّاً ونتيجته الأمراض النفسية.

5- التفكير القائم على التمييز: وهو التفكير الذي يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتمي إلى نوع مُعين منها.

6- التفكير القائم على التعميم: وهو التفكير الذي يعتمد على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه العالم الخارجي من مُكونات وأشياء، وتكوين مفاهيم من حيث الشكل والمضمون عن هذه المكونات.

كما يضم التفكير أنواع أخرى مختلفة ومتداخلة أوجزها (القذافي،2000م،314-315) فيما يلي:

- التفكير بسبب الموقف المثير للمشكلة

يحدث عندما تصبح الاستجابات الاعتيادية غير مُلائمة أو متوافقة مع الموقف الراهن فقد يحول حائل بين الفرد وتحقيق الهدف، بسبب نقص بعض العناصر في السلسلة الادراكية التي تربط بين السؤال وإجابته بشكل منطقي أو بسبب العجز في إدراك أوجه التشابه بين الموقف الحالي وبعض المواقف المعروفة المشابهة.

- التفكير كرد فعل

بما أن جميع أنواع السلوك عبارة عن تفاعل بين الفرد وبيئته بشكل فاعل، فإن التفكير يتفاعل مع بيئات معينة خاصة في الموقف المُثير للمشكلة.

- التفكير كسلوك باطني

وعلى الرغم من أن التفكير قد يتطلب نشاطات ظاهرة إلا أنه في الواقع يحدث بشكل باطني، ويتطلب التفكير الإنساني استخدام الحد الأدنى من الأجهزة اللغوية.

- التفكير كرد فعل غير مباشر

قد يحدث التفكير في شيء ما غير موجود أمام ناظر الفرد، وحتى في حالة وجود الشيء، فقد يمثل حضوره جزءاً صغيراً من سلوك الفرد تجاهه.

- التفكير التوحدي

ويُطلق عليه (أحلام اليقظة) حيث يخلق الشخص لنفسه عالماً خاصاً يشعر فيه بالرضا أكثر مما يشعر به في عالم الواقع، ويبدو سلوك الشخص في عالم التفكير التوحدي مناسباً ومرضياً له على الرغم من أنه ليس كذلك في المواقف الواقعية، وعادة ما يلجأ الأشخاص غير القادرين على التوافق إلى هذا النوع من التفكير.

- التفكير الابداعي

وهو نوع من التفكير الذي يتوصل فيه الشخص إلى أفكار جديدة أو مُخترعات أو أعمال فنية مُبتكرة، ويُسمي الأشخاص الذين تُعتبر أفكارهم أو أعمالهم الجديدة ذات نفع عظيم للمجتمع بالمُبدعين أو المُبتكرين.

- التفكير الاستنتاجي

وهو العملية التي يتوصل من خلالها الفرد إلى حل المشاكل.

وينقسم التفكير بجميع أنواعه إلى قسمين:

- تفكير مُوجه ويتعلق بفهم المشاكل مما يجعله نوعاً من التفكير الهادف.
- تفكير غير مُوجه أو مُقيد ويجري في الأحلام والرؤى وحالات الاسترخاء مما يجعلنا نسميه بالتداعي أو التفكير الارتباطي
- التفكير الناقد: وهو التفكير الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ.

ويفرق (جيلفورد 1957) بين التفكير التقاربي وهو النوع الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية والتفكير التباعدي الذي يُساهم في الإبداعات الجديدة، والنظر بشكل جديد للأشياء المعروفة، وقسم التفكير على أساس الأزواج المتناظرة إلى عدة أنواع وهي:

تفكير تباعدي وتقاربي، استقرائي واستنباطي، الجانب الأيمن والجانب الأيسر، ابداعي وناقد واقعي وتخيلي، سليم ومنطقي، محسوس ومُجرد (حدسي)، شكلي وغير شكلي، مُقيد (نظام مغلق) حر (نظام مفتوح) تكوين الفروض واختبار الفروض، استكشافي وتحليلي.

كما قسمه البعض على أساس الموضوعية والعقلانية إلى أنواع التفكير الآتية:

(العلمي، المنطقي، الإبداعي (الابتكاري)، التوفيقي، الخُرافي، التسلطي، المثالي، النفعي، التحليلي).

أنواع التفكير المُتفق عليها بين الباحثين النفسيين والتربويين أشار لها (العيد، 2010م،59) وهي:

- التفكير الحدسي.
- التفكير التقاربي.
- التفكير التباعدي.

- التفكير الاستدلالي.
- التفكير الاستقرائي.
- التفكير الاستنتاجي.
- التفكير الارتباطي المقيد.
- التفكير الناقد.
- التفكير الإبداعي أو الابتكاري.

خصائص التفكير الإنساني:

يتصف التفكير الإنساني بمجموعة من الصفات لخصها كلاً من (العتوم، وبشارة، 2007م، 21) في الصفات الآتية:

- التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في الفراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة
- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير يأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي.... الخ
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يصل إلى أفضل المعاني والمعلومات المُمكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يُعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويُمارس جميع أنواع التفكير.
- التفكير يحدث بأشكال وأنماط مختلفة لفظية ورمزية وكمية ومنطقية ومكانية وشكلية لكل منها خصوصية.
- الكمال في التفكير أمر غير مُمكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يُمكن بُلوغها بالتدريب.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيطة به والتي تضم الزمان (مُدة التفكير) والموقف والموضوع الذي يجري حوله التفكير.
- يعتمد التفكير على التكامل وتنظيم الخبرات السابقة.
- نشاط عقلي يعتمد على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة، ومن الخبرات السابقة واللاحقة.
- يرتبط التفكير بالنشاط الذي يقوم به الإنسان وهو دالة للشخصية.

- تمثل مساحة التفكير عند الإنسان ميداناً رحباً ليرسم من خلاله تصوره عن المستقبل والعوامل التي تساعده على تحقيق أهدافه.
- التفكير عند الإنسان أشبه بخارطة يختار منها السُبل الكفيلة لمساعدته على العمل الذي يُحقق له غاياته ويستثمر وقته.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يُمارس جميع أنماط التفكير أي يتشكل من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها (فترة التفكير والموقف، والخبرة).
- يتسم التفكير بالإشكالية أي أنه يتخذ من المُشكلات موضوعاً له، ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مُشخصة أو في حالة ظاهرة تُؤلف موضوع المعرفة، ويبدأ التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية ويُعد السُؤال الذي تبدأ به عملية التفكير، هو تلك الإشارة، ففي السؤال تُصاغ مسألة التفكير، وما التفكير سوى مسألة مُحددة في قالب سُؤال والبحث عن إجابة السؤال المطروح يكسب عملية التفكير طابعاً منظماً وهادفاً.
- تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي، مما يُشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة، وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى.
- للتفكير مُستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات، أو الكلمات أي على شكل مُخطط داخلي، ويشتمل التفكير على عدد من العمليات التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق مُتنوعة مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم).
- "التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية أي أنه ليس عملية مُستقلة، وإنما هو عنصر مهم من مُكونات الشخصية، يعمل في إطار منظومتها الديناميكية، ولا وجود له خارج هذا الإطار" (إبراهيم،1989م، 78).

مهارات التفكير الأساسية:

تعد مهارات التفكير الأساسية من الأمور التي يجب توفرها في شخصية كل إنسان حتى ينتج عنها تفكيراً ناضجاً يستطيع من خلاله التفكير بمهارة، مع مُراعاة الأمور التي يجب تعلمها مُنذ الصغر بطريقة مُختلفة بحيث تتناسب كل طريقة مع المرحلة العمرية، لخصها (أبوحماد،2017م،46–47) في المهارات الآتية:

- **التركيز** وهو من العمليات العقلية المهمة والتي تعني حصر الاهتمام في موضوع معين ومحاولة الإصغاء بكل الحواس لهذا الموضوع فقط.
- **التذكر** عملية ذهنية يقوم بها الفرد لاسترجاع المعلومات المتعلقة بموضوع مُعين حين حاجته لهذه المعلومات، وتُعد من أهم العمليات التي تحدث في الذاكرة.
- **التنظيم** عملية عقلية تهدف إلى ترتيب المعلومات حسب الموضوع الأساسي لها وبها وكأنها ملفات يحتفظ بها الدماغ لكل موضوع على حدى.
- **التحليل** يُشير إلى تقسيم الفكرة إلى أفكار لفهم العملية التي تحدث بها بشكل واقعي ومنطقي، ويعد التحليل من أهم مهارات التفكير الأساسية.
- **التركيب** ويعد من المهارات المتقدمة لدى الإنسان، حيث يُصبح الفرد قادراً على ربط المعلومات ببعضها ودمج الأفكار لإنتاج أفكار جديدة.
- **الربط** عملية ذهنية تستدعي الأفكار لجانب بعضها البعض، وتُحاول إيجاد العلاقات بين الفكرة والأخرى، والربط بين المهارات المُهمة في عملية التفكير.
- التقييم وهي المرحلة النهائية في التفكير حيث يُعدد الفرد كل ما قام به وبقيمه من خلال أدوات مُتعددة أهمها أدوات القياس العلمي.

التفكير الناقد:

نشأة التفكير الناقد

يُعد التفكير الناقد من الأنشطة العقلية الإنسانية ذات الأهمية لتطور مسيرة البشرية فقد بدأ الاهتمام به منذ زمن بعيد حيث، يُشير البعض إلى أن" التفكير الناقد بدأ مع أرسطو قبل خمسة وعشرين قرناً مضوا، حيث وضع أرسطو أساساً للتفكير الراسخ في التفكير الناقد، وتبعه تلميذاه أفلاطون وأرسطو، وأكد (بوسيان 2006 مBoghossian) على أن الطريقة السُقراطية في الحوار كانت تعتمد تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، وهي طريقة متنامية في الاستخدام ومناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الحوار مع الطلاب وقد استمر الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه نشاطاً إنسانياً، ويرى(ديبونوDebon) أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير والتفكير الناقد، ولكنها ليست كافية في حد ذاتها

لافتقارها إلى عناصر في غاية الأهمية مثل: جوانب التفكير الإنتاجية و الإبداعية والتوليدية، والتصميمية "(جروان، 1999م،59–60).

فليس بالإمكان التقدم في مجالات العلوم والتكنلوجيا بمجرد التوصل إلى الحقيقة عن طريق الحفظ والتلقين للمعلومات، فلابدّ من استكمال المُهمة بالانتقال إلى مرحلة أخرى تعتمد على توليد الأفكار ونقد الفرضيات واختبار صدقها وتوليف أفكار جديدة.

وبدأ الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مجالاً علمياً معرفياً في بداية القرن الماضي في الفترة بين (1910– 1939م) حيث شهد القرن الماضي اهتماماً متزايداً بدراسة التفكير الناقد من قبل كثير من التربويين في العالم وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بسبب ضعف مُخرجات العملية التعليمية ويُشير (مكيلر Maclure) إلى أن التفكير الناقد أشبه بعملية التنفس للإنسان، فكون الإنسان بحاجة للتنفس ليعيش فهو أيضا بحاجة إلى التفكير، لأن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا يمكن أن يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية لذلك فإن الفرد بحاجة لأن يتعلم مهارات التفكير، وذلك نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي يشهده العالم اليوم، وما ينجم عنه من تحديات تعتمد على الكم المعرفي بالقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقاتها، وبخاصة أن ما يتعلمه الفرد في المدرسة والجامعة لا يكفي لضمان مستقبل زاهر له (الخوالدة،2015م،987).

واستخدم (جون ديوي) مصطلح التفكير التأملي أو المعاكس Reflective thinking في الفترة ما بين(1910– 1939م) حيث توصل إليه بالاعتماد على مفهوم الاستقصاء في الأسلوب العلمي، ووصف التفكير الناقد بأنه التأني في اصدار الأحكام إلى حين التحقق من الأمر، كما قام (إدوارد جلسر) باستخدام مفهوم التفكير الناقد بشكل مُوسع، شمل فحص كل من العبارات والمعتقدات والاقتراحات بكفاءة وفعالية مع الأخذ بعين الاعتبار الأدلة المتوافرة والتي تعززها الحقائق المتعلقة بها، بدلاً من اللجوء إلى إصدار النتائج بشكل عشوائي، ومما يجدر ذكره أنه تم استثناء مهارات حل المشكلات من كونها ضمن مهارات التفكير الناقد لدى (روبرت إنيس) وزملائه حيث قاموا بالاعتماد على الأسلوب العلمي المبني على مهارات القياس والتقويم (الربضي،2007م،17).

مفهوم التفكير الناقد Critical Thinking

يُعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات وارتباطه بالتفكير المجرد والتفكير التأملي وله انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المُشكلات فهو شكل من أشكال التفكير عالي الرتبة، لذا يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة على غرار التفكير الإبداعي و اعتبره"(lLibman1991) مزيج من مهارات التفكير الناقد والإبداعي معًا.

واشتق التفكير الناقد من جذور إغريقية فكلمة (critical) مشتقة لغوياً من كلمتين إغريقيتين وهما:(kriticos) وتعني الحُكم الفطن وكلمة (criterion) وتعني المقاييس، لذا فإن الكلمة اجمالاً تعني الحُكم الفطن المبني على معايير" (العتيبي، 2007م،10)

وفي قاموس اللغة "ورد الفعل نقد في (لسان العرب) بمعنى: ميز الدراهم أخرج الزيف منها وجاء في المعجم الوسيط نقد الشيء نقداً نقده ليختبره كما ورد في تعبير (نقد الشعر) في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن يفهم من ذلك اظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب" (ابن منظور،1984م،279).

"وترى الجمعية الأمريكية للفلسفة (APS) أن التفكير الناقد سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تُسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام" (الخوالدة، 2015 م،988).

واتفق الغالبية على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير التي تسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي، ولكنهم اختلفوا قليلاً في وضع مفهوم أو تعريف له ومن بين هذه التعريفات مايلي:

عرفه "بروك (Brook) بأنه تفكير يتضمن أنشطة معرفية مثل الاستدلال المنطقي وفحص المناقشات والتعرف على الافتراضات.

وعرفه (American) عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل على المعرفة والأدلة.

وعرفه ديبونو(De Bono1985) بأنه العملية التي يُمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يُشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف"(غيلاني،2017م، 20).

وعرفه" فلكا(Valcke) نمط من أنماط التفكير التقاربي الذي يساعد على التعامل مع مواقف المدرسة والاتصال مع الآخرين والتأمل بشكل فعال.

وعرفه هيوت (Huittم1998) على أنه القدرة على تحليل الحقائق وتحرير الأفكار وتنظيمها وتحديد الآراء، وعقد المقارنات، والتوصل للاستنتاجات وتقويمها وحل المشكلات"(العتوم وآخرون،2009م،72)

وعرفه "جروان بأنه 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.

وعرفه بل (Paul) بأنه تفكير عن تفكيرك لكي تجعل التفكير أفضل مع ضرورة إدراك أمرين حاسمين الأول : أن التفكير الناقد هو تفكير يتطلب تطوير الذات وليس مُجرد تفكير، والثاني: أن التطوير يأتي بمهارة الحكم على التفكير" (جروان، 2002م، 426).

"أما (جليسر) فقد رأى أن التفكير الناقد يتضمن الأخذ بعين الاعتبار عامل الخبرة التي تتكون عند الفرد نتيجة الصُعوبات التي سبق أن تعرض لها، بالإضافة إلى معرفته بمناهج التقصي والاستدلال بالمنطق، والقدرة على استخدامه للمهارات في تطبيق المعرفة السابقة" (العتيبي،2007م،10– 11).

ويعرف أيضًا بأنه العملية النشطة المتقنة لوضع المفاهيم، وتحليل وتركيب وتطبيق وتقييم المعلومات للوصول إلى إجابة أو استنتاج، وبأنه تفكير نظامي واضح وعقلاني منطقي ومتفتح ومدعوم بالأدلة، وتفكير منطقي يركز على تحديد ما يُمكن الاعتقاد فيه وما لا يُمكن الاعتقاد فيه، كما يعرف بأنه التفكير في التفكير بطريقة صُممت لتنظيم وإيضاح ورفع كفاءة وإدراك أخطاء وتحيزات التفكير، وهو ليس تفكيراً صعباً ولا هو موجه لحل المشكلات، أو أي شيء غير تحسين تفكير الشخص، يتوجه نحو الداخل بنية الوصول بالتفكير العقلاني للفرد إلى أقصى مدى، فلا يستخدم الفرد هذا النوع من التفكير لحل المشكلات لكنه يستخدمه من أجل تحسين

عملية تفكيره، والمُفكر الناقد يعتمد التمحيص الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد وفق قواعد المنطق، وبطريقة تدريجية بغية الوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة (العتوم وآخرون،2009م، 73).

من خلال العرض السابق لمفهوم التفكير الناقد، يُمكن الإشارة إلى أنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية مُتعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج، ويُعدُّ عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، وهو عملية عقلية مُركبة من مهارات وميول.

معايير التفكير الناقد:

اتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند مُعالجة ظاهرة أو موقف مُعين، وهذه المعايير تُعد بمثابة موجهات للمعلم أو المتعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد، والقدرة على الارتقاء بالتفكير من المستوى الأول إلى المستوى المُتطور وبما يتناسب و خصائص المُفكر الناقد، و يرى(جروان،1999م، 78–81) "أن معايير التفكير الناقد هي المُواصفات العامة التي تتخذ أساساً في الكم على نوعية التفكير الذي يُمارسه الأفراد في حل المُشكلات، ومُعالجة المواضيع المطروحة، حيث تُعتبر مُوجهات هامة لكل من المُعلم والطالب لابُدَّ من مُلاحظتها والالتزام بها خاصة في التفكير الناقد ومن أهم هذه المعايير ذكرها (جروان، 1999م، 80) فيما يلي:

- الوضوح: فإذا لم تكن العبارة واضحة لن نتمكن من فهمها ومعرفة مقصد المُتكلم منها وبالتالي امكانية الخطأ والعشوائية في الحكم عليها، فلكي يُدرب المُعلم طلبته على وضوح العبارات لابُدَّ الإكثار من الأسئلة الاستيضاحية خصوصاً عندما تكون العبارات غامضة.
- الصحة: يعني أن تكون العبارات واضحة ولكنها غير صحيحة أي أنها لا تستند على معلومات واحصائيات موثوقة.
- الدقة: أي إعطاء الموضوع حقه من المُعالجة، أي أن تكون العبارة بقدر الفكرة المطروحة بعيداً عن حشو الكلام أو التبريرات.
- الربط: ويشير إلى العلاقة القائمة بين السُؤال أو الحُجة موضوع النقاش أو المُشكلة المطروحة مما يُمكن كلاً من المعلم والطالب من الحكم على مدى الارتباط بين المشكلة

المطروحة، وما يُثار حولها من أفكار أي قوة الترابط بين الأسئلة والمدخلات والايضاحات المقدمة للمشكلة.

- العُمق: يعني أن تتناسب المُعالجة مع تعقيدات المُشكلة أو الموضوع، كما يدل على مدى مقدرة الفرد على التشعب والتدقيق في تفاصيل المشكلة أو الفكرة، فلا تكون التحليلات سطحية.
- الاتساع: يتصف التفكير الناقد بالشمول والاتساع خصوصاً عند أخذ جميع جوانب الموضوع بعين الاعتبار.
- المنطق: وهو المعيار الذي يستند إليه الحكم على نوعية التفكير حيث يتم تنظيم الأفكار وتسلسلها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مُترتبة على حُجج معقولة.
- الدلالة والأهمية: يعني أن تكون الأفكار والمشاكل التي يتناولها الشخص ذات قيمة وأهمية.

أهمية تعليم التفكير الناقد:

حدد كلاً من (مرعي ونوفل،2007م،295) أهمية تعليم التفكير الناقد في كونه:

- يُحسن قُدرة المُعلمين في مجال التدريس وإنتاج مُنجزات عملية قيمة ومسؤولية.
- يُسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
- يُحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- يُشجع المُتعلمين على مُمارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات والتفكير المُتشعب والتفكير الإبداعي والمقارنة الدقيقة والمناقشة والأصالة في إنتاج الأفكار ورؤية ما وراء الأشياء، والتحليل والتقييم والاستنتاج والبحث والاستدلال، واتخاذ القرارات الأمنة والتنظيم والمرونة والتواصل والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة، لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.

- يُكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.

وأشار باليلاين (285 ،1999م, Bailian) إلى أن أهمية التفكير الناقد تكمن في إكساب المُتعلمين مرونة وموضوعية في حل المشكلات والانفتاح العقلي والاستقلالية في اتخاذ القرار، ولكي يكون الفرد ناقداً يجب أن يُطور بعض السمات الشخصية كنبذ الأحكام المُسبقة أو المبنية على الافتراضات، ويجب أن يكون بعيداً عن التعصب والجمود، وتأثيرات الثقافة الضارة".

ونلاحظ هنا مدى أهمية التفكير الناقد في تحصين المُتعلمين الذين هم أفراد المجتمع من الأفكار المغلوطة والتطرف والتعصب الفكري بأن تجعل منهم مُنفتحين ومُتقبلين للآخرين المُختلفين عنهم في أفكارهم، لذلك يُمكن القول: إن التفكير الناقد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم لما له من جوانب إيجابية في تنمية وتطوير مهارات المُتعلمين المعرفية، وقدرته على إكسابهم شخصيةُ مُتوازنة قادرة على حل المُشكلات على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي.

أسباب تنمية وتعليم التفكير الناقد:

تُشير العديد من البُحوث التربوية والتجريبية الحديثة إلى أن الطُلاب لن يتقنوا التفكير الناقد ومهاراته من خلال حفظ المواضيع الدراسية المختلفة واسترجاعها، بمعنى آخر أن التفكير الفعال لا ينمو تلقائياً فهو ليس نتاجاً تلقائياً للخبرة، ومهاراته حياتية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المُجتمع لذلك يوجد العديد من الأسباب التي تدفع إلى تعليم التفكير الناقد لخصها (أبو حماد 2017م،132) في الآتي:

- المنفعة الذاتية للمتعلم نفسه: فالقدرة على التفكير الناقد تساعد الفرد على الراحة النفسية، فالمُفكر الناقد يكون عادة لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والمُتغيرات من حولهم أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير، كما أن إتقانه لمهارات التفكير الناقد تجعله مُسلحاً بما يقيه من التأثر السريع غير المُتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم.

- المنفعة الاجتماعية العامة: فاكتساب الأفراد لمهارات التفكير الناقد يُوجد منهم مُواطنين صالحين يستطيعون النظر بعمق وحكمة إلى المشاكل الاجتماعية ويجعلهم قادرين على إصدار أحكام صائبة، وحل ما يعترضهم من مشاكل اجتماعية بشكل جيد، ويُساعد أيضاً على التقارب بين أفراد المجتمع، فعندما يتعلمون المهارة في الإصغاء للآخرين بشكل أفضل فإن ذلك يساعد على تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم.

وحدد كلاً من (جروان 2002م، والعتوم وآخرون 2007م) ورد في (العتيبي،2007م 32) الأسباب الأتية:

- يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- يقود التفكير الناقد ومهاراته المُتعلم إلى الاستقلالية وتحرره من المسايرة، والتمركز حول الذات.
- يُشجع رُوح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تمحيص وسعة الأُفق.
- يجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتُعزز من سعي المُتعلم لتطبيقها وممارستها.
- يُؤدي إلى تحسين مُستوى التحصيل الدراسي.
- يجعل المُتعلم أكثر إيجابية وتفاعل ومشاركة في عملية التعلم.
- يُعزز من قدرة المُتعلم في حل مُشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- يزيد من ثقة المُتعلم في نفسه، ويرفع من مستوى تقديره لذاته.

وأشار بول(1997م) بأن من يُفكرون تفكيراً ناقداً في حياتهم هم الذين يُفكرون بطريقة عقلانية وعادلة ومتوازنة، ومثل هؤلاء الناس يتعلمون كيف يكتشفون العمليات غير العقلية من التفكير، وأن يفكرون فيما ورائها، وفي السياق نفسه أشارت عدد من البحوث بأن السمات الشخصية المميزة للأفراد ذوي التفكير الناقد، تتمثل في قوة الأنا، والثبات الانفعالي، والاستقلالية، والثقة بالنفس، والتوافق الشخصي، والاكتفاء الذاتي وتكوين مفهوم إيجابي نحو الذات (العتيبي،2007م،22).

اجمالاً يُمكن القول بإن تنمية وتعليم التفكير الناقد ومهاراته بات من الأمور المُهمة والضرورية في مجال التعليم فهو يُكسب المُتعلمين التجارب المُختلفة التي تُساعدهم على المشاركة الفعالة في المجتمع.

خطوات التفكير الناقد:

للتفكير الناقد خُطوات لابُدَّ من اتباعها لخصها (إبراهيم، 2002م، 387) في النقاط التالية:

- صياغة الفكرة بعد مرور الطالب بالخطوات التمهيدية.
- تحديد العناصر اللازمة وفق مجموعة من المعايير المصوغة.
- ملاحظة العناصر المختلفة والمتضمنة في النص.
- طرح مجموعة من الأسئلة التي تحكم العناصر اللازمة.
- ربط العناصر بمجموعة من الروابط والعلاقات.
- وضع الأفكار المتضمنة في صورة تعميمات في جُمل خبرية.
- اقتراح بدائل مُمكنة وقابلة للتطبيق، وتحديد مجموعة من المعايير لفحص البدائل.
- صياغة الاستنتاجات.
- التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
- صياغة مجموعة من الافتراضات العامة.
- تحري الدقة في قبول الأحكام والأخذ بها.
- توليد معانٍ جديدة على التعميمات الموجودة.

من العرض السابق لخطوات التفكير الناقد نستنتج أنه يسير في خطوات علمية متناسقة مترابطة تبدأ بصياغة الفكرة مُرورًا بعرض عناصرها والربط بين معلوماتها المُتفرقة، ومن ثم عرضها في صورة جُمل خبرية والوصول إلى معاني وأفكار جديدة.

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى:

يرتبط التفكير الناقد بشكل كبير مع عدد من أنواع التفكير الإنساني ومع العديد من المُصطلحات ذات العلاقة بمهارات التفكير مثل التفكير الإبداعي، وحل المُشكلات، والتفكير الاستنتاجي والتفكير الاستدلالي والتفكير التأملي.

1- "التفكير الناقد والتفكير الابداعي: يشير التفكير الإبداعي إلى القُدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصلية ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج، في حين يعمل التفكير الناقد على

استيعاب وتطبيق الأفكار الابداعية على المستوى النظري والعملي، وتقديم جُمل من التعليلات والتفسيرات" (قطامي، 2000م،75).

2- "التفكير الناقد وحل المشكلات: يتضمن التفكير في حل المشكلات نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض، ومدى ملائمة الحلول المقترحة، ويختلف نوع التفكير من حيث الهدف إذ إن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف، بل يعني المُفاضلة بين رأي ورأي آخر" (سليمان، 1982م،9).

3- التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي: يُشير إلى ما ذهب إليه كل من (Barrel-Sutfod) في وصف العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي، فالتفكير الاستنتاجي هو جزء من التفكير الناقد، لأن التفكير الاستنتاجي في جوهره يعني العلاقة بين الفرضية والدليل (الإمام، 2010 م،108).

4- "التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي: يتفق العديد من الباحثين على أن التفكير الناقد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة عن تخمينات في الحُكم على الأشياء، وهو أيضاً المُحاولة المُستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي يستند عليها تقييم الفرد، وبالتالي معرفة طُرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقديم المُناقشات بطريقة موضوعية

5- التفكير الناقد والتفكير التأملي وهو أحد مظاهره إذ يعتبره مجموعة من التخيلات البعيدة عن الأشياء الحسية والأفكار المنطقية التي تشير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية، أي السير من المُقدمة للوصول إلى النتيجة" (مجيد،2008، م، 122– 133).

من العرض السابق لنوع العلاقة الرابطة بين التفكير الناقد وأنواع التفكير الأخرى يُمكن القول إن الهدف من تقسيم التفكير إلى أنواع هو تسهيل مناقشته وتعليمه وتنميته لدى الناشئة وفق متطلبات العصر.

علاقة التفكير الناقد بالذكاء:

يُعد الذكاء منحة من الخالق وله جين وراثيّ، أمّا التفكير فهو ناتج عن مجهود الشخص واجتهاده، ومن الوارد أن نجد شخصاً ذكياً لا يستثمر ذكاءُه، في حين نجد آخر ليس لديه جين الذكاء لكنه مُجتهد ومثابر على تدريب عقله على التفكير، ويتدخل الذكاء في جميع الأنشطة

العقلية من فهم وتخيل وتذكر و تفكير، و يمثل حلقة الوصل بين الكيان الجسمي والنشاط العقلي للمُتعلم، فهو مُرتبط بالجهاز العصبي ومراكزه، كما أنه يُعد نوافذ الحواس والأعضاء حيث ينمو ويتطور من خلال تعامل المتعلم مع البيئة الخارجية فيلجأ المتعلم إلى استخدام ذكائه في التغلب على الصُعوبات، التي تُواجهه ولكن الرعاية المستمرة لذكاء المتعلم تساعده على تنقيح أنماط تفكيره وتعديلها كلما تقدم في السن، وبالتالي يكتسب أنماطاً فكرية تنمي ذكاءُه في مجال مُعين لهذا فإن الذكاء عند المُتعلم يُصقل من خلال استخدام أدوات البيئة، كما أن التفكير لدى المُتعلم ينمو ويتطور من خلال المحاولة والتجريب، لذا فإن الذكاء للمتعلم يعد مصدراً للتفكير بينما يُعد التفكير عاملاً مساعداً لنمو الذكاء عند المُتعلم (أبو جادو، ونوفل،2007م، 35).

ويرى " (سبيرمان) أن الذكاء ليس عملية عقلية مُعينة كالإدراك والتفكير، بل هو عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة يشترك معه عامل نوعي خاص، والعامل العام في رأيه يُؤثر في جميع القدرات والعمليات الجيدة من استدلال وابتكار وتصور وتذكر وتفكير وإدراك حسي، ولكنه يؤثر فيها بنسب مُختلفة، وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله فهو يظهر في جميع تصرفات الفرد وفي أوج نشاطاته المختلفة مع وجود استعدادات نوعية إلى جانبه " (قطامي،2005م، 82).

وأشار العديد من الباحثين إلى علاقة التفكير الناقد بالذكاء حيث يُؤثر الذكاء بشكل فاعل في قُدرة الفرد على التفكير العام وبالتفكير الناقد بشكل خاص، فمن بين الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسة سميث (1999، smith) وكذلك (بيركنز 2003م) الذي أشار إلى وجود قدر مرتفع من الذكاء كمتطلب أساسٍ في تعليم التفكير الناقد، وقد ذهب العديد من العلماء إلى اقتران مُعامل الذكاء والخبرة للوصول إلى تعلم أفضل في مهارات التفكير الناقد (أبو جادو، ونوفل،2007م،35).

ويُعرف الذكاء بأنه" القدرة الكلية العامة على قيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاءة، فالذكاء قدرة عامة تمثل حصيلة التفاعل بين عوامل وراثية وبيئية، وقد خلصت التعريفات الخاصة بالتفكير الناقد إلى ممارسة مجموعة من المهارات العقلية للوصول إلى نتائج متقدمة وحاسمة تجاه القضايا التي يجري بحثها (حسن،2009م، 14).

ويرى بعض العلماء أن درجة الذكاء أمر أساسي ومهم لتعليم الطلبة على التفكير الناقد، بينما يرى بياجيه أن الفرد في مراحل نمائية، وكُلما ارتقت هذه المراحل كُلما تطور التفكير عند

الفرد وفي الواقع فإن معظم الطلبة يتعلمون التفكير حسب درجة الذكاء، وحسب المستوى النمائي معاً، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض (نبهان، 2001م، 91–92).

فالعلاقة بين التفكير والذكاء كعلاقة قيادة السيارة بالسيارة نفسها، فالتفكير هو الذي يقود الذكاء ويوجهه للوصول إلى الهدف، وإن عمل الإنسان وسلوكه نتيجة تفاعل التفكير مع المعلومات والمخزون المعرفي، وأما مهارات التفكير فهي جميع ما ينقل عملية التفكير من كونها عملية عفوية تتم بشكل تلقائي، إلى عملية منظمة فعالة تُكسبه طابع المهارة والتميز والإبداع، والعلاقة بين التفكير ومهارات التفكير أن التفكير يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير، وعلاقة مهارات التفكير مع القُدرات العقلية للإنسان أكان أكثر قدرة أم أقل وبذلك نستنتج أن الذكاء ما هو إلا قدرات يمتلكها الفرد، والتفكير سلوك يُمكِن الفرد من استخدام تلك القدرات وتوظيفها، وبذلك يُمكننا القول إن الذكاء عامل أساس في فاعلية أنواع التفكير المختلفة ومنها التفكير الناقد، لكنه لا يعني بالضرورة أن الفرد عندما يتمتع بقدرات ذكاء عالية قادر على التفكير بمهارة عالية (طعمة والعظمة،2003م، 10).

علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي:

يُعرف التحصيل الدراسي بأنه أداء الطلاب في مجموعة من المواد التي يدرسونها، أو هو مستوى النجاح الذي يُحرزه أو يصل إليه الطُلاب في مادة دراسية في مجال تعليمي معين.

وعند البحث في علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي نجد محدودية الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي بالتفكير الناقد، إذا ما قورنت بالدراسات التي تناولت علاقة التحصيل الدراسي ببعض المتغيرات كالطموح، والدافعية، وتقدير الذات وغيرها من المتغيرات.

ومن المُلاحظ أن بعضًا من تلك الدراسات أشارت إلى أن هناك صلة وثيقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وأشار (فاشيون Facione) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التحصيل الدراسي المرتفع لطلاب الجامعة وقدرتهم على التفكير الناقد(عجوة والبنا،1999م، 36).

كما بينت دراسة الغامدي(2005م) إلى وجود ارتباط دال احصائياً بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الناقد مثل معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والاستنتاج (الشرقي،2005م،90).

مما سبق يُمكن القول: كُلما اتقن الطالب التفكير الناقد كُلما أدى ذلك إلى نجاحه في مُختلف جوانب الحياة العلمية والعملية، وكُلما شجع لديه روح التساؤل والبحث والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون تحري، وكل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات أوسع مما يعمل على إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة تحصيلهم العلمي.

مهارات التفكير الناقد:

بعد الإطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة في هذا الصدد، والتي من بينها (عفانة ،1998م، 46) و(الشيخ،2017م،25) و(سالم،2003م،125) و(عرام، 2012م،59) و(عبد العزيز ،2009م،55) و(العتيبي،2007م،14) فإن مهارات التفكير الناقد تكمن في المهارات التالية:

- مهارة الاستنتاج: وتشير إلى القدرة العقلية التي يستخدم فيها الفرد ما يمتلكه من مهارات ومعارف للتمييز بين درجات الصحة والخطأ، تبعا للافتراضات والآراء في القضية المطروحة.
- مهارة التفسير: وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول لنتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة يقين معقولة.
- مهارة الاستنباط: وتشير إلى قدرة الأفراد على تحديد العلاقات بين الوقائع التي تعطي لهم بحيث يمكن الحكم في ضوء هذه المعرفة إذا كانت النتيجة المعطاة مشتقة من الوقائع أم لا، بغض النظر عن موقف الفرد منها أو صحة الوقائع.
- التنبؤ بالافتراضات: وهي القدرة على تحديد الافتراضات المناسبة لحل مشكلة معينة أو رأي مناسب للتغطية المطروحة.
- مهارة تقييم المناقشات: وتُشير إلى القدرة على التمييز بين نقاط الضعف والقوة لإعطاء مُبررات، واستخلاص النتائج التي يقبلها العقل في ضوء الوقائع الموجودة.
- مهارة التقويم: وتعني النشاط العقلي الذي يقوم على إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها.
- مهارة الاستدلال: وهي عملية عقلية أو معرفية تعتمد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة.

- مهارة الاستقراء: وهي مهارة عقلية تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة إلى القاعدة ومن الأفكار الفرعية إلى الأفكار الكلية.
- مهارة تقويم الحجج: ويعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.
- انتقاء المعلومات المتعلقة بالموضوع.
- الوصول إلى استنتاجات جديدة.
- القدرة على تحديد المشكلات المركزية لتحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدليل.
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف.

من خلال العرض السابق نستنتج أن مهارات التفكير الناقد التي أوردها (واطسون وجلسر) شكلت القاسم المُشترك للعديد من القوائم المقترحة لمهارات التفكير الناقد، والتي تتمثل في (مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط، ومهارة التفسير، ومهارة معرفة الافتراضات، ومهارة تقويم الحجج) وهي المهارات التي ستعتمدها الباحثة في الدراسة الحالية.

المُكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:

للتفكير الناقد عدة مُكونات لخصها (السيد،1995م، 54-57) في المُكونات الآتية:

1- القاعدة المعرفية: وتعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات وقيم ومسامات يعرفها ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

3- النظرية الشخصية وهي الصيغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزًا له (أي وجهة نظر شخصية).

4- الشعور بالتناقض أو التباعد: وهو يبدأ من نظرة قلقة، ثم ينتهي بالبحث عن مصادر للمعرفة وإدراك ذلك التناقض، ويستثار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويُعتبر متغيراً وسيطاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

5- حل التناقض: وهي مراحل تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد حيث يسعى إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة وهكذا فهي الأساس في بنية التفكير الناقد.

نظريات وآراء مفسرة للتفكير الناقد:

تحاول بعض الآراء والنظريات النفسية المعرفية تقديم صورة واضحة لفهم طبيعة التفكير الإنساني بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، ومن بين هذه النظريات والآراء المفسرة للتفكير الناقد ما يلي:

1- نظرية ستراوسن (Strawson Theory)

ويعزى لعلم المنطق في ضبط تفكير الناس من خلال مجموعة القواعد المنطقية التي تم صياغتها لتنظيم عمل العقل على أيدي أرسطو ومن بعده من العلماء وقد ربط التفكير الناقد في الثقافة الغربية بعلم المنطق مع أن المنطق قد أصبح اليوم مجرد فرع متخصص من فروع المعرفة الأخرى غير أن عدد من التربويين يرؤون في المنطق الوسيلة الأساسية لتعليم مهارات التفكير الناقد (العتيبي 2007م، 19).

فالمنطق يبحث عن المبادئ العامة للتفكير الصحيح القائم على الاستدلال، الذي يبدأ فيه من مقدمات يُسلم بصحتها إلى النتائج اللازمة عنها، والاستدلال في المنطق هو استنتاج قضية من قضية أخرى أو عدة قضايا أخرى، أو هو الوصول إلى حُكم جديد مُغاير للأحكام التي استنتج بها ولكن في الوقت نفسه لزم عنها فتوقف عنها (سعيد،1999م،60).

وتُعد ستراوسن أحد الفلاسفة الذين وضعوا مفهوم الاستنتاج حين الحصول على نتيجة مُحددة من فرضية واحدة أو أكثر (مقدمات منطقية) باستخدام التفكير الاستنتاجي (الاستدلالي) يجب أن تكون النتيجة صحيحة إذا كانت المقدمات أو الفرضيات صحيحة، وتُعد نظرية ستراوسن احدى أهم النظريات التي فسرت التفكير الناقد من خلال تفحصها لبعض اختبارات التفكير الناقد، والاستدلال بمهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج من المهارات الأساسية المكونة لتلك الاختبارات، كاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (وحيد،2019م، 27).

2- نظرية بلوم (Bloom) Theory

صنف بلوم مُستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات وهي: (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ويبدأ هذا التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية ثم تأخذ

تدريجيا بالتعقيد، ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له، لذلك فإن العمليات السابقة كلها تُعد متطلباً رئيساً للنجاح في أي عملية لاحقة، ولتحقيق الأهداف المعرفية حيث يحتل التفكير الناقد المستويات المعرفية العُليا الثلاثة من تصنيف (بلومBloom) لذا فهو يستلزم التدريب على المهارتين الجزئيتين الرئيستين من مهارات التفكير الناقد وهما: التحليل والتركيب وصولاً إلى عملية التقويم (التفكير الناقد) ويعني التحليل (Analysis) القدرة على تحليل المادة، أو الفكرة إلى عناصرها وأجزائها ومكوناتها الأساسية، واكتشاف العلاقات فيما بينها، وهي عملية عقلية مُعقدة تحتاج إلى مجموعة كبيرة من المهارات المعرفية، والتفكير الناقد لا يُمكن أن ينطلق إذا لم يسبقه تحليل دقيق للموقف المراد نقده، وتعرف هذه المهارة في مجال التحليل المادي بأنها تجزئ الكل إلى مكوناته، أما في مجال التحليل النوعي فتعرف بأنها قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة إلى غيره من المكونات أو بالنسبة إلى الكل الذي ينتمي إليه، وكذلك أوجه الشبه و الاختلاف بينهما، ويُضيف بلوم واصفاً التفكير الناقد بأنه عبارة مرادفة لمفهوم التقويم الذي يمثل أعلى مراتب المجال الفكري للأهداف المعرفية للتربية (العمري،2010م،73).

وترى(عيد،2005م،78) إن تصنيف بلوم يساعد على قياس وتقويم خبرات الطلاب، ومعرفة ما حققوه في جميع الجوانب المعرفية المهارية والوجدانية مما يعزز تطويرهم ويحقق أهدافهم التعليمية.

و يُعد التفكير الناقد من أهم مُكونات الهرم المعرفي بحسب تصنيف بلوم، ويرى "بروكفيلد (1993م) أن محاولة تحديد المسلمات التي تقبع وراء الأفكار والمعتقدات والقيم والتصرفات تُشكل محور التفكير النقدي، ويشرع المفكرون الناقدون طالما تحددت هذه المسلمات باختبار مدى دقتها وصلاحيتها كما أن المُسلمات والافتراضات تستخدم كأساس للنظريات الضمنية غير المدروسة، أو اللاشعورية التي تسمح لنا بتركيب وتفسير وفهم عالمنا المحيط بنا، وتصبح النظريات الضمنية العدسة والمصفاة للتجربة اليومية، وتشير إلى ما يراه ويفسره المرء، ولمَّا كانت المُهمة الأساسية للتفكير الناقد هي إظهار ما هو ضمني في طريقة نظرنا إلى العالم المُحيط، فهي أيضاً هدف النموذج الجديد من البحوث الاجتماعية والتنظيمية التي تدعي ب(العالم العملي) الذي يدرس الافتراضات والنظريات الضمنية والمعرفية المضمرة والمبطنة لتصرفات الناس" (العمري،2010م، 77).

3- نظرية جليفورد (Guilford Theory)

يرى جليفورد " أن التفكير الناقد هو عملية تقويمية وهو بحسب هذا المعنى يعد خاتمة لعمليات التذكر والتعرف والفهم والاستنتاج، ونظراً لكونه عملية تقويمية تُحدد خاصية معيارية أو عملية تتم في ضوء محكات معينة، وقد اقترح جليفورد النسق الهرمي لنموذج العقل، وحدد ملاءمة التقسيم الثنائي الذي وضعه بلوم (Bloom) للتمييز بين التقويم الذي يستند إلى محكات داخلية، والتقويم الذي يستند إلى محكات خارجية، وقد أضاف إلى هذا التصنيف تصنيفاً فرعياً إلى كل من هذين المحكين، إذ إن المحكات الداخلية قد تكون من نوع:

- محك التطابق: ويتمثل في الحكم على مدى التطابق بين وحدات المعلومات
- محك الضرورة المنطقية: ويتمثل في مدى الاتساق الداخلي بين المقدمات والنتائج أو بين البيانات والاستنتاجات" (أبو حطب، 1986م،18).

أما المحكات الخارجية فقد تكون من نوع:

- الاتفاق: ويتمثل هذا المحك في مدى اتساق البيانات مع مطالب الجماعة، أو مع خبرة المفحوص.
- النوع التجريبي: تتضمن القدرات التقويمية (الناقدة) أنواع النشاط العقلي المختلفة التي ترمي إلى التحقق من المعلومات، ونتائجها، والكشف عن مدى صحتها، وذلك بمقارنتها بمحك مُعين (الموسى، 2011م، 59).

فالتفكير الناقد حسب رأي جليفورد عبارة عن قدرات تقويمية تقع ضمن وحدات بعد العمليات، وتتعلق بعمليات التحقق من صحة البيانات، أو المعلومات عن طريق اتفاقها مع أي محك من المحكات المعروفة مسبقاً (القحطاني، 2010م، 34).

ومن خلال ما تقدم نستنتج أن أهمية نظرية جليفورد تكمن في كونها تطورًا جديدًا في مجال دراسة التفكير وفهم طبيعته، إذ أضاف العديد من العمليات والقدرات التي أغفلتها النظريات السابقة، وعلاوة على أن هذه النظرية قدمت تصورًا شاملاً حول إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وتنويع مُحتوياتها وخبراتها بشكل يُمكن الطالب من توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات.

التفكير الناقد في الأوساط الأكاديمية:

أ- التفكير الناقد في المناهج التعليمية

يُعد إدخال التفكير الناقد ضمن محتويات المناهج التعليمية يُساهم في تنشيط العملية التعليمية ويُحفز المُتعلمين على استخدام التفكير في مختلف المواد الدراسية كما يُوفر فهماً أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدرة أفضل على استيعابها وتطبيقها، حيث يُمكن تعليم التفكير الناقد من خلال أشكال عديدة للمنهج منها: الواجبات المنزلية وقراءة الكتب والبحوث وأوراق العمل والاختبارات.

ويُشير كلاً من: (أبوا جادوا، ونوفل2013م، 258) إلى أن للتفكير الناقد بالمناهج الدراسية مميزات عديدة أهمها ما يلي:

- تسهم مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المنهج الدراسي في مساعدة الطلبة على التغلب على الصعوبات الأساسية في التعليم الدراسي، وخاصة مهارات القراءة والكتابة والرياضيات وغيرها.
- تُكسب الطلبة فهمًا أعمق للمحتوى التعليمي بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق ومبادئ، مما يزيد من ارتباط المواد الدراسية بوظائف حياتهم اليومية وبالتالي جعل المادة الدراسية ممتعة
- تُحفز الطلبة على توظيف عمليات التفكير المتنوعة بغية الوصول إلى الفهم الصحيح ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة.

واقترح إدوارد م غلاسير (Edward.m.GIASER) أن القدرة على التفكير الناقد تتضمن ثلاث عناصر:

- القدرة على التفكير بطريقة واعية في المشكلات أو المواضيع التي تقع في خبرة الفرد
- معرفة مناهج التساؤل المنطقي والاستدلال
- وتهدف المناهج التعليمية إلى تطوير مهارات التفكير الناقد عند الأطفال والكبار من المتعلمين أفرادًا وجماعات في سياقات حل المُشكلات وصناعة القرار، والاستمرار في تعزيز أهمية تلك العناصر الثلاثة، وتشتمل الدراسات العلمية في كل النُظم التعليمية الرئيسة على مشروع التفكير الناقد.

ويُعد كلاً من باير (Beyer) وتشامبرز (Chambers) وبول (Bol) من أهم مؤيدي إدماج التفكير الناقد ضمن المناهج الدراسية لما له من دور في تنشيط العملية التعليمية، وتحفيز

المُتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد الدراسية، كما أنه يُوفر فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدرة أفضل على استيعابها وتطبيقها (العتيبي،2007م،34)

واستنادًا إلى ما سبق فإن إدماج التفكير الناقد ومهاراته مع المناهج التعليمية يتوقف إلى حد كبير على عدد من المعايير التي لابُدَّ أن تُؤخذ بعين الاعتبار، مثال الامكانات المادية والقدرات المعرفية والعقلية للمُعلم والمُتعلم.

ب-التفكير الناقد في الجامعات:

يُعد التفكير الناقد نوع من أنواع التفكير الانساني يتصف بالمرونة حيث يُمكن للإنسان أن يتعلمه ويكتسبه من خلال البيئة، وهو عنصر مُهم لكل المجالات المهنية وكل الأنظمة الأكاديمية، و يتضمن الحصول على البيانات أو المعلومات وتفسيرها للوصول إلى استنتاج مُبرر، ويمكن تطبيق مفاهيم ومبادئ التفكير الناقد في أي سياق بشرط أن ينظر إلى طبيعة وخصوصية كل سياق، ولهذا يكون التفكير الناقد نظامًا من طرائق التفكير المُترابطة والمُتداخلة مثل التفكير الانثروبولوجي، والتفكير الاجتماعي، والتفكير الرياضي، والتفكير الكيميائي، والتفكير البيولوجي، والتفكير القانوني، والتفكير البيئي، والتفكير الأخلاقي، والتفكير المُوسيقي، وبعبارة أخرى وبالرغم من عمومية التفكير الناقد إلا أنه يجب أن يكون تطبيقه خاضع للسياق الذي يطبق فيه، ويعتبر التفكير الناقد مهما في المجالات الأكاديمية لأنه يتيح للفرد أن يحلل ويقيم ويشرح ويرمم التفكير وبالتالي يقلل من احتمالية تبني معتقد زائف لا يمنع اشتغال الشخص بالتفكير الناقد، ومعرفة قواعد الاستدلال والتساؤل المنطقي حيث يقع في الأخطاء ذلك لأن هناك بعض المؤثرات التي تدفع للأخطاء، مثل الأنانية والتحيزات والدعاية وخداع الذات، والأبحاث في علم النفس الادراكي، يعتقد المدرسون أن المدارس والجامعات يجب أن تركز على تعليم التفكير النقدي للطلاب وغرس تلك الصفات الفكرية فيهم مُنذ الصغر(غيلاني،2017م، 46)

ومن خلال مراجعة الكثير من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة حول التفكير الناقد والتي من بينها دراسة (العتيبي،2007م) ودراسة (أبوجادوا، ونوفل،2013م) ودراسة (غيلاني، 2017 م) يُمكن إبراز أهميته في التعليم الجامعي في النقاط التالية:

1- تضاعف المعلومات واختلاف الآراء والغزو الفكري للدرجة التي أضحت الدول تستخدم بعض الأفكار لتخريب الاستقرار الفكري عن طريق التضليل حتى اختلطت الفكرة السليمة بالخاطئة، وأثارت الاختلافات الفكرية في الدين والسياسة الأمر الذي يتطلب تحصين الشباب

من تلك التيارات المُضللة وتصبح تلك مُهمة هامة في الجامعات لأن هدف التعليم الجامعي الاستقلال في الفكر والعمل.

2- تُعد الجامعة الهيئة العلمية والاجتماعية التي تزود المتعلمين بنوازع خاصة لفض الصراعات وتنمية الدوافع والقدرة على التفكير وتقبل اختلاف الرأي ووجهات النظر الأخرى.

ويرى كلاً من (بيرت، و هارتليbert& Hhartly) حاجة طُلاب الجامعة عمومًا إلى تعلم مهارات التفكير الناقد، ويعتقد البعض أنه بمجرد تعلم الطفل قدرات القراءة بطلاقة نسبية فإنهم لا يحتاجون إلى أية مساعدة أخرى، ولكن هناك من الشواهد ما يدل على أن طُلاب الجامعة أنفسهم بحاجة إلى تحسين مهاراتهم في اختبار عناصر هامة لأي قضية أو موضوع، والتعرف على العلاقات في ذلك الموضوع.

وأكد جونسون و نيسلر (Jonson& Neisler) على أن إعداد المُعلم اليوم يتطلب تزويده بمهارات التفكير الناقد كأساس لإعطاء عملية التعليم قوة تضمن تعلم المتعلمين بصورة ملائمة ويضيف (بردن ووليام purden&William) أن إعداد المُعلم بهذه الطريقة تعد عملية ممتدة الأثر تجاه المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل، وهي تمثل استثمارًا للشعوب حيث شهد مجال التربية في أمريكا تغييرًا ملحوظًا في الجامعة، فعلى مستوى الجامعات اشترطت جامعة كاليفورنيا على كل مُتعلم دراسة مُقررًا للتفكير الناقد قبل انتظامه في الدراسة، حيث يدخل التفكير الناقد تحت مهارات التفكير العُليا، والتي تشمل الفهم والتحليل والاستدلال والتركيب تحديد ما يجب التصديق به أو العمل به، وخلق أفكار جديدة وإدراك المشاكل وحلولها (المبيريك، 2007م، 41 -42).

مما سبق يُستنتج أن التفكير الناقد أصبح ضرورة مُلحة داخل الأوساط التعليمية يتعلمه الطالب وتحتويه المناهج خصوصاً أن هذا العصر عصر التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، يحتاج إلى قدرات ومهارات عقلية عالية لمواكبة ذلك التطور بعيدًا عن التحيز العاطفي، والميول الشخصية التي من شأنها التحجيم والسيطرة على الآراء والأفكار، ويعمل التفكير الناقد على التجرد من تلك التحيزات العاطفية.

وفي الوقت الذي أصبح فيه الفكر الوسيلة الوحيدة لمساعدة الفرد على التأقلم مع الكم الهائل من المعلومات والتطورات التكنولوجية في جميع مجالات الحياة، أصبح من الضروري

التأقلم والتكيف معها حيث بات حجم المعلومات ضخمًا، وخيرُ وسيلة لتطور أي مجتمع هو التعليم وزيادة المعرفة.

نظريات التفكير الناقد ضمن سياق التعلم البنائي:

يُعد أسلوب التعلم البنائي من أهم الأساليب التي لها دوراً مُهمًا في تطور التفكير الناقد لدى الطُلاب، وذلك من خلال تنوع الأنشطة التعليمية المستخدمة حيث تعمل على تشجيع الطُلاب على التعاون في حل المشكلات من خلال المناقشة الفعالة بينهم، وتُعد النظريات التالية من أهم النظريات التي ركزت ونادت بالتعليم البنائي وبجودة البيئة التعليمية ودورها في تطور وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب وهي:

- **نظرية جان بياجيه (Jean Piaget):**

تعد إحدى النظريات الرئيسة في علم النفس التربوي، تركز على تفسير كيفية تطور التفكير النقدي لدى الأفراد خلال مراحل نموهم، حيث اعتمد بياجيه منهجًا بنائيًا للتعلم، واعتبر الطالب بناءً نشطًا للمعرفة من خلال تفاعله مع البيئة وتجاربه التعليمية.

وتُعزز نظرية بياجيه التفكير النقدي في سياق التعلم البنائي من خلال توفير الخبرات التعليمية التي تشجع الطلاب على الاستفسار والتحليل والتقييم، ويُعتبر الاستفسار النقدي والتحليل العميق للأفكار والمفاهيم جزءاً أساساً من تعلم الطلاب، ويتم تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف الأفكار من مختلف الزوايا، وذلك لتعزيز تفكيرهم النقدي وفهمهم العميق للموضوعات التعليمية (Pakpahan, H. Farida, 2022).

وبما أن البيئة التعليمية تلعب دوراً حاسماً في تطور التفكير النقدي لدى الطلاب، فإن نظرية بياجيه تشجع التعاون الفعال بين الطُلاب من خلال المُناقشات والتفاعل مع زملائهم، ويتم تبادل الأفكار والآراء والتحليلات بينهم، مما يعزز تفكيرهم النقدي وقدرتهم على التقييم المستقل.

وتُعد المُناقشات الجماعية والتعاون بين الطلاب جوانباً حيوية في تطبيق نظرية بياجيه، ويتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض، والتعلم من خلال التبادل النشط للأفكار والخبرات، وتكون المناقشات والتعاون الفعال مكوناً أساساً لتعزيز التفكير النقدي وتطوير مهارات التحليل والتقييم لدى الطُلاب، ويُعزز النهج البنائي للتعلم الذي يستند إلى نظرية بياجيه، والتفكير النقدي من خلال تشجيع الاستفسار والتحليل والتقييم، وتتمحور عملية التعلم

حول بناء المعرفة والفهم العميق للمفاهيم، في سعي للتفكير النقدي وتطوير المهارات العليا للتفكير (Sidik, F., 2020).

- **نظرية ليف فيوجسكي (Lev Vygotsky)**

ركزت نظرية فيوجسكي على دور التفاعل بين الطلاب وبيئة التعلم في تطوير التفكير النقدي، ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الطُلاب بشكل أفضل عندما يُشاركون في تفاعل اجتماعي وتعاوني مع زملائهم والمعلم، وتعزز هذه النظرية التعلم الاجتماعي والتفاعلي، حيث يتعاون الطلاب مع بعضهم البعض لحل المشكلات ومناقشة الأفكار، كما يعتبر (فيوجسكي) التعاون والتفاعل الاجتماعي جزءاً أساساً من عملية التعلم، حيث يتم تبادل الأفكار والمعرفة بين الطلاب، مما يُسهم في توسيع آفاق التفكير وتعميق فهمهم للمواضيع التعليمية، وفي سياق تعزيز التنفكير النقدي، يُعتبر التحفيز والتوجيه المناسب من قبل المعلم أمراً ضرورياً.

ويلعب المعلم دوراً محوريًّا في توجيه الطُلاب وتعزيز تفكيرهم النقدي، ويُمكن للمعلم توفير الأسئلة التحفيزية وتحفيز الطلاب على التفكير العميق وتحليل المواد التعليمية، كما يمكنه توجيه الطلاب في استخدام استراتيجيات التفكير النقدي وتقديم التوجيه والمعلومات اللازمة لتعزيز تطوير مهارات التحليل والتقييم.

وتعزز هذه النظرية التفكير النقدي من خلال التركيز على الاستفادة من التفاعل الاجتماعي والتعاون في بيئة التعلم، ويتم تشجيع الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار والمعرفة مما يعمل على توسيع قدرتهم على التفكير بشكل نقدي، ويساعد هذا النهج الاجتماعي والتعاوني على تعزيز القدرة على التحليل والتقييم واتخاذ القرارات الناجحة.

وبشكل عام تؤكد هذه النظرية على الدور المحوري للتفاعل الاجتماعي، والتعاون في تغذية التفكير النقدي، وتعزز هذه النظرية التعلم الاجتماعي والتفاعلي، وتُشير إلى أهمية التحفيز والتوجيه المناسب من قبل المعلم لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب (Aline Nardo, 2021).

- **نظرية جيروم برونر (Jerome Bruner)**

تُعد نظرية برونر نظرية تعليمية تعلمية تركز على البناء النشط للمعرفة من خلال الخبرات العملية والتعلم التجريبي، وتَعتبر هذه النظرية أن الطلاب يكونون مشاركين نشطين في تشكيل وبناء معرفتهم، وتعزز التفكير النقدي والتحليلي والاستدلال المنطقي لديهم، كما تعتمد على مفهوم "التعلم البنائي" حيث يُعزز الطلاب بناء معرفتهم الجديدة بناءً على المعرفة والخبرات

السابقة وفقًا لهذه النظرية، ويتم تحفيز الطلاب لاكتشاف وفهم المفاهيم من خلال التجارب العملية والأنشطة التفاعلية، ويتم تشجيع الطلاب على التفكير النقدي في مواقف الحياة الواقعية وتحليل الأفكار والمشكلات الحقيقية.

كما تُعزز نظرية بُرونر الاستخدام الفعال للمنهجية العلمية والتفكير المنطقي كأدوات للتفكير النقدي، وتعتبر المنهجية العلمية طريقة هامة لتوجيه الطلاب في استكشاف الأفكار والمفاهيم وتحليلها بشكل منهجي ومنطقي، ويتم تشجيع الطلاب على تطبيق التفكير النقدي في استنتاج العلاقات السببية واستنتاج النتائج المنطقية، وتعتبر نظرية برونر مؤثرة في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب من خلال التركيز على البناء النشط للمعرفة والتعلم التجريبي، كما أنها تشجع الطلاب على تطبيق التفكير النقدي في حل المشكلات الحقيقية، وتحليل الأفكار والمفاهيم ، وتعزز استخدام المنهجية العلمية والتفكير المنطقي كأدوات للتفكير النقدي والتحليلي (Fabiane M. B., Mara E. Goi, 2021).

- **نظرية جون ديوي (J0hn Dewey)**

نظرية تعليمية تركز على أهمية الخبرة والتجربة في تطوير التفكير النقدي، وتعتبر أن التعلم يحدث من خلال التفاعل النشط مع البيئة والتجارب الفعلية، كما تُشجع النظرية الطلاب على الانخراط في أنشطة التعلم العملية والتحليلية، حيث يتعلم الطلاب من خلال تجاربهم الفعلية ومشاركتهم في أنشطة تطبيقية بدلاً من الاعتماد فقط على النظرية والمفاهيم النظرية، ويتم تشجيع الطلاب على استكشاف العالم الحقيقي والتفاعل معه بشكل نشط، وتعتبر التجارب العملية والتفاعل مع بيئة التعلم أساسية لتنمية مهارات التفكير النقدي، فعن طريق التفاعل مع بيئتهم يتمكن الطلاب من استكشاف العلاقات، وإجراء التحليلات والتفكير بشكل نقدي، ويتم تشجيع الطلاب على التفكير بشكل نقدي في سياقات مختلفة وتطبيق مهارات التحليل والاستنتاج في مواقف واقعية.

كما تُعزز النظرية التفاعل مع بيئة التعلم حتى يستفيد الطلاب من الخبرات السابقة وتجاربهم الشخصية، كما يمكن للطلاب أن يستخدموا المعرفة السابقة والتجارب الشخصية لتحليل وفهم المفاهيم والمشكلات الجديدة، ويتم تشجيع الطلاب على توظيف معرفتهم السابقة في تطوير التفكير النقدي وتوسيع آفاقهم العقلية.

وإجمالاً تُعزز هذه النظرية أهمية الخبرة والتجربة في تطوير التفكير النقدي، وتُشجع الطُلاب على الانخراط في أنشطة التعلم العملية والتحليلية، وتمكينهم من تطبيق التفكير النقدي في سياقات مختلفة، عن طريق التفاعل مع بيئة التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة، ليتم تنمية مهارات التفكير الناقد وتعزيز القدرة على التحليل والاستنتاج (Holt,L.,2020).

- **نظرية ستيفن بولمان (Stephen Bolman).**

ركزت هذه النظرية على التفكير النقدي كعملية انعكاسية وتحليلية تهدف إلى تمكين الطلاب من التفكير النقدي والتحليلي من خلال استكشاف وتحليل ممارستهم وتجاربهم التعليمية، وشجعت نظرية بولمان الطلاب على استكشاف وتحليل تجاربهم التعليمية وممارستهم، وذلك من خلال إجراء عملية انعكاسية عميقة على تجاربهم وممارستهم، حيث يتم تحليل الخبرات والتفاعلات التعليمية للطلاب لفهم أساليبهم واستراتيجياتهم، وتحديد القضايا والعوائق التي يواجهونها في عملية التعلم، ومن خلال هذه العملية الانعكاسية يتمكن الطلاب من التحليل النقدي لتجاربهم وممارستهم التعليمية من خلال تشجيعهم على استكشاف أسباب النجاح أو الفشل، وتحليل العوامل التي تؤثر على أدائهم التعليمي، ويساعد هذا التحليل النقدي في تسليط الضوء على السلبيات والايجابيات في الممارسة التعليمية وتحسينها بالإضافة إلى ذلك تشجع نظرية بولمان الطلاب على التفاعل مع زملائهم وتبادل وجهات نظرهم، ويُعتبر التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين جزءاً أساساً من عملية التفكير النقدي من خلاله يُمكن للطلاب توسيع آفاقهم واكتشاف وجهات نظر مختلفة، وتحدي المفاهيم القائمة والمعتقدات السائدة، ويعزز التفكير النقدي والتحليلي في نظرية بولمان تحسين أداء الطلاب وتطويرهم من خلال التحليل النقدي لممارستهم وتجاربهم وتفاعلهم مع زملائهم، كم يمكن للطلاب تحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين وتحديد الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق التطور والتحسين المُستمر.

بشكل عام تركز نظرية بُولمان على تعزيز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب من خلال استكشاف وتحليل ممارستهم وتجاربهم التعليمية والتفاعل مع زملائهم، وتساهم هذه النظرية في تطوير قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي وتحسين أدائهم التعليمي وتوسيع آفاقهم ووجهات نظرهم، كما أنها تعتبر التفكير النقدي والتحليلي من القدرات الأساسية التي تساعدد الطلاب على فهم أفضل للمفاهيم والمعلومات، وتمكنهم من تقييم الأفكار والحجج بشكل منطقي.

ويُعد الاهتمام بالتفاعل والتواصل بين الطلاب أحد أهم الجوانب في نظرية بولمان والتي تتم عن طريق التفاعل مع الزملاء، حيث يُمكنُ للطلاب تبادل وجهات النظر والأفكار المختلفة، والاستفادة من تجارب الآخرين، وتحفيز التفكير النقدي لديهم من خلال المناقشات والنقاشات الجماعية بالإضافة إلى ذلك تشجع نظرية بولمان الطلاب على تحليل وتقييم ممارساتهم التعليمية الخاصة، ومن خلال النظر في الممارسات التعليمية وتحليلها يُمكن للطلاب التعرف على قُوتهم وضعفهم وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها، ويساعد هذا النوع من التحليل على تعزيز الوعي الذاتي والتطوير المهني المستمر، وتهدف نظرية (ستيفن بولمان) إلى تمكين الطلاب من التفكير النقدي والتحليلي كأدوات للتعلم والنمو الشخصي من خلال استكشاف وتحليل تجاربهم التعليمية والتفاعل مع زملائهم بحيث يُمكن للطلاب توسيع آفاقهم وتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم في التفكير النقدي واتخاذ القرارات المُستنيرة، وبشكل عام نظرية بُولمان تقدم إطاراً فعّالاً لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب وتحسين ممارستهم التعليمية، وتعتبر هذه النظرية قاعدة هامة لتطوير المهارات العقلية والتفكيرية اللازمة للنجاح في الحياة الأكاديمية والمهنية (Brookfield S., Rudolph, J. E. Yeo, 2019).

من خلال العرض السابق لنظريات التفكير النقدي ضمن سياق التعلم البنائي يُمكن القول بإن مهارات التفكير الناقد تعتمد في تطورها وتنميتها على البيئة التعليمية القائمة على التعلم البنائي حيث إن للتعلم البنائي دوراً مُهماً وفعالاً في تنمية تلك المهارات كونها تعتمد على التعلم النشط القائم على إثراء المناقشات العلمية بين الطلاب، و التي تعمل على خلق روح التعاون بينهم، كما أنها تساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التحليل والتفسير والاستنتاج، والتي تعد من أهم مهارات التفكير الناقد، وركزت جميع النظريات السابقة على أهمية التعلم البنائي في تطور مهارات التفكير الناقد سواء بتوفير الخبرات التعليمية التي تشجع الطلاب على الاستفسار والتحليل والتقييم كما جاء في نظرية (بياجيه) أو من خلال التفاعل بين الطلاب وبيئة التعلم وفقًا لنظرية (ليف فيجوتسكي) أو من خلال التركيز على البناء النشط للمعرفة عن طريق الخبرات العملية والتعلم التجريبي وفقًا لنظريتي (برونر) و(جون ديوي) الذي إعتبر الأخير أن التجارب العلمية والتفاعل مع بيئة التعلم أساساً لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، في حين اعتبرت نظرية (بولمان) قاعدة هامة لتطوير المهارات العقلية والتفكيرية اللازمة للنجاح في الحياة الأكاديمية من خلال تركيزها على تعزيز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطُلاب، وذلك عن

طريق استكشاف وتحليل ممارستهم وتجاربهم التعليمية والتفاعل مع زملائهم، إجمالاً يُمكن القول بإن جميع النظريات السابقة تعمل على الاهتمام بالتفاعل والتواصل بين الطلاب،كما تعمل على تطوير قدراتهم على التفكير النقدي وتحسين أدائهم التعليمي وتوسيع آفاقهم ووجهات نظرهم من خلال توفير بيئة تعليمية قائمة على مبادئ وأسس التعلم البنائي.

ثالثا: مفهوم الذات

تأطير نظري:

تُعد الذات مركز شخصية الفرد فهي ذلك الكل الذي تتكون مُدخلاته من فكرة الفرد عن نفسه، ومُخرجاته السلوك الظاهر حيث يُعبر عن ذاته في كل قول أو سلوك يصدر عنه ويبدأ الفرد في تعريف نفسه فيقول مثلا: أنا فلان، ويعبر عما بداخله فيقول أنا سعيد أو أنا حزين، وبهذا يُعبّر عما يدور في داخله من مشاعر وعواطف وأفكار، كما بإمكان الآخرين إدراك ذات الفرد من خلال ما يقوم به من سلوك فيقولون مثلا: فلان إنسان إجتماعي، أو ذو فاعلية اجتماعية أو أنه انطوائي أو أنه كذا وكذا من الصفات التي تميزه عن الآخرين.

لذا أصبح من الضروري على الفرد أن يفهم ذاته حتى يستطيع التعبير عنها وتعديل سلوكه بناءً على فهمه لها، وحتى يستطيع الآخرون إدراكها وفهمها وفي ذلك" تحدّث بعض المُفكرين أمثال (لوك Lock1932)، و (هيوم Hume)، و (مل Mel)، و(كانط Kant) عن مفهوم الذات متذبذبين بين الروح والإرادة والنفس تارة، وبين الذات تارة أخرى، وأخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي منذ أن قال (جيمس geams1890) بأن الذات جوهر الشخصية الذي يحقق انسجاما، واستخدمه(فرويد Freud) تحت اسم (الأنا) وأعتبر كلاً من (هول ولندزي) مفهوم الذات و الأنا يحملان المعنى نفسه (عبد العلي، 2003، 30).

وأعتبر"(جيمس Gameas) أن الأنا تعني الذات وأن النفس تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية، حيث يرى أن القدرات العقلية تندرج تحت مفهوم النفس الروحية، وكان يعتبر من جهة أخرى أن الممتلكات المادية بمثابة النفس المادية حيث أعطى للنفس صفة الديناميكية للمحافظة على الذات، وقسم الذات إلى:

أ- ذات فردية وتشمل ممتلكاته المادية وجسمه وأسرته.

ب-ذات اجتماعية وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تطورات الآخرين له.

ت-ذات روحية وتتمثل في النواة المركزية للكائن الحي وتشمل الشعور والعواطف التي يدركها الفرد، والميول والقدرات العقلية والاستعدادات النفسية" (فراحي، 2011م، 38).

"واستخدم فرويد الأنا بمعنى الذات في وصف الشخصية ومُكوناتها، وأعتبر الأنا هي المُكون الثاني في الشخصية، وتتكون الذات من مجموع الخبرات التي تقودنا إلى التفرقة بين الذات واللذات، والذات تخضع لمبدأ الواقع، وتفكر تفكيراً موضوعياً ومعتدلاً، ومتمشياً مع الأوضاع الاجتماعية المتعارف عليها، وتكون وظيفة الذات الدفاع عن الشخصية والعمل على توافقها مع البيئة وحل الصراع بين الكائن والواقع" (أحمد، 2010م،14).

وترى " (ميد Mead) أن الفرد لا يمتلك ذاتًا واحدة تكون في كل الأحوال، وإنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار الاجتماعية ويستجيب لنفسه لشعور معين ولاتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له " (عبد العزيز،2012، 11).

" ويرى (ألبورت Alport) أن مُصطلح الأنا والنفس يجب أن يُستخدما على اعتبار أن الأنا والنفس صفات تدل على الوظائف المناسبة للشخصية، كما يرى أن الذات تشمل كل جوانب الحياة المُتعلقة بالشخص، بما في ذلك صورته الجسدية وإحساسه بهويته وتقديره لذاته، ويرى (ليونLewin) أن الذات بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية اتجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور والأفكار والادراكات والأشياء الهامة وكذلك خطة المستقبل والأحداث" (خير الله، 1981م، 35).

وترى الباحثة أن مفهوم الذات هو فكرة الإنسان عن نفسه، أي كما يراها هو أولاً ثم كيف يراه الآخرون، فالطُلاب الجامعيون فكرتهم عن ذاتهم تنبع من مشاعرهم وأفكارهم الذاتية الإيجابية أو السلبية إتجاه أنفسهم، أي درجة رضاهم عن أنفسهم وثقتهم بها.

تعريف مفهوم الذات

يستعمل مصطلح مفهوم الذات بصورة عامة ليُشير إلى كيفية تفكير الفرد حول تقييم وإدراك ذاته، ومن أجل أن يكون واعيًا بذاته عليه أن يكونُ مدركاً لها بشكل جيد، حيث يقول أدلر (Adler1935) " الذاتُ تنظم وتحدد للفرد شخصيته ورؤيته، وهذا التنظيم يُفسر خبراته ويُعطيها معناها، وتسعى الذات فيه توفير سُبل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة وإذا لم توجد تلك الخبرات فإنها تعمل على خلقها" (موسى،2016م،16).

وبهذا نجد أن مفهوم الذات جزءًا مهمًا من دراسات علم النفس الاجتماعي والانساني والتطوري كونه يُشّكل البناء الأساس الذي يرى فيه الإنسان نفسه عند تفاعله مع الآخرين وكيف ينظر إلى نفسه بوصفه شخصاً فريداً منعزل عنهم.

لذا تنوعت وكثرت الآراء التي تناولت مفهوم الذات وحاولت وضع تعريفات مختلفة لمفهوم الذات ومن بينها ما يلي:

عرفه "(روجرز) بأنها ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات للفرد وعلاقته المتعددة.

وعرفه (هولتر) بأنه تلك الأنواع التي يستخدمها الفرد بغرض تعريف ذاته وهكذا فإنه لتعيين مفهوم الذات يجب الأخذ بعين الاعتبار الطرق المتعددة التي يعرف الناس أنفسهم بها"(عبد العلي، 2003، 31).

وعرفه (لآبين وجرين Labanne & Green) بأنه تقييم الفرد لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وانفعالاته، وهو يلعب دوراً أساساً في توجيه سلوك الفرد (أحمد،2010م،21).

وعرفه كلاً من" (ستراتون وهايس Stratton & Hayes) على أنه مجموع الطُرق التي يرى الفرد نفسه من خلالها، وينظران إلى مفهوم الذات على أنه ذو بعدين أساسين، هما البُعد الوصفي ويعرف باسم صورة الذات، والبعد التقييمي ويعرف بتقدير الذات وغالباً يُستخدم للإشارة إلى الجانب التقييمي من إدراك الفرد لذاته.

وترى (كامليا عبد الفتاح) أن مفهوم الذات هو المعنى المُجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميًّا وعقليًّا واجتماعيًّا في ضوء علاقاتنا بالآخرين" (عبد الفتاح، 1975م، 83).

وعرفها (جير سيلبد) "بأنها العالم الداخلي للشخص، إنها مركب من أفكار ومشاعر الشخص وتطلعاته وأمانيه ومخاوفه وتخيلاته ونظرته عن ماذا يكون الآن، وماذا كان من قبل وماذا سيكون فيما بعد، وكذلك اتجاهاته الخاصة بأهميته " (السرحاني،2016م، 10).

وعرفه " (زهران) على أنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًّا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة لأبعاد هي من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية" (زهران، 1980م،35).

وعرفه "(سيد غانم) على أنه "الفكرة التي يُكونها الفرد عن نفسه فيما يتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالأخرين وتفاعله معهم" (الدسوقي، 1996م، 18–32).

وعرفه "(جودة) بأنه المحور المركزي للتنظيم البنيوي الكُلي للشخصية الإنسانية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوظيف الفعال للسلوك "(أحمد، 2010م،22).

وعرفه " (جروان) بأنه نظام مُعقد من المُعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة تفاعله مع الآخرين، ويتميز هذا النظام بفاعليته في تحديد أفعال الفرد وإدراكه لما حوله، كما يتميز بأنه قابل للتعديل والتطوير" (جروان، 1999م، 475).

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات يُمكن القول: بإن مفهوم الذات مصطلح نفسي يقصد به معرفتنا الشخصية بمن نحن بما في ذلك جميع أفكارنا ومشاعرنا عن أنفسنا جسديًّا وشخصيًّا واجتماعيًّا، وهو تصوراتنا الفردية لسلوكنا وخصائصنا الفريدة فهو إذاً الصورة الذهنية لما نحن عليه ومجموع المعتقدات التي نحملها عن أنفسنا.

"وينقسم مفهوم الذات إلى نوعين رئيسين هُما : (مفهوم الذات الإيجابي) و(مفهوم الذات السلبي)، ومن العوامل التي تؤدي إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي لدى الطالب الجامعي معرفته بقدراته وامكانياته، وكذلك فكرته عن نفسه وتقديره لذاته فكلما كانت فكرته عن نفسه واقعية كان تقديره لذاته مُرتفع، ويستطيع أن يضع لنفسه أهدافاً واقعية ومستويات معقولة من الطموح يسهل عليه تحقيقها، ومن العوامل التي تُؤدي إلى تكوين مفهوم ذات سلبي لدى الطالب الجامعي، أهمها الحماية الزائدة من الوالدين والقائمين على تربيته أو السيطرة التامة عليه، أو عدم الاهتمام به وخبراته غير السارة.

كما توجد عوامل أخرى من شأنها التأثير على مفهوم الذات لدى المراهق وهي:

– "عوامل ذاتية: مثل القدرات العقلية العامة (الذكاء) والخصائص الجسمية والنفسية

– عوامل اجتماعية: وتشمل كل ما يحيط بالطالب الجامعي ويؤثر في تكوين مفهومه عن ذاته مثل الأسرة والمدرسة والدور الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمشكلات الأسرية وتوقعات الوالدين وجماعة الرفاق وجماعة الكبار ووسائل الاعلام" (الباشا، 2017م،559).

تطور مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات يبدأ بالتكون لدى الفرد منذ اللحظة الأولى التي يستكشف الطفل فيها أجزاء جسمه، و يرى (اريكسون Erikson) أنه هناك الكثير من العقبات التي يُواجهها الفرد في

طريقه لتوكيد ذاته، فمثلاً قد يتولد لدى الفرد في مرحلة طفولته شعور بالثقة أو بعدمها تجاه الآخرين، ويرجع ذلك لطبيعة إشباع حاجاته هل كانت بشكل صحيح أو غير صحيح، فقد يكون لطبيعة تعامل أولياء الأمور دور في نجاحه أو فشله بالاعتماد على نفسه والاستقلال عن الآخرين، لما له من أثر كبير في تطور مفهوم الذات لديه، ويستمر مفهوم الذات لدى الفرد بالتطور والنمو خلال مراحل نموه المختلفة، مثل مرحلة المراهقة والتي تُعتبر مرحلة أزمة الهوية والتي في نهايتها يحدث تعديل في مفهوم الذات نتيجة النضج العقلي الذي يساعده على الموازنة بين استعداداته وقدراته وامكانياته، وكذلك في مرحلة الشباب وما يمر به الفرد من صراعات لتحقيق الذات، وكذلك سن الرشد وطبيعة علاقة الفرد مع مجتمعه فإما أن يكون شخصاً مُنتجاً ومُستقلاً وعلاقته جيدة بالآخرين أو العكس، وبذلك قد يستطيع الفرد تنمية ثقته بنفسه أو يركن للانهزام واليأس والفشل (العلي، 2003م،23).

" ويبدأ وعي الفرد لذاته بالأمور المادية ثم ينتقل إلى الأمور النفسية مما يساعد بيئته على دعمها له، وتسمح بالمزيد من المعرفة والانطلاق حتى يُصبح نمو مفهوم الذات لديه أفضل، حيث إن خبرات الفرد وكل ما يتعرض له خلال تفاعله مع بيئته له دور هام في تشكيل مفهوم الذات لديه، وهذا يدل على أن مفهوم الذات هو شيء مُكتسب وليس فطريًّا حيث يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع بيئته وهذا المفهوم مركب من عدد من المكونات المتنوعة والمختلفة وهو مفهوم منظور بشكل مستمر من خلال مراحل نموه المختلفة" (الغامدي،2009 م،67).

ويُشير (الشيخي،2003م،47) " إلى أنه في السنوات الأولى من عمر الطفل إحساسه بالمُثيرات يكون غامضًا دون تمييز، وإنه لا يستطيع التمييز بين جسمه وجسم أمه، وبينه وبين عالمه الخارجي للمثيرات وبذلك فإن استجابته للمثيرات من حوله تكون غير متميزة وعامة ويستجيب للمثيرات بكل جسمه تقريبا ".

ويرى"(زهران) أن الذات لدى الفرد تكون موجودة منذ بداية حياته وهي في السنة الأولى لا تكون معدومة، وإنما تكون في حالة الكُمُون المُؤقت، ومع مراحل النمو تبدأ بالظهور بشكل تدريجي حيث يبدأ الفرد التمييز بين الذات وغير الذات، ولكن الخمس سنوات الأولى من حياته تكون فكرته عن نفسه واضحة " (جبريل، 1995م، 43).

ومن خلال العرض السابق لتطور مفهوم الذات يُمكن القول: إن (نيكرسون، و زهران) يرونها مفهومًا فطريًا يبدأ تشكيله لدى الفرد في فترة مُبكرة من عُمره في حين أشار لها (الغامدي)

بأنها شيء مُكتسب يعتمد بشكل أساس وكبير على طبيعة العلاقة التي تربط بين الفرد بمن يحيطون به مثل بيئته الاجتماعية العائلية وما يتلقاه من تعليم، والخبرات التي يمر بها في بيئته المنزلية والتعليمية، كل ذلك له آثر في تقييمه لذاته، لذا يُعد نجاح أو إخفاق الطالب الجامعي في أدائه وتحصيله الأكاديمي راجعاً إلى مدى تطور مفهومه عن ذاته من خلال تطور خبراته ومدركاته العلمية والعقلية، فكلما تطور نموه العقلي كلما انعكس ذلك التطور بالإيجاب عن مفهومه لذاته مما يُساهم في تقدمه ونجاحه الأكاديمي، لهذا يجب أن تكون نظرته لذاته إيجابية حتى ينعكس ذلك على أدائه الأكاديمي.

العوامل المُؤثرة في تطور مفهوم الذات:

تنقسم العوامل التي تؤثر في تطور مفهوم الذات إلى نوعين لخصهما (الدسوقي،1989م، 88–90) في الآتي:

أولا: العوامل الذاتية

أ- القدرة العقلية العامة (الذكاء):

يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين له، كما يُؤثر على إدراك الفرد لقدراته للفرص المُتاحة أمامه والعوامل التي تواجهه.

ب-الخصائص الجسمية:

يقصد بها صورة الجسم وما تتضمنه من خصائص من حيث الطول والوزن والحجم والشكل العام والخلو من الملامح المعيبة في نظره، ومن خلال المعايير الثقافية السائدة إذ إن الخصائص المُعيبة للجسم يُمكن أن تَخفض من تقدير الفرد لذاته.

ج- الدوافع:

يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات كما يتأثر بمستوى الطموح ومستويات النجاح والفشل.

ثانيا: العوامل الاجتماعية

أ- الأسرة: هي المؤسسة الأولى والأساسية في تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وهي مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية وتوفير الرعاية الشاملة للطفل، ومن خلالها تنعكس على سُلوكه وتصرفاته.

ب–المدرسة: المدرسة تلي الأسرة في أهمية دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الأطفال إذ تُعد المدرسة امتداداً طبيعيًّا للأسرة، بل ربما تكون عوضًا عن الأسرة في حالة تفككها وتصدعها إذ يسمح المناخ المدرسي، بما يحويه من نشاط ومجالات مُتعددة للعمل، بتنمية ثقة الطفل في ذاته أو إعادة بنائها، ويُمكن للمدرس أن يلعب دوراً مفيداً في هذا الشأن.

ت–المستوى الاقتصادي الاجتماعي

يُعتبر العامل الاقتصادي الاجتماعي من العوامل الهامة في تكوين فكرة الفرد عن نفسه، فإذا ما قارن نفسه بمجموعة أعلى فهو ينقص من قيمته، لذا فإن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يلعب دوره في اختيار الأصدقاء، وفي جميع التعاملات والعلاقات الاجتماعية.

أنواع مفهوم الذات:

هناك نوعان لمفهوم الذات تحدث عنهما العلماء والباحثون وهما:

- المفهوم الايجابي للذات: يرى" (زهران) أن معرفة الفرد لذاته بشكل جيد وتقبله لهذه الذات والتعايش معها وفهمها، يلعب دوراً مهماً بأن يتمتع الفرد بالصحة النفسية، وهي أيضاً عامل أساس في توافق الشخصية من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية، وتقبلنا لذاتنا يعتمد بشكل جوهري على تقبل الآخرين لنا ونظرتهم لنا أيضًا" (زهران،1997م،17).
- "المفهوم السلبي للذات: إن تصرفات الفرد وأساليبه في الحياة والتي تعتبر خُروجاً عن اللياقة والذكاء الاجتماعي، وتعبير الفرد عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبيّ والناتج عن تكوين الفرد لمفهوم سلبيّ عن ذاته اعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب أو لآخر، يعتبر مفهوم سلبي للذات أو عدم تقديره لها" (الحربي، 2003 م، 52).

من خلال العرض السابق لأنواع مفهوم الذات تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الفرد حول ذاته يتوقف على نوع تلك الذات، فالذات الإيجابية تجعل مفهومه نحو ذاته إيجابياً وينعكس ذلك على سُلوكه وشخصيته بشكل عام، وينطبق ذلك أيضاً على الأداء الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، فكُلما كان مفهومه إيجابي عن ذاته كُلما كان أداؤه الأكاديمي إيجابياً أما إذا كان مفهومه عن ذاته سلبي يؤدي به إلى الاخفاق الأكاديمي ويكون أداؤه سلبيًا.

أبعاد مفهوم الذات:

لمفهـوم الـذات أبعـاد عـدة حيـث يعتبـر (ولـيم جـيمس 1980م) المُشـار لـه فـي (أبوزيد،1987م، 112) أول من تكلم وبشكل واضح عنها وصنفها إلى ما يلي:

- الذات الواقعية: وهي الذات كما يراها ويعتقد الفرد بوجودها في الواقع.
- الذات المثالية: وهي ما يتمنى الفرد أن يكون عليه.
- الذات الاجتماعية: وهي الصورة التي يعتقد الفرد بأن الآخرين يتصورونها عنه.
- الذات الممتدة: وهو كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين مثل العمل، العائلة، الوطن.

ولم يختلف " (كارل روجرز) في تقسيمه لأبعاد الذات عن وليم جيمس، حيث كانت تقسيماته قريبة جداً من تقسيمات جيمس، ولكن أضاف لتلك الأبعاد الذات المُدركة والتي تتكون مـن خبـرات إدراكيـة وانفعاليـة تتمركـز حـول الـذات باعتبارهـا مصـدر للخبـرة والسـلوك" (قطاني،2011م،35).

ويرى (أبو ناهية ،1999م، 18) أنه يُمكن تقسيم أبعاد الذات إلى أربعة أبعاد وهي:

- البُعد الأكاديمي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لقدراته الأكاديمية المدرسية أو الجامعية ومدى شعوره بالرضاعن مستواه الدراسي، وقيمته وأهميته داخل الفصل ودرجة مثابرته وانجازه الأكاديمي.
- البُعد الجسمي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لمظهره الجسمي والذي يتضمن قدرات وخصائص جسمية لها اعتبار اجتماعي مثل هيئته العامة، وصورة الوجه ومدى شعوره بالرضا والقناعة لماهوعليه من صفات وقدرات جسمية.
- البُعد الاجتماعي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لعلاقاته مع الآخرين ومكانته بينهم سواء أكانوا زملاء في الجامعة أم أصدقاء أم من أفراد أسرته أم من الجنس الآخر، ومدى شعوره باحترام الآخرين وثقتهم وتقبلهم له، وقدرته على تكوين صداقات معهم.
- بُعد الثقة بالنفس: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لنواحي ثقته بذاته واتزانه الانفعالي ويُشير إلى مدى شعوره بالخوف والقلق والسعادة، أو أنه مُتقلب المزاج أو عصبي أو أنه يُضايق الآخرين أو مختلف عنهم.

ويُشير (عكاشة،1990م، 24) إلى مجموعة أبعاد للذات تمثلت في الآتي:

- تصوير الذات: تصور الفرد لذاته يتوقف على نوعية العلاقة التي تربطه بوالديه خاصة.

- تحقيق الذات: يسعى الفرد لتحقيق إمكانياته وقدراته بكل ما يحتاج إليه من وسائل وطرق.
- تقبل الذات: هو مجموعة الفروق بين التقديرات التي تكوّن مفهوم الذات المُدركة.
- تقبل الآخرين: هو مجموعة الفروق بين التقديرات التي تكوّن مفهوم الفرد العادي والتقديرات التي تكون مفهوم الذات الاجتماعية.

من خلال العرض السابق لأبعاد الذات نستنتج أن جميعها تتوقف على خبرات الفرد الإدراكية، فإدراك الفرد لذاته الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية جميعها تعتمد على تطور خبراته المُدركة نحو ذاته بأبعادها المُختلفة.

مفهوم الذات أنموذجًا هرميًا:

هناك وجهات نظر ترى أن مفهوم الذات أنموذجًا تعويضيًا حيث يرى كلاً من: واين وماركس (Marx& Wine) أن التدني في أحد جوانب مفهوم الذات يُقابله تعويض في جانب آخر، وقد لاحظ واين وماركس(1981) أن من يُدرك نفسه وكأنه في مُستوى أكثر نجاحٍ في المستوى الأكاديمي يميل لإدراك نفسه وكأنه في مستوى أكثر نجاحٍ في الجوانب الجسمية والاجتماعية، ومن يُدرك نفسه متفوقًا في الجوانب الجسمية والاجتماعية يميل لإدراك نفسه أقل تفوقًا في الجانب الأكاديمي، وهذا ما يُؤكد أن إدراك الذات بالفشل وعدم الرضا في جانب ما يرافقه إدراك الذات بالنجاح والرضا في جانب آخر ويزداد مفهوم الذات ويتسع نتيجة العمر والنضج والتعلم والأدوار (الظاهر ،2004م، 41–42) .

ولا يُمكننا الفصل بين الفروع التي تشكل مفهوم الذات سواء الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية أو الأكاديمية وغير الأكاديمية إذ إن كل منهما يؤثر في الآخر بدرجات متفاوتة وهي جميعًا تصب في مفهوم الذات العام.

وقد اقترح (شافلسون) وزملاؤه نموذجاً هرميًا يحتوي على المفاهيم الفرعية والرئيسة والتي تشكل محتوى الذات، ويشبه هذا النموذج الهرمي نموذج فيرنون(Fernone) الهرمي لمكونات القدرة العقلية، ويعتبر شاسفلون أن مفهوم الذات هو عبارة عن إدراكات الفرد عن نفسه وهذه الإدراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين المهمين في حياته.

وأورد (شافلسون) عدة أنواع لمفهوم الذات ذكرها (القيسي، وخلف، 2014م،329) وهي:

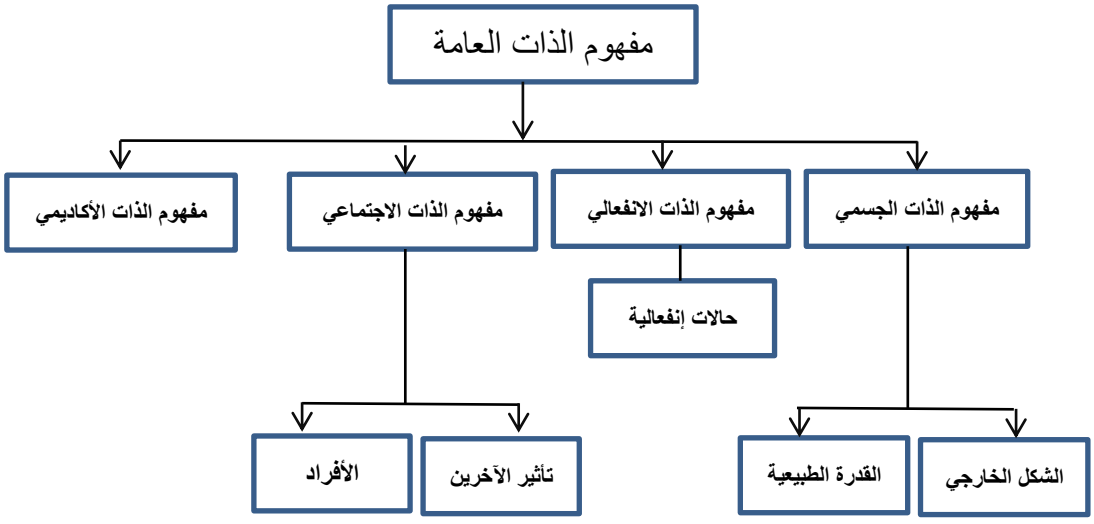
- مفهوم الذات المنظم البنائي: هو مفهوم يتعلق بطريقة تصنيف الخبرات وإعطائها معناً وقيمة، إذ إن الخبرات المُتنوعة والمُختلفة التي يكتسبها الفرد تُمثل المعلومات التي تشكل

مُدركات الفرد عن ذاته ويقوم الفرد بإعادة ترميز تلك الخبرات بشكل أبسط من أجل تقليل تعقيدها وأن التصنيفات التي حددها الفرد لها ارتباط وثيق بثقافته.

- مفهوم الذات مُتعدد الجوانب: إن نظام التصنيف يُمكن أن يضم عدة مجالات منها القدرة الجسدية والعقلية والجاذبية الجسمية والتقبل الاجتماعي، وهي جميعها تعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه الآخرين به.
- مفهوم الذات الهرمي: وفيه تكون خبرات الفرد هي قاعدة الهرم في المواقف الخاصة في حين يحتل الذات العام قمة الهرم، وحسب نموذج شافلسون فإن قمة الهرم تنقسم إلى عنصرين اثنين هما مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي والذي يقسم إلى مفاهيم (جسمية ونفسية واجتماعية).

والشكل الأتي يبين ترابط وتكامل مفهوم الذات بشكل عام مع مفهوم الذات الأكاديمية (التنظيم الهرمي لمفهوم الذات العام ومستوياته المختلفة عند (شافلسون).

مخطط شافلسون لمفهوم الذات الهرمي متعدد العوامل



يتضح من مُخطط شافلسون لمفهوم الذات الهرمي متعدد العوامل أن مفهوم الذات العام يشتمل على عدة عوامل من بينها مفهوم الذات الأكاديمي فهو يرتبط ارتباط مباشرًا بمفهوم الذات العام ويُعد أحد العوامل المكونة له كما يُعد جزءاً لا يتجزأ منه.

علاقة مفهوم الذات بالذكاء العام:

يُعد مفهوم الذات من أهم العوامل التي تُساهم في تشكيل وتكوين شخصية الإنسان حيث أنها ترتبط بمكونات النمو الإنساني الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ويعتبر الذكاء أحد أهم العمليات العقلية التي تعمل على فهم وتوجيه السلوك الإنساني، والتحكم بدوافعه وانفعالاته، وقد أوردت: (شمس الهدى، 2021م، 22) عدة تعريفات للذكاء وهي:

عرفه (بينيه) بأنه الحكم الجيد والفهم الجيد والتعقل الجيد.

وعرفه (بينتر) على أنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات.

وعرفه (كولفن) بأنه وصول الفرد إلى مرحلة القدرة على عملية التعلم.

وعرفه (سترنبرج) على أنه القدرة على تحليل وتقييم الأفكار وحل المشكلات والقدرة على انتاج أفكار جديدة والاستخدام غير التقليدي للأفكار وقدرة الفرد على المواءمة بين قدراته وحاجاته وبين متطلبات البيئة، ومن ناحية أخرى اعتبر سترنبرج الشخص الذكي لديه القدرة على توليد أفكار جديدة والموازنة بين متطلباته ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها.

من خلال ما سبق من تعاريف للذكاء نستخلص أن الذكاء هو قدرة الفرد على:

- توليد أفكار جديدة ومبتكرة.
- إصدار أحكام مناسبة في مختلف المواقف التي تواجه الفرد.
- حل المشكلات والتكيف مع البيئة المحيطة.
- إدراك العلاقات المتواجدة بين المعارف والخبرات.
- القُدرة على تغيير وتطوير مفاهيم ومُدركات الفرد حول ذاته.

ويرى (بار أون) أن للذكاء عدة لقاءات تتمثل بالقدرات والمهارات والكفاءات المُرتبطة داخل الفرد تتمثل في خمس مهارات أوردها (القاضي،2012م، 44) في الآتي:

1- الوعي بالذات: وهو قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته، والوعي بها والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات، لمعرفة ما يشعر به الفرد ولماذا يشعر به.

2- التوكيدية: وهي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بنّاءٍ.

3- اعتبار الذات: وهو قدرة الفرد على احترام ذاته، وتقبل الجوانب المُوجبة والسالبة وأوجه القوة والضعف بها.

4- تحقيق الذات: وهو القدرة على تحقيق امكانات الفرد بأن يصبح منهمكًا في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة وغنية ومملوءة بالإنجازات.

5- الاستقلال: وهو القدرة على توجيه الذات والسيطرة والتحكم في التفكير والتصرفات بأن يكون الفرد غير معتمد وجدانيّ على أحد.

مما سبق نستخلص أن للذكاء قدرة على توجيه الذات وتحقيقها واحترامها من خلال تحكم الفرد في مشاعره وانفعلاته وقدرته على تقبل جوانب القوة والضعف بها، وتقبل جوانبها السلبية والايجابية، وكُلما ارتفعُ مستوى ذكاء الفرد كلما أصبح مفهومه إيجابيًا اتجاه ذاته، وكُلما انخفض ذكاء الفرد كُلما أصبح مفهومه سلبيًا اتجاه ذاته.

النظريات النفسية المفسرة لمفهوم الذات:

- **نظرية مُوريس روزنبرج:**

تُعد هذه النظرية من أوائل النظريات التي وضعت أساساً لتفسير وتوضيح مفهوم الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والديانة وظروف التنشئة الوالدية، ووضع روزنبرج للذات ثلاثة تصنيفات أوردها (عبد القادر، 2015م، 22) على النحو التالي:

- الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.
- الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.
- الذات المقدمة: وهي صُور الذات التي يُحاول الفرد أن يُوضحها أو يعرفها للأخرين.

ويسلط روزنبرج الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع أن يضع مفهوماً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين، ويعتبر روزنبرج مفهوم الذات اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها ويكوّن نحوها اتجاهًا، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى

- **نظرية وليام جيمس:**

يُشير جيمس إلى أن الذات أو الأنا بعمومتيها هي كل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده سماته قدراته– ممتلكاته المادية – أسرته أصدقاءُه– أعداءُه– مهنته – هوايته والكثير غير ذلك، ويُعتبر الكثيرمما يُكتب اليوم عن الذات أو الأنا مستمد مباشرة من جيمس، ولقد ناقش جيمس الذات من خلال (مكونات الذات ومشاعر الذات ونشاط البحث عن الذات وحفظ الذات) حيث تشمل مكونات الذات المادية، والذات الاجتماعية والذات الروحية والأنا الخالصة ومُمتلكات الفرد المادية هي الذات المادية، في حين الذات الاجتماعية هي نظرة الآخرين إليك أما الذات الروحية فتتكون من مُمتلكاته النفسية ونزعاته وميوله، أما الأنا الخالصة فيرى جيمس أنها ذلك التيار من التفكير الذي يكون إحساس المرء بهويته الشخصية (العلي، 2003م، 43).

- **نظرية السمات والعوامل (ألبورت):**

ومن رواد هذه النظرية (ألبورت) حيث يرى أن مفهوم الذات مفهوم أساس في دراسة الشخصية، وأن مُعظم مناقشات ألبورت للأنا أو الذات تدور حول الجوهر المُميز للفرد الذي يحتوي على كل المظاهر المجتمعة لشخصية فرد ما، والتي تعتبر فريدة ومميزة له فتجعل منه

فرداً مختلفاً عن بقية الأفراد، وتحقق له وحدة ذاتية وهذا الجوهر المميز يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقي، ومفاهيم صورة الذات وامتداد الذات وتقدير الذات (أبوزيد، 2010، 99).

ويرى "ألبورت أن الذات تعمل على وحدة تماسك الشخصية، كما أنها تميز كل فرد عن الآخر فهي تساعد على اتساق الفرد وتقييماته ومقاصده" (أبو النجا، 2007م،46).

ويضيف" ألبورت أن مفهوم الذات هو الأنا، والأنا يُوجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند (فرويد) والأنا عند فرويد تتحكم في الهُو وتضبطه من حيث أنها موجهة لاندفاعات الهُو، أما الأنا والذات عند ألبورت فهي القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو، وقد أعتقد ألبورت جوهر الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ من الميلاد وتستمر عند الرشد "(منصر،2017م،41).

من خلال ذلك يُستنتج أن ألبورت عبّر عن مفهوم الذات من خلال وصفه للأنا التي برأيه لها دور كبير في تشكيل شخصية الإنسان كما أنه يرى أن الذات رُكن أساساً من أركان شخصية الإنسان والتي تُميزه عن غيره.

- **النظرية الاجتماعية:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن مفهوم الذات هي نتاج اجتماعي، وأنها تشكل نتيجة تفاعله مع المحيطين به الذين يكون سلوكهم وتفاعلهم معه، إذ يحدد اتجاهات تكوين الذات لدى الفرد ويصبغ شخصيته.

ويذهب (كولي) إلى أبعد من ذلك إذ يرى أن الذات لا تُمنح للفرد عند ولادته إذ إنه يكتسبها عن طريق النمو الاجتماعي، وترتبط دائماً ببعض المشاعر أو العواطف بحيث يُؤكد نظرته للذات من خلال أن الذات الاجتماعية فكرة أو نسق من الأفكار يشتق وجوده من خلال التواصل بين الأفراد وبذلك يُشكل مفهوم الذات الجماعية شكل من أشكال نمو الذات، وتتحقق هذه عندما يكون الفرد عضواً في جماعة معينة يسودها التعاون والتضامن، وقد أيد جورج ميد ما جاء به كولي، وأضاف مبدأ آخر إلى أفكار كولي وهو الاسم المُعمم، والذي يعرفه بأنه المجتمع المنظم، أو الافراد الذين يسبغون على الفرد وحدته الذاتية (سفر، 2007م، 118).

- **نظرية فيرنون:**

يـرى (فيرنـون) أن كـل فـرد يشـعر أنـه يمتلـك ذات مركزيـة تختلـف عـن الموجـودات الخارجيـة، ويعتبـر مـا قدمـه مـن أهم التطـورات الحديثـة فـي نظريـة الـذات فقد قسم الـذات إلـى مستويات وردت في (الغامدي، 2009م، 88) على النحو الآتي:

- الـذات الاجتماعيـة أو العامـة (Social Or Public Self) التـي يعرضـها الفرد للمعـارف والغُرباء والإخصائيين النفسيين.
- الذات الشعورية الخاصة (Conscious Private Self) كما يُدركها الفرد عادة، ويُعبرعنها لفظيًا ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.
- الذات المُبصرة (Lnsightful Self) التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل: ما يحدث في عملية الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول المسترشد.
- الذات العميقة (Depth Self) أو المكبوتة التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي، وهكذا تتخذ الذات عند فيرنون شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل وذلك لما تتضمنه من محتويات شعورية ولاشعورية، فالذات الاجتماعية العامة تمثل المستوى الأعلى ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة فالذات البصيرة وأخيرًا الذات العميقة.

- **نظرية كارل روجرز:**

يـرى روجـرز أن الـذات تتكـون وتتحقـق مـن خـلال النمـو الإيجـابي وتتمثـل فـي بعـض العناصـر مثل: صـفات الفرد وقدراتـه والمفاهيم التـي يكونها بداخلـه نحـو كل من ذاتـه والآخرين والبيئـة التـي يعيش فيها، وكذلك عن خبراتـه وعن النـاس المحيطـين بـه وهـي تمثل صـورة الفرد وجوهر حيويته، ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث الآخرين.

وتكمن الافتراضات الأساسية لنظرية كارل روجر فيما يلي:

- لكل إنسان الحق الكامل في أن يكون مختلفاًعن الآخرين في الرأي والمفاهيم والسلوك.
- أن يتوافق سلوك الفرد وتصـرفاته مـع مـا يحملـه مـن أفكـار، ومـع مـا تمليـه عليـه معتقداتـه ومبادئه.
- كل فرد مسؤول عن تبيعات سُلوكه وذلك كونه حراً في اختيار نمط سلوكه.

ويؤكد روجرزعلى أن الفرد الذي يستطيع أن يتقبل ذاته بما فيها صورة الجسم، وبكل ما تحملـه من مزايا وعيوب، ليس فقط على شكلها الحـالي بل أيضـاً بماضـيها ومستقبلها، والقادر

على تنظيم ما يدركه وقبوله في مجال إدراكه، ونجاح الفرد في تحقيق ذاته يُشعره بالراحة ويُخلصه من التوتر وبذلك يكون شخصاً متوافقاً واعياً بذاته (النيال، 2002م، 159).

وأورد روجرز مفاهيم رئيسية لنظريته تمثلت فيما يلي:

- مفهوم الكائن البشري وهو الفرد بكليته أي بجميع تفاصليها.
- المجال الظاهري وهو مجموع الخبرة وما يميز المجال الظاهري خاصية أن يكون شعوريا أو لا شعوريا حسب ما إذا كانت الخبرة المكونة للمجال تحولت إلى رموز أم لا.
- الذات وهي الجزء المُتمايز من المجال الظاهري وتتكون من نمط الإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة ل(الأنا) حيث تُحدد شخصية الفرد، فالطريقة التي يُدرك بها ذاته هي التي تُحدد نوع شخصيته وكيفية إدراكها، ويوضح روجرز عدة خصائص للذات واضعاً تسع عشرة قضية لخصها (الحربي، 2003 م، 29) في النقاط التالية:
- أنها ذلك الجزء من المجال الظاهري يأخذ تدريجيًا في التميزعن بقية المجال باعتباره شعور الفرد بوجوده ووظيفته وهو مجموعة إدراكاته لنفسه وتقييمه لها.
- تتكون بنية الذات من خلال التفاعل المستمر بين الفرد وبين بيئته التي يعيش فيها وخاصة الأفراد المحيطين به على اعتبار فهم مصدر اشباع أوإحباط له.
- تتسق مُعظم طرائق السلوك التي يقوم بها الفرد مع مفهومه لذاته، ويعني ذلك أن أفضل طريقة لتعديل السلوك البدء بتغيير مفهومه لذاته لتعديل ذلك السلوك.
- الخبرات لا تتطور مع الذات وتدرك بوصفها تهديدات، أي أن الكائن الحي قد يرفض الخبرات التي لا تتسق مع الذات كما أن الذات لديها القدرة على اختيار الخبرات التي تتسق مع الذات.

مما سبق نستنتج أن الذات لا تتطور بشكل تلقائي ولا بكسب الخبرات فحسب بل تتطور من خلال تطور نظرة الإنسان لذاته من خلال تطور تفكيره وقدراته العقلية فكلما زادت قدرته على التحليل والاستنتاج والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة أدى ذلك إلى تطور مفهومه نحو ذاته وكذلك من خلال انتقائه للخبرات التي تتمشى مع تفكيره وتتسق مع ذاته.

ومن العرض السابق للنظريات المفسرة لمفهوم الذات يجدر القول بإن أغلبها ركز على فكرة الفرد عن نفسه وتقييمه لها حيث صنف (روزنبرج) الذات إلى ذات حالية وهي كما يرى الفرد نفسه، وذات مرغوبة أي ما يرغب الفرد أن يكون عليه، والذات المقدمة التي يحاول الفرد

أن يوضحها للآخرين، ورأى (روجرز وألبورت) أن لكل إنسان الحق الكامل في أن يكون مُختلف عن الآخرين في الرأي وفي المفاهيم وفي السلوك، في حين ذهب أصحاب النظرية الاجتماعية إلى القول بإن الذات لا تُمنح للفرد عند ولادته بل يكتسبها عن طريق النمو الاجتماعي ومن خلال علاقاته بالآخرين، وقسم فيرنون الذات إلى مُستويات مُتدرجة من أعلى إلى أسفل وذلك لما تتضمنه من محتويات شعورية ولاشعورية، فالذات الاجتماعية العامة تمثل المستوى الأعلى ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة فالذات البصيرة وأخيرًا الذات العميقة.

الذات الأكاديمية (Self-Academic)

مفهوم الذات الأكاديمية:

يُعد مفهوم الذات الأكاديمية معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحصيله الدراسي ويرى (أبو جادو ،1998م،139) أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال مفهوم الذات، ويُشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع مُعينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة، ويذكر (Guay et al. (2003 أن مفهوم الذات الأكاديمية في نطاق واسع يُشير إلى كيفية الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين.

ويعرفه (الريموني، 2008م،22) مفهوم الذات الأكاديمية بأنه الرؤية التي ينظر فيها المُتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرُؤية المُستقبلية وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

وعرفه "(شافلسون وآخرون .Shavelson&et al) بأنه إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية الصفية، وتعريفه ووصفه لهذه القدرات" (جواس،2022م،956).

وعرفه" (فريمان،2008م Freeman)مفهوم الذات الأكاديمية بأنه مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي.

ويضيف (ليبس Lips,et al. 2004) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي وتتضمن تصورات الطُلاب حول مستويات كفاءتهم في المجال المدرسي.

في حين عرفها (لوي وونج (2005) Liu& Wang) بأنها مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي" (محمود،2017م،608).

ويرى" (نوفل، 1998م) أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بما نفعله بالمدرسة أو إلى كيفية تعلمنا، وله مستويان: الأول هو مفهوم الذات الأكاديمي العام: ويقيس إجادتنا في جميع المواد، أما الثاني يقيس إجادتنا في مواد مُحددة (أي كم نحن جيدين في الرياضيات أو العلوم أو اللغة...)" (جواس، 2022م،952).

وأشارت "العتبي (2015م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يمثل بنية هرمية ثابتة نسبيًا، ومُتعددة الأبعاد، كما أشارت الخولي (2013م) إلى تركيز الدراسات المُعاصرة على جوانب مفهوم الذات باعتبارها بنية متعددة الأبعاد يعتقد أنها محددة بتصورات أكاديمية واجتماعية، وشخصية يكونها الفرد وتنتظم في بنية هرمية"(معيزة، ،2019 م، 40).

ويعتقد "(هول وليندي، 1978) أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية يتضمن جانبين: أولهما مفهوم الذات كموضوع، إذ يُشير فيه المُتعلم إلى فكرته عن معارفه وقدراته وذكائه، وثانيهما مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية كعملية، ويفترضا في ذلك أن الذات تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية النشطة والفاعلة والحيوية والمدركة مثل الذاكرة والتفكير"(جواس، 2022م ،952).

و يُشير كلاً من: (الخطيب، والنتشة، 2003م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو الشعور الذي يُعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قُدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام والواجبات، كما يشير (يعقوب، 1982) لمفهوم الذات بأنه مفهوم نفسي افتراضي له فائدة في عملية تفسير السلوك الإنساني، وأشار أيضاً إلى أن مفهوم الذات يُقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، كما أشار كلاً من (الهنداوي ، وآخرون،2001م) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي هو مفهوم الفرد عن ذاته في المجالات الأكاديمية بناء على مقارنة الفرد بما لديه من قدرات وإمكانيات مادية وإمكانيات زملائه الأكاديمية (الرواحنة،2012م، 20–21).

من العرض السابق لمفهوم الذات الأكاديمية نستنتج أنه يتميز بشكلٍ واضح عن مفهوم الذات العام حيث إن مفهوم الذات الأكاديمية يرتبط بشكلٍ أكبر مع التحصيل الأكاديمي وبغيره من السلوكيات من مفهوم الذات العام.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية:

يتأثر مفهوم الذات بعدد من العوامل التعليمية والاجتماعية والأسرية والشخصية لخصها كلاً من: (الحربي، 2003) و (عبد الله، والظاهر 2000م) المُشار لهم في (جواس ،2022م، 954) في الآتي:

- الأسرة : تُعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية التي تلازمه طيلة حياته، وفيها تبدأ عملية التكوين الاجتماعي والتي بواسطتها يؤثر ويتأثر ويتفاعل مع الآخرين ويتكيف مع مجتمعه تكيفاً سليماً ومفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته وفي الوقت نفسه يُمكن أن يتسبب الوالدان في أن يُدرك الشخص نفسه كشخص ضعيف أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبع أساليب خاطئة في تنشئته الإجتماعية داخل الأسرة، حيث إن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطفل يعتمد في تكوينه على استجابات الوالدين وتقييمهم له، وعندما تكون هذه الاستجابات أو التقييمات سلبية فإنها تكوِن مفهوماً سلبياً عن ذاته، كما يُؤدي الاختلاف بين الوالدين في تقييم أفعال الطفل إلى تكوين مفهوم مُشوش للذات، ونظراً لأن الطفل لا يستطيع تحقيق توقعات كلا الوالدين.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يتأثر إلى حد كبير بالعلاقات الأسرية، حيث أن الفروق في الجو الأسري وطرق التنشئة تحدث فرقاً بين الأبناء في مُكونات الشخصية، وفي تقديرهم لأنفسهم، بينما العلاقات الأسرية الدافئة تكون ذات أثر إيجابي في تكوين مفهوم الذات أوردها (داود،2018، 20) في الآتي:

- المدرسة : للمدرسة دور مُهم في تنشئة الأطفال، وإن كان لا يرقى إلى مستوى البيئة الأولى المتمثلة في الأسرة لكنها فاعلة في تنمية الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية للطفل، ويؤثر المعلم بشخصيته وبتوافقه المهني وبأدائه لدوره المهني تأثيراً بالغ الأهمية في نمو مفهوم إيجابي عن الذات لدى التلميذ، فالمعلم يُؤثر في الطريقة التي يُدرك بها الطفل نفسه من خلال الطريقة التي يُصحح بها سلوك الطفل، ويفسر بها عمله المدرسي، ويتأثر مفهوم الطفل عن ذاته الأكاديمية بمدى النجاح الذي يحققه في المواد الدراسية وفي الأنشطة المدرسية.

- جماعة الأقران: تلعب جماعة الأقران ورفاق اللعب والأصدقاء وزملاء الدراسة دوراً مهماً في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمي لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فهذه التقييمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، وإن كانت غير مقبولة فإنه ينتقص من نفسه وينمي مفهومًا سلبيًا عن ذاته، بمعنى أن الطرق التي يستجيب لها الزملاء نحوه والأسس التي يقبلونه أو ينبذونه في ضوئها تُنمي مفاهيم معينة عن ذاته وقدراته الأكاديمية.
- القدرة العقلية العامة: يؤثر كلاً من الذكاء والتفكير على إدراك الفرد لذاته، وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه والفرص المتاحة أمامه والعوائق التي تواجهه، كما أن الذكاءات المُتعددة تؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال إدراك الفرد لنوع ذكائه وقدراته، وبالتالي يضع لنفسه أهدافاً واقعية ومستويات معقولة تتناسب وقدراته وأفكاره التي تقوده إلى تحقيق ذاته.

مما سبق يجدر القول: بإن أهم العوامل المُؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية يبدأ بتأثير الأسرة، ثم المدرسة ثم جماعة الأقران فمن خلالهم يتم تكوين وتشكيل شخصية الطالب أكاديميًّا ونفسيًّا مُعتمدًا على قدراته العقلية المُتمثلة في التفكير والذكاء ومستوى إدراكه لنفسه ولإتجاهات وأفكار الآخرين نحوه.

الملامح المُميزة لمفهوم الذات الأكاديمية:

هُناك عدة ملامح لمفهوم الذات الأكاديمية أشار إليها كلاً من (تعلب،2017م،282) و (معيزة،2019م، 51) في النقاط التالية:

- أقل تنبوء بالأداء الأكاديمي.
- أقل حساسية للفروق في العوامل السياقية بسبب أن قياس مفهوم الذات لا ينصب على مهمة محددة ولكن يوجه لمستوى واسع من التحديد.
- يتم قياس مفهوم الذات على مستوى أوسع من التحديد، ويتضمن كلاً من تقييمات الكفاءة والمشاعرالمرتبطة بجدارة الذات، فبينما تكون تقييمات مفهوم الذات مُحددة النطاق إلا أنها ليست لمهمة محددة، بالإضافة إلى ذلك فإنها لا تتطلب تقييم ثقة المرء في قدرته على إنجاز مهام مُحددة.

- مفهوم الذات الأكاديمية لا يمثل بُعدًا معرفيًا وتقييماً للذات ولكن بعداً دافعياً ووجدانياً وتنعكس هذه الأبعاد في المفردات التي تقيس المفهوم مثل (أنا أكره مادة ما)، ومع ذلك أكد البعض على أنه بالرغم من أن قدرة شخص ما على تقييم ذاته لها ردود فعل دافعية ووجدانية إلا أنه لا يجب أن تعتبر هذه السلوكيات جزءاً من مفهوم الذات الأكاديمي للشخص.
- إن أحكام مفهوم الذات تقوم على أساس المقارنات الاجتماعية والمقارنات الذاتية التي وُصفت كإطار مرجعي للتأثيرات، أي أنها ترتكز على المعلومات المُستمدة من المقارنات الاجتماعية كما تعكس تقديرات الآخرين.

إذاً مفهوم الذات الأكاديمية لا يقف عند فكرة الطالب عن أدائه الأكاديمي فحسب، بل قدرته على تقييم ذاته من خلال دوافعه ورغباته الأكاديمية، مثل قوله أحب مادة كذا أو أميل إلى تخصص مُعين دون سواه.

مبادئ الرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمي:

يُشير ليرنير (Lerner 2003) إلى مجموعة من المبادئ التي من خلالها التحكم في مفهوم الذات الأكاديمي من خلال إحداث تحسين على مستوى تحصيل الطلاب، الذين يتسمون بمفهوم ذات أكاديمي منخفض فإنه إذا تم توجيه التدخلات إلى تحسين القدرات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض فإن هذا له دور في رفع مستوى الذات الأكاديمي لديهم (الرواحنة،2012م، 21).

وصاغ (الرواحنة،2012م، 22) مبادئ الرفع من مستوى الذات الأكاديمية في النقاط التالية:

- العلاقة بين المُعلم والطالب: إنَّ تقبل المُعلم الطالب كإنسان يستحق الاحترام رغم إخفاقه في التعلم، يُعد الخُطوة الأولى في التأثير في مفهوم الذات عند الطالب.
- المُشاركة في تحمل المسؤولية: عندما يُعطي المُعلم فرصة للطالب لمناقشة مشاكله وتحليلها والتعرف على الحلول المناسبة لها، إنما ينقله من مرحلة الاعتماد على الآخرين إلى مرحلة الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية التي تعد مهمة في بناء مفهوم الذات الإيجابي.
- بناء وتنظيم التعليم: من العوامل التي تُسهم في نجاح تعلم الطلبة هو تنظيم اليوم الدراسي، وتشكيل رُوتين يومي يُساعده على إنجاز المهام المُوكلة إليه، فهذا الوضع يُسهم في بناء ورفع مفهوم الذات لديه.

- النجاح: إن توفير مواقف تعليمية تُساعد الطالب على اتمام المهام المُوكلة إليه بنجاح تعمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديه.

مما سبق نستنتج أن مفهوم الذات الأكاديمية للطالب يتأثر بنوع وأسلوب التعلم كما يتأثر بمعاملة المُعلم له، فكُلما شعر الطالب بأن المُعلم يحترمه ويقدره كإنسان رغم فشله الأكاديمي كُلما زادت مثابرته لتحسين مستواه الأكاديمي، فالعوامل النفسية لها دور كبير في تتطور مفهوم الطالب عن ذاته خصوصًا في مجالها الأكاديمي.

النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية:

- **نظرية المقارنة الاجتماعية**

أشار فستنجر (Festinger 1980) إلى أن نظرية المُقارنة الاجتماعية بإمكانها أن تفسر العديد من جوانب السلوك الاجتماعي للفرد، ومنها أن الفرد بحاجة إلى تقييم آرائه ومُعتقداته ومشاعره وقدراته ، ويكون هذا التقييم إمّا موضوعياً من خلال أرائه وقدراته الذاتية أو الاجتماعية مصطلح تفاعلي بين التحصيل وبين مقارنة القدرات، وهذا التفاعل فسر العلاقة بين هذين المتغيرين، فيرجع ذلك إلى خصائص نظريات المقارنة الاجتماعية، ووفق لهذه النظرية أنه ليس فقط مقارنة الطلاب أنفسهم بالآخرين يجعل هناك فرق في مفهومهم لذواتهم، بل أن هذه الفروق تعود أيضًا نتيجة مُقارنة تحصيلهم بتحصيل الآخرين ضمن أقرانهم في الصف فإنه سوف يقارن نفسه مع الآخرين بأن مستواه أفضل منهم، وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي لديه سيكون أعلى من مجموعته، وفي المُقابل إذا كان تحصيل الطالب أقل من أقرانه، وكذلك نفس الحالة قد تنطبق إذا حصل الطالب على درجات أفضل من أقرانه ضمن مجموعته، حتى وإن لم يقم بالمقارنة مع أقرانه، وأخيراً فإن الطالب الذي يكون تحصيله ضعيف مقارنة بزملائه، والذي يقارن نفسه بالآخرين فإنه يمتلك مفهوم ذات أكاديمي عالي(الفلاحي،35،196).

مما سبق نستنتج أن جميع المُقارنات التي تحدث بين الطالب وزملائه تُساهم في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

- **النظرية المعرفية الاجتماعية**

إن نظرية المعرفة الاجتماعية "مبنية على اكتشاف العناصر المهمة لبيئة الطالب فضلاً عن تطور الفهم حول كيفية تأثير العوامل المعرفية الاجتماعية على الإنجاز وعلى مفهوم الذات

بالنسبة للطالب، وبالنظر إلى أن عمليات التفكير الداخلية والسُلوكيات والأفعال الخارجية قد تتأثر من خلال تفاعلات الفرد، فإن صورة الذات قد تتأثر أيضاً بشكل كبير وخاصة في مرحلة المراهقة"(Bandura,1982,p.122).

كما أن امتلاك الأفراد المعتقدات الذاتية تجعلهم قادرين على فرض السيطرة والتحكم في أفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم، وَعدَّ باندورا هذه المعتقدات عناصر مُهمة في ممارسة وفرض السيطرة والتحكم، وينظر للأفراد على إعتبار أنهم نتاجاً لبيئتهم وأنظمتهم الإجتماعية ومنتجين لهذه البيئة في نفس الوقت، وقد فسرت نظرية باندورا دور العمليات المعرفية وعمليات التنظيم الذاتي في تطور وتغير السلوك الإنساني وارتباطه بالأداء وعلى هذا الأساس وضع باندورا أنموذج الحتمية المتبادلة وتضمن ما يأتي:

- العوامل الشخصية (المعرفية، الانفعالية، البيولوجية).
- السلوك.
- العوامل البيئية المحيطة.

وطبقاً لهذا الأنموذج، فإن المُتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المُتفاعلة فيما بينها (شخصية، سلوكية، بيئية) وتطلق العوامل الشخصية على مُعتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع المُتعلم ومنهم الآباء والمعلمون وزملاء الصف(Zimmerman,1989,p.329).

من خلال ما سبق نستخلص أن معارف الطالب وخبراته وإنفعالاته وعلاقاته الاجتماعية جميعها عوامل تتفاعل فيما بينها، وتؤثر في مفاهيمه ومعتقداته وأفكاره، وتُساهم في تكوين ذاته الأكاديمية.

- **نظرية التوقع) Expectanc Theory)**

وضع أسس هذه النظرية (فروم Froom) وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك مُحدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الإنسان يتخذ قراراً في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما إن دافعية الفرد لأداء عمل مُعين هي محصلة لثلاث عناصر:

أ- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

ب-توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.

ت-توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية، وترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (ماهر،2003م، 149).

ومن خلال العرض السابق لنظرية التوقع تجدرالإشارة إلى أن ما يتوقعه الفرد هو ما يُحرك سُلوكه، أي عندما يتوقع الطالب بأنه سينجح في أدائه الدراسي، فإنه تلقائياً بحسب رأي فروم سيكون مفهومه إيجابيًا نحو ذاته الأكاديمية أي أن قناعته واعتقاده اتجاه سلوكه الأكاديمي سيؤدي حتماً إلى نتائج إيجابية، وكونها نظرية دافعية فهي تُساهم في تحفيز الطالب، وتدفعه إلى الجد والمُثابرة ليتوقع أفضل النتائج، ومن ثم تتغير نظرته لذاته ويتحسن مستوى أدائه الدراسي ويزيد تحصيله الأكاديمي، وهذا ما عبر عنه فروم بتوقع الجهد والأداء، و توقع الأداء والمخرجات، وهو ما يعكس مستوى وفهم الذات الأكاديمية للطالب.

- **نظرية الخبرة الذاتية (Self-Efficacy Theory)**

يرى (باندورا) صاحب هذه النظرية بأن هدف نظريته فهم كيف يؤثر مستوى الثقة بالنفس في أداء المهام والتحديات، واعتبر الذات الأكاديمية جزءاً مهماً في نظريته، حيث ترتبط بقدرة الفرد على تحقيق النجاح في البيئة الأكاديمية، وتشير النظرية إلى أن الذات الأكاديمية تعكس تصور الشخص عن قدراته ومهاراته في سياق البيئة الأكاديمية، فإذا كانت لدى الشخص ثقة بقدرته على التعامل مع التحديات والتفوق في المهام الأكاديمية، فإنه سيكون أكثر عرضة لتحقيق النجاح في هذا المجال، وعندما يكون لدى الفرد ثقة بالنفس الأكاديمية، يكون لديه الميل والاستعداد لتحدي المهام الصعبة، والتعامل مع المتطلبات الأكاديمية بشكل فعال، ويعتقد (باندورا) أن الأفراد ذوي الذات الأكاديمية العالية يتمتعون بالقدرة على التحكم في سلوكهم وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ومن الجوانب المهمة في نظرية الخبرة الذاتية، أنها تُشير إلى أن الذات الأكاديمية يمكن أن تتأثر وتتطور عبر الزمن والخبرات، وبمعنى آخر يمكن للأفراد تعزيز ثقتهم بالنفس الأكاديمية

من خلال تجارب ناجحة سابقة، ومن خلال التفاعلات الإيجابية مع البيئة الأكاديمية، وعلى العكس، قد تؤدي التجارب السلبية أو التفاعلات السلبية إلى انخفاض الثقة بالنفس الأكاديمية (James, 1986).

- **نظرية الأنا (Self – Concept Theory)**

تقترح هذه النظرية أن لدينا صُورة عامة وشمولية عن أنفسنا تشمل جوانب مُتعددة من حياتنا، بما في ذلك البيئة الأكاديمية، وتعتبر الذات الأكاديمية جزءاً من هذه الُصورة العامة، وتُشير إلى كيفية تصورنا لأنفسنا في السياق الأكاديمي، فإذا كان لدينا تصور إيجابي عن ذاتنا الأكاديمية، فإننا سنكون أكثر عرضة للانخراط بجدية في الدراسة وتحقيق النجاح الأكاديمي، فعندما نعتبر أنفسنا أشخاصاً قادرين ومؤهلين أكاديمياً، فإننا سنكون أكثر استعداداً للتحديات والمجهود الضروري لتحقيق النجاح في البيئة الأكاديمية، وتؤثر نظرية الأنا على سُلوكنا وأدائنا الأكاديمي، حيث يؤثر تصورنا الذاتي على مدى انخراطنا وتحقيقنا للأهداف الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، إذا كُنا نعتبر أنفسنا طُلابًا مُجتهدين وقادرين فسنكون أكثر اندفاعًا للعمل بجد والسعي نحو تحقيق النجاح الأكاديمي، وعلى العكس إذا كان لدينا تصور سلبي عن ذاتنا الأكاديمية بالتالي، فإن الاعتقادات والتصورات التي نحملها عن أنفسنا الأكاديمية تلعب دوراً حاسماً في نجاحنا الأكاديمي، ويُمكن لنا تعزيز تصورنا الذاتي الإيجابي عن الذات الأكاديمية من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتوفير الدعم والتشجيع المناسبين من الأهل والمعلمين والبيئة الأكاديمية بشكل عام (Handayani et al.,2020).

- **نظرية الانتماء (Belongingness Theory)**

تركز هذه النظرية على أهمية الشعور بالانتماء والاندماج في المجتمع الأكاديمي، وتُشير إلى أن الشعور بالانتماء والاندماج يلعب دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي، فعندما يشعر الشخص بأنه جزء من المجتمع الأكاديمي ولديه علاقات اجتماعية مع الزُملاء والمعلمين، فإنه يُمكن أن يشعر بمزيد من الثقة في قدرته الأكاديمية، كما أن وجود دعم اجتماعي وعلاقات إيجابية يُمكن أن توفر للفرد الدعم العاطفي والمعنوي، ويعزز شعوره بالقبول والتقدير في المجتمع الأكاديمي، وبالمقارنة إذا كان الشخص يشعر بالعزلة أو الانفصال عن المجتمع الأكاديمي، فقد يتأثر شعوره بالثقة الأكاديمية، قد يشعر بالقلق أو الشك في قدراته، وقد يكون أقل عرضة للمُشاركة الفاعلة في الدُروس والأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يُمكن تعزيز شعور الانتماء

والاندماج في المجتمع الأكاديمي من خلال إنشاء بيئة داعمة وشاملة، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطُلاب، وتوفير فُرص للعمل الجماعي والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية، كما يلعب الدور التوجيهي للمُعلمين والمُشرفين أيضاً دوراً حاسماً في تعزيز الانتماء والاندماج من خلال التواصل الفعال وتوفير الدعم اللازم للطلاب (Snyder,2019).

- **نظرية الهوية (Identity Theory)**

ترتكز هذه النظرية على كيفية تأثير الهوية الأكاديمية على تصرفاتنا وسلوكنا في السياق الأكاديمي، وتُشير إلى أن الهوية الأكاديمية أي الاعتراف بأنفسنا كطلاب ملتزمين ومتعلمين ناجحين، كما أنها تقوم بدورًا مُهمًا في توجيه سلوكنا وتحفيزنا لتحقيق النجاح الأكاديمي، فإذا كانت الهوية الأكاديمية جزءًا مُهمًا من هويتنا الشخصية، فإننا من المُرّجح أن نكون أكثر التزامًا بتحقيق النجاح الأكاديمي، وعندما نعتبر أنفسنا جزءًا من المجتمع الأكاديمي ونرتبط بالقيم والمبادئ الأكاديمية، فإننا سنكون أكثر استعدادًا لإتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق النجاح في الدراسة.

وتؤثر الهوية الأكاديمية على سلوكنا وتصرفاتنا من خلال توجيه التحديات والأهداف التي نواجهها في البيئة الأكاديمية، وعندما نرتبط بالهوية الأكاديمية قد نشعر بالحماس والالتزام لتحقيق التحديات وتجاوز الصعوبات، وقد نكون أكثر انخراطًا في الدروس والأنشطة الأكاديمية، ونسعى جاهدين لتطوير المهارات والمعرفة الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، فإن الهوية الأكاديمية يُمكن أن تؤثر على توجهنا العام نحو التعلم والتطور الشخصي، وإذا كانت الهوية الأكاديمية تمثل جزءًا كبيرًا من هويتنا، فقد يكون لدينا رغبة قوية في تحقيق النجاح الأكاديمي، وتحقيق إمكاناتنا الكاملة في المجالات الأكاديمية، ويُمكن تعزيز الهوية الأكاديمية من خلال تعزيز الوعي بأهمية التعليم والتحصيل الأكاديمي، وتوفير الدعم اللازم للطلاب من خلال توفير فرص للتفاعل والتعاون مع الزملاء والمعلمين الذين يشتركون في القيم نفسها والأهداف الأكاديمية (Jack, D., Simons, 2021).

- **نظرية التحصيل (Achievement Theory)**

تُشدد هذه النظرية على أهمية الإنجازات السابقة وتأثيرها على تصوراتنا للذات الأكاديمية وتحقيق النجاح، وتقترح أن الأفراد الذين حققوا نجاحات سابقة في البيئة الأكاديمية، سواء في

شكل تحصيل درجات عالية، أو تفوق في المشاركة الأكاديمية، يميلون إلى تصور أنفسهم على أنهم قادرون على تحقيق المزيد من النجاحات ويطمحون إلى تحقيق مستويات أعلى من التفوق، وباعتبار النجاحات السابقة يتشكل لديهم مفهوم إيجابي للذات الأكاديمية، وثقة في قدراتهم الأكاديمية، ويعتبرون النجاح الأكاديمي كجزء لا يتجزأ من هويتهم، ويشعرون بالارتياح والرضا عن أنفسهم في السياق الأكاديمي، وهذا التصور الإيجابي يدفعهم إلى تحديد أهداف أكاديمية أعلى والسعي الجاد لتحقيقها، بالإضافة إلى ذلك النجاحات السابقة تُعزز لديهم المُواصفات الشخصية المُرتبطة بالتحصيل الأكاديمي مثل الدافع، والتحمل والتفاني، ويكون لدى الأفراد الذين حققوا نجاحات سابقة في تجربة إيجابية للتغلب على التحديات والصعاب والتعامل مع الاجهادات الأكاديمية، وهذه المهارات والمواصفات تعزز قدرتهم على التعامل مع المشكلات والمواجهة بثقة وتأثير إيجابي على أدائهم الأكاديمي (Brian, A., et al., 2018).

- **نظرية الانفصال والالتزام (Separatin- Individuation Theory)**

ترتكز هذه النظرية على تطوير الذات الأكاديمية من خلال عملية الانفصال عن الشخصيات الرئيسة في الحياة وتطوير الهوية الخاصة، وتُشير إلى أن لدى الأفراد الشباب الحاجة إلى الانفصال التدريجي عن الأشخاص القريبين منهم، مثل الوالدين أو رُعاة الأطفال، وذلك لتطوير هويتهم الفردية وتحقيق استقلالية أكبر، وفي سياق الذات الأكاديمية يتم تطبيق هذه النظرية عن طريق انفصال الشخص عن الشخصيات الرئيسة في حياته الأكاديمية، مثل المُعلمين أو المُستشارين الأكاديميين، عندما يتمكن الفرد من إنشاء فضاء من الاستقلالية الأكاديمية الذاتية، يمكنه تطوير هويته الأكاديمية الخاصة، وتحقيق تفوقه الشخصي في المجال الأكاديمي، وتتضمن عملية الانفصال والالتزام أيضًا تطوير مفهوم أكثر وضوحًا للذات الأكاديمية.

وعندما يتمكن الشخص من الإنفصال بشكل صحي ومُستقل عن الشخصيات الرئيسة في حياته الأكاديمية، يبدأ في تحديد منطقة خاصة به ويطور مفهومًا واضحًا لنفسه كطالب أو باحث أكاديمي، ويتم تقوية هذا المفهوم من خلال تجارب النجاح والتفوق في مجال الدراسة والبحث، وكذلك من خلال تفاعلاته مع الزملاء والمحافظة على هوية أكاديمية فريدة، وبالتالي يتمكن من تحقيق نجاحاته الخاصة، وتطوير مفهوم أكثر وضوحًا للذات الأكاديمية، وتعزز هذه

العملية الثقة بالنفس والاستقلالية الأكاديمية التي تمكن الفرد من تحقيق أهدافه الأكاديمية وتفوقه في المجال الذي يسعى له (Anh et al., 2022).

- **نظرية الدعم الاجتماعي (Social Support Theory)**

تُعد هذه النظرية أحد النظريات الهامة في مجال علم النفس الاجتماعي، وترتكز بشكل خاص على الدور الذي يلعبه الدعم الإجتماعي في تعزيز وتطوير مفهوم الذات الأكاديمية للأفراد، وتُعد الثقة بالنفس والاعتقاد بالقدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي جوانب أساسية في تطوير الذات الأكاديمية، ويعزز الدعم الإجتماعي الثقة بالنفس من خلال توفير بيئة داعمة ومُحببة للفرد، فعندما يشعر الفرد بأنه مُحاط بأشخاص يهتمون به ويدعمونه يتحسن مفهومه الذاتي ويشعر بالقبول والتقدير، ويعمل الدعم الإجتماعي كعامل مُعزز للثقة بالنفس، ويُعزز الإعتقاد بالقدرة على التفوق الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك يُساهم الدعم الإجتماعي في توفير الموارد والمساعدة العملية التي يحتاجها الفرد في مجال الدراسة، ويُمكن أن يشمل ذلك المساعدة في توجيهات دراسية، وتقديم المشورة، وتبادل المعلومات والخبرات، ويُساعد هذا الدعم العملي على تعزيز القدرة الأكاديمية للفرد ويساهم في تحقيق النجاح.

كما أن الدعم العاطفي يقوم بدورًا هامًا في تطوير مفهوم الذات الأكاديمية، عندما يشعر الفرد بدعم عاطفي من قِبل أفراد الشبكة الإجتماعية المُحيطة به يزيد ذلك من شعوره بالأمان والإستقرار العاطفي، ويتمثل في الإستماع الفعال والتعاطف، وهذا يُسهم في تحسين الصحة النفسية وتقدير الذات وتعزيز الشعور بالانتماء والراحة العاطفية، وتركز نظرية الدعم الاجتماعي على الأهمية الكبيرة لوجود شبكة دعم قوية في تعزيز مفهوم الذات الأكاديمية ،ويعزز الدعم الاجتماعي الثقة بالنفس والاعتقاد بالقدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي من خلال توفير الدعم المعنوي والعاطفي والمعرفي والعملي (Yajun et al., 2023).

- **نظرية الإتزان (Equilidrium Theory)**

تركز هذه النظرية على مفهوم تحقيق الإتزان بين الصعوبات والتحديات التي يُواجهها الفرد وقدراته الأكاديمية، وتُشير إلى أنه إذا كان الشخص قادرًا على التكيف والتغلب على هذه التحديات فإنه سيُطور مَفهومًا إيجابيًا لذاته الأكاديمية، وتعتمد نظرية الإتزان على فكرة أن الفرد يواجه تحديات وصعوبات مُتنوعة في مجال الدراسة مثل: ضُغوط الأداء، والاختبارات الصعبة، والعمل الدراسي الكثيف وغيرها من الصعوبات وتؤثر هذه التحديات على مفهوم الذات الأكاديمية

للفرد، أي كيف ينظر إلى قدراته وفاعليته في التحصيل الأكاديمي، ووفقًا لنظرية الإتزان عندما يتمكن الفرد من التكيّف والتغلب على هذه التحديات بنجاح، فإنه يصل إلى حالة من الإتزان الأكاديمي، ويتعزز مفهوم الذات الأكاديمية للفرد ويتحسن، حيث يكتسب الثقة في قدراته وقدرته على التفوق الأكاديمي، وتُعزز نظرية الاتزان أيضًا أهمية توفر الموارد والدعم اللازم للفرد لمساعدته على التكيف مع التحديات الأكاديمية، ويُمكن أن تشمل هذه الموارد الدعم الإجتماعي من الأصدقاء والعائلة، والتوجيه والمُساعدة المُقدمة من المُعلمين والمُستشارين الأكاديميين، وبوجود هذا الدعم يُصبح الفرد قادرًا على التكيف بشكل أفضل مع التحديات وتحقيق الإتزان الأكاديمي، ويمكن أن تسهم مجموعة متنوعة من العوامل في تحقيق الإتزان الأكاديمي وتعزيز مفهوم الذات الأكاديمية ومن بين هذه العوامل: الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة التي تُساعد على تطوير مهارات التعلم، وتنظيم الوقت وإدارة الضغوط، وتعزيز الاهتمام والمشاركة الفعالة في الدروس (Miguel, Valero,2022).

- **نظرية التفوق (Excellence Theory)**

ركزت هذه النظرية على تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، وعززت السعي نحو التميز وتحقيق الإنجازات البارزة كوسيلة لتعزيز مفهوم الذات الأكاديمية، وتعتبر نظرية التفوق مُبادرة قوية تهدف إلى تعزيز الأداء الأكاديمي وبناء مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي، وتشجع الطُلاب والمُتعلمين على السعي نحو التميز وتحقيق أعلى مُستويات الإنجازات في مجالاتهم الأكاديمية، وتعتبر الإهتمام بتطوير المهارات والقدرات والإستفادة القُصوى من الفُرص التعليمية والتدريبية مُهمة أساسية في تحقيق التفوق الأكاديمي، كما تُعزز أهمية العمل الجاد والمثابرة في سبيل تحقيق النجاح الأكاديمي، فهي تعتبر التحصيل الأكاديمي الرفيع يتطلب إلتزامًا قويًا وجهودًا مستمرة للتطور والتحسين، كما أنها تشجع الفرد على تطوير روح الانضباط والتنظيم والتركيز والإرادة لتحقيق الأهداف الأكاديمية العالية، وتُشير نظرية التفوق أيضًا إلى أهمية الدعم والتوجيه في تحقيق الأداء الأكاديمي المُتميز.

بحيث يُمكن أن يكون الدعم من الأسرة والأصدقاء والمُعلمين والمُؤسسات التعليمية عاملاً حاسمًا في تعزيز مفهوم الذات الأكاديمية، وتحقيق النجاح.

كما ترى هذه النظرية أن الدعم النفسي والعاطفي والمعرفي يُمكن أن يسهموا في توفير الفُرص والموارد اللازمة للتعلم والتطوير المُستمر.

وتُؤكد نظرية التفوق على أهمية الإستدامة في تحقيق الأداء الأكاديمي المُمتاز، وترى بأن التفوق الأكاديمي ليس مُجرد هدف قصير الأجل، بل هو عملية مُستمرة تستدعي الإلتزام بالتطوير المُستمر والاستمرارية في تحقيق النمو والتفوق، كما أنها تُشجع على تبني عادات وأنماط حياة صحية من خلال التوازن بين الدراسة والراحة والإسترخاء والإهتمام بالصحة العقلية والبدنية (Maximus, Gorky, Sembiring., 2020).

من العرض السابق للنظريات المُفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية، نستنتج أنها اتفقت أغلبها على أن تحقيق النجاح في البيئة الأكاديمية يعتمد أساساً على فكرة الطُلاب عن ذاتهم الأكاديمية حيث رأت جميعها بأن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي له دور فعال في نجاح وتفوق الطُلاب داخل بيئتهم الأكاديمية، سواء من خلال خبراتهم وتجاربهم وتفاعلاتهم الذاتية السابقة أو من خلال شعور الطالب بأنه جزء من المجتمع الأكاديمي ولديه علاقات إجتماعية إيجابية مع الزُملاء والمُعلمين يُحقق لديه مفهوم إيجابياً أكاديمياً، حسب رأي نظريتي الأنا ونظرية الخبرة الذاتية، في حين رأت نظرية الهوية أن اعتراف الطلاب بأنفسهم بأنهم ملتزمين ومتعلمين ناجحين له دور مهم في توجيه سلوكهم وتحفيزهم لتحقيق النجاح الأكاديمي، وله دور إيجابي في تطور مفهموهم نحو ذواتهم الأكاديمية.

في حين شددت نظرية التحصيل على أهمية الإنجازات السابقة وتأثيرها على تصورات الذات الأكاديمية، حيث رأت بأن الطلاب الذين حققوا نجاحات سابقة في البيئة الأكاديمية سواء في شكل تحصيل درجات عالية أو تفوقوا في المُشاركة الأكاديمية، يُشكل لديهم مفهوم إيجابي اتجاه ذواتهم الأكاديمية وتزداد ثقتهم في قُدراتهم الأكاديمية.

وفي ذات السياق ركزت نظرية التفوق على تحقيق مُستويات عالية من الأداء الأكاديمي وعززت السعي نحو التميز وتحقيق الإنجازات البارزة للطلاب، واعتبرتها وسيلة لتعزيز مفهومهم نحو ذواتهم الأكاديمية، واعتبرت التحصيل الأكاديمي الرفيع يتطلب التزامًا قويًا للتطور والتحسين.

في حين ركزت نظرية الإنفصال والإلتزام على دور المُعلمين في تطوير الذات الأكاديمية للطلاب، وذلك من خلال انفصال الطالب بشكل صحي ومستقل عن الشخصيات الرئيسية في حياته الأكاديمية لتعزيز الثقة بالنفس والاستقلالية الأكاديمية.

إذاً جميع النظريات اشارت للدور النفسي والاجتماعي والفكري الذي تلعبه الذات الأكاديمية في دعم وصقل شخصية الطالب وانعكاسها على نجاحه وتحصيله الأكاديمي.

علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي:

يتميز مفهوم الذات الأكاديمي بشكل واضح عن مفهوم الذات حيث إن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بشكل أكبر مع التحصيل الأكاديمي وبغيره من السلوكيات الأكاديمية من مفهوم الذات، ويذكر كلاً من (الخطيب، وعيد، والنتشة 2003م) المُشار إليهم في (الرواحنة، 2012م،10) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هو الشعور الذي يُعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قُدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام والواجبات.

وأشار (الهنداوي وآخرون،2001م،35) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هو مفهوم الفرد عن ذاته في المجالات الأكاديمية بناءً على مقارنة الفرد بما لديه من قدرات، وإمكانيات مادية، وإمكانيات زملائه الأكاديمية في الصف، حيث تتم هذه المُقارنات في إطار تفاعلاته الاجتماعية، وما يرتبط بمجالات الإنجاز والتحصيل، ويُضيف ماكموج وسيقل(Mcmoach & Siegle 2002) أن مفهوم الذات الأكاديمي له مستويان: المستوى الأول مفهوم الذات الأكاديمي العام، والمستوى الثاني مفهوم الذات الأكاديمي المُحدد كالعلوم والرياضيات، ولكونه بناء مُتعدد الأبعاد فهو يتضمن مُقارنة خارجية وأخرى داخلية، حيث يُقصد بالخارجية مُقارنة أداء الطالب بغيره من الطلاب، والداخلية مُقارنة أداء الطالب في أحد المجالات بأدائه في المجالات الأخرى، ومن هُنا فإن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بموضوع دراسي مُعين أكثر من ارتباطه بموضوع آخر.

ويرى العديد من الباحثين" (Shavelson&Bolus,1982;Zeleke2004) أنه يُمكن التحكم في مفهوم الذات الأكاديمي من خلال إحداث تحسين على مستوى تحصيل الطلاب الذين يتسمون بمفهوم ذات أكاديمي منخفض، فأنه إذا تم توجيه التدخلات إلى تحسين القدرات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض فإن هذا له دور في رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم" (الرواحنة،2012م،21).

من خلال ما سبق يجدر القول بإن مفهوم الذات الأكاديمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي ففكرة الطالب ومفهومه عن نفسه أكاديمياً تعتمد على تحصيله الأكاديمي

فكُلما كان التحصيل الأكاديمي مرتفع كلما كان مفهوم الذات الأكاديمية مُرتفع وبالعكس إذا انخفض مستوى التحصيل الأكاديمي انخفضت الذات الأكاديمية.

علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بفاعلية الذات الأكاديمية:

تُعد فعالية الذات مُكوناً هاماً من مُكونات النظرية المعرفية الإجتماعية لباندورا من المعتقدات الدافعية ذات الأهمية الكبرة في سلوك التنظيم الذاتي الذي أكد باندورا على أهمية عملياته لدى المتعلمين، وإليه يعود الفضل في إضافة مفهوم فاعلية الذات إلى التراث السيكولوجي، وتنشأ فاعلية الذات ذلك الميكانيزم الموجه للسلوك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وتعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة فهي تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته والجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمُعقدة، وتحديه للصعاب ومقارنته للفشل (هيلات وآخرون،2010م،272).

ويرى "(باندورا) بأن فعالية الذات معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في حوادث مهمة في حياتهم" (رزق،2009م،146).

"ويرتبط مفهوم فعالية الذات مع مفاهيم عديدة قد يخلط البعض فيما بينهما منها مفهوم الذات الأكاديمي حيث تسهم فعالية الذات في تكوين مفهوم الفرد عن ذاته، ويسهم أيضا مفهوما الفرد الايجابي عن ذاته في رفع مستوى فعالية الذات ويختلف مصطلح فاعلية الذات عن مفهوم الذات بأن مفهوم الذات يتحدد بالإجابة عن السؤال من أنا؟ وبأنه مفهوم ثابت نسبيا بينما يتحدد مصطلح الفاعلية بالإجابة عن السؤال ما أستطاعه الفرد أن يؤدي العمل بكفاءة ومقدرة، وبأنه تكوين غير ثابت ويختلف من موقف إلى آخر" (العلي وسحلول،2006م،5).

وبدرجة أكثر تحديدًا فإن "مفهوم الذات الأكاديمية يُشير إلى معارف الأفراد ومدركاتهم عن أنفسهم في مواقف التحصيل، في حين أن فعالية الذات الأكاديمية تتضمن الثقة في الأداء بنجاح لمهام أكاديمية مُعينة"(تعلب،2017م،277).

ولفاعلية الذات ثلاثة مُكونات حددها باندورا (Bandura1977) حيث تختلف فاعلية الذات تبعاً لها، وذكرها (عبد الله والعقاد،2009م،12) في الآتي:

- قدرة الفعالية وتمثل مستوى دافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة والذي يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف.

- العمومية: وتعني انتقال فعالية الذات من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة.
- القوة أو الشدة: وتشير إلى تحديد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة والتي تعكس إحساس الفرد بفعالية الذات.

إن أحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات الفرد المستمدة من مصادر أربعة ذكرها (أبو غالي،2012م،33) وهي:

- إنجازات الأداء: وتتمثل بخبرات النجاح والفشل في المواقف المختلفة التي يواجهها الفرد، وهي أكثر المصادر تأثيراً بفعالية الفرد، وعادة يرفع النجاح توقعات الفعالية بينما يخفضها الإخفاق المتكرر.
- الخبرات البديلة: وهي خبرات غير مُباشرة يحصل عليها الفرد من خلال مُلاحظة الآخرين، وعليها ترتفع فعالية الذات بملاحظة نجاح الآخرين في أدائهم وتنخفض بملاحظة إخفاقات الآخرين بأعمالهم وخاصة إذا كان هؤلاء من نفس مستوى قدرات الفرد.
- الإقناع اللفظي: وهو المعلومات اللفظية التي تصل للفرد من الآخرين بمعنى التشجيع والدعم من الآخرين والتي تؤثر إيجاباً بسلوك الفرد وتسمى بالإقناع الجماعي، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً يأخذ شكل الحديث الإيجابي مع الذات.
- الحالة النفسية والفسيولوجية: وتتمثل بالعوامل الداخلية التي تحدد للفرد فيما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا والتي تؤثر تأثيراً عاماً على الفعالية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية والحسية والعصبية.

ويرى البعض "يُمكن استخدام أحكام فعالية الذات الأكاديمية للتنبؤ بالسلوكيات اللاحقة بعكس الدافعية والتعلم والأداء" (تعلب،2017م، 281).

ويُؤكد كلاً من بيث (Beethe1984) وهاريس(1990) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المُتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمُثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يملكون فعالية مُنخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة، ويسعون إلى تجنب الفشل (الخلافي،2010م،487)، وأشار زيمرمان (Zimmerman1990) إلى أن مُرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقيماً عالياً للأداء، وخاصة عند حل المشكلات الصعبة، و أكدت البحوث و

الدراسات أن الطُلاب ذوي الإحساس المُنخفض بالفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عُليا، إذ إن الفعالية الذاتية تلعب دوراً مهماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المُحرك والموجه التي بدونها لا يُمكن أن تتم عملية التعلم (نشواتي،1997م،206).

علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالرضا الأكاديمي:

يُعد الرضا الأكاديمي أمر ضروري للطالب الجامعي فكُلما زاد مستوى رضاه الاكاديمي زاد مستوى تحصيله الأكاديمي وتحسنت نظرته لذاته الأكاديمية، "وقد أوضح (هوم (Hom2002) مفهوم الرضا بأنه الحالة التي يشعر بها الفرد عن النتائج التي استجابت لتوقعاته، وأن الرضا أوعدم الرضا لا يعكس مُجرد تقديم الخدمات، إنما يتأثر بتوقعات الفرد المُسبقة عن نوعيتها وجودتها، مثل جودة المناهج الدراسية والخدمات الجامعية والمقررات الدراسية جميعها تعكس مُستوى الرضا الأكاديمي للطالب، ويرى البعض بأن الرضا الأكاديمي هو حالة الرضا التي تعكس رُؤية الفرد، وميله إلى بعض المتغيرات في بيئته بما فيها البيئة الأكاديمية، كما يعرف بأنه استمتاع الإنسان بدوره وخبراته كتلميذ، ويُشير (كونلر) إلى أنه الأداء المُدرك والمُتوقع من قِبل المُستفيد، وفي حالة تطابق الأداء مع ما هو متوقع فإن المستفيد يشعر بالسعادة والرضا، وفي حالة عجز الأداء عن المتوقع فإن المستفيد يكون في حالة عدم السرور أو إستياء" (شريف وحاتم، 2017م،210).

ويعرفه" (الطيب 1986 م) بأنه اتجاه يُعتبر مُحصلة لعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على نجاح الشخص أو فشله في تحقيق الأهداف الشخصية، وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات" (بكير،2016م، 207).

الرضا الأكاديمي يكون من خلال الرضا عن المقررات الدراسية والخدمات الجامعية والتخصص الدراسي والأداء الدراسي، أي كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، فكل ما كان الطالب راضٍ عن نفسه أكاديمياً تكوَّن في أعماق ذاته مفهوماً إيجابياً نحو ذاته الأكاديمية، فالرضا عن الدراسة يُسهم في تطويروتحسين الأداء الدراسي، ويدفع الطُلاب إلى المُثابرة والإجتهاد المُتواصل للوصول إلى التفوق والنجاح وينعكس بالإيجاب عن مفهومهم اتجاه ذواتهم الاكاديمية

ويرى "(جدع Judge1997) بأن الرضا الأكاديمي يأتي من التقييم الجوهري للذات وهو التقييم الذي يضعه الأفراد تجاه ذواتهم وقدراتهم، مما يجعلهم يستبصرون ويدركون ذواتهم، وهذا الأخير يجعلهم يشعرون بالرضا، ويقول (Lent) يُمكننا التنبؤ بالرضا الأكاديمي من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه، وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال مُستوى مفهوم الذات الأكاديمي والذي يتمثل في تكوين مفهوم إيجابي حولها، وذلك من خلال درجة امتلاكه للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد حول ذاته ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالفرد، لأن مثل هذه المُتغيرات الاجتماعية المعرفية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية للفرد"(شافو،وخلفاوي، 2017م،19).

"ويشير كلاً من ماكموج، وسيقل (Mcmoach & Siegle2002) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي بناء مُتعدد الأبعاد فهو يتضمن مقارنة خارجية وأخرى داخلية، حيث يُقصد بالخارجية مقارنة أداء الطالب بغيره من الطلاب، والداخلية مُقارنة أداء الطالب في أحد المجالات بأدائه في المجالات الأخرى، ومن هنُا فإن مفهوم الذات الأكاديمي قد يرتبط بموضوع دراسي مُعين أكثر من ارتباطه بموضوع دراسي آخر" (الرواحنة،2012م،28).

وترتكز عملية تكوين الذات الأكاديمية على تلك العمليات التي يقوم الطالب بتوظيفها لتكوين أهداف جديدة عند مُواجهة كل تهديد يلوح في الأفق، وذلك يتعلق بإمكانية تحقيق الأهداف الأكاديمية التي تمناها طويلاً داخل نفسه، وسعى في طريقه نحو تحقيقها من خلال رضاه عن أداؤئه الأكاديمي، أما عدم القدرة على تحقيق ذاته الأكاديمية فيحدث عندما تقل درجة فهم الطالب لكيفية انجاز أهدافه الخاصة، وانعدام الرضا عن أدائه أكاديميًا وعدم قدرته على تحقيق أي انجاز أكاديمي في المستقبل، كما أن عدم تمكن الطالب من تحقيق وإنجاز ذاته وتكوين مفهوم إيجابي حولها يُمكن أن يحدث بسبب عدم إيمان الطالب بنفسه وعدم ثقته في قدرته على تحقيق تلك الذات أو عدم قدرته على الموازنة بين ما يرغب أن يكون وبين ما يخشى أن يكون عليه في المستقبل، ويرى (بيزولاتو Pizzolato) أن التهديدات التي تواجه عملية تكوين الذات الأكاديمية المستقبلية تتخذ الأنماط التالية:

- عدم القدرة على الإلتحاق بالتخصص الأكاديمي الذي يرغب به الطالب.
- عدم وجود فرص مرضية بعد انتهاء الدراسة في القسم الأكاديمي الذي التحق به الطالب.

- المعوقات المالية التي تمنع الطالب من دراسة تخصصات أكاديمية يرغبها بشدة ويضيف (بيزولاتو Pizzolato) أن عدم تمكن الطالب من تحقيق مفهوم إيجابي حول ذاته المستقبلية يؤدي إلى عدم القدرة على التوافق مع الحياة الأكاديمية، ومن ثم مع الحياة العملية بعد ذلك كما أن السبب الأساس في عدم الشعور بالرضا عن العمل، ومن ثم الرضا عن الحياة بشكل عام بعد ذلك (شافو، وخلفاوي، 2017م،20–21).

ومما سبق تجدر الإشارة إلى أن رضا الطالب عن أدائه الأكاديمي ينعكس عن مفهومه لذاته الأكاديمية، فالرضا الأكاديمي يُعدّ من أهم الجوانب النفسية التي تساهم في الرفع من مستوى الطالب أكاديمياً، وتعمل على تكوين مفهوم إيجابي اتجاه ذاته ويسهم في تطور تحصيله الدراسي وزيادة نسبة أداؤه الأكاديمي.

إذاً فاعلية الذات الاكاديمية والتحصيل الأكاديمي والرضا الأكاديمي جميعها تُعدّ أبعاد لمفهوم الذات الأكاديمية، حيث تُساهم جميعها في تطور وتحسين مستوى وأداء الطالب أكاديمياً في مختلف المقررات الدراسية وتسهم في إيجابيته في بيئته التعليمية الجامعية وما تحويه تلك البيئة من خدمات جامعية وتخصصات دراسية وقوانين ولوائح ومبنى وزملاء وأساتذة أي كل ما هو موجود ببيئته الجامعية من شأنه أن يتأثر به ويؤثر فيه.

الفصل الثالث

البحوث و الدراسات السابقة

- تمهيد
- أولا: البحوث والدراسات التي تناولت التفكير الناقد وأثر استخدام طرائق وبرامج مُعينة لتنمية مهاراته.
  أ- البحوث والدراسات العربية.
  ب- البحوث والدراسات الأجنبية.
- ثانيا: البحوث والدراسات التي تناولت التعلم البنائي
  أ- البحوث والدراسات العربية.
  ب-البحوث والدراسات الأجنبية.
- ثالثا: البحوث والدراسات التي تناولت مُكونات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).
  أ- البحوث والدراسات العربية.
  ب-البحوث والدراسات الأجنبية.
- رابعا: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد.
  أ- البحوث والدراسات العربية.
  ب-البحوث والدراسات الأجنبية.
- التعليق على الدراسات السابقة
- فرضيات الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل مجموعة من البحوث و الدراسات العربية والأجنبية، تم تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء خُصص الجزء الأول للبحوث والدراسات التي تناولت أثر استخدام بعض الطرائق و البرامج في تنمية التفكير الناقد، وخُصص الجُزء الثاني للبحوث الدراسات التي تناولت التعلم البنائي، وخُصص الجزء الثالث للبحوث والدراسات التي تناولت مُكونات مفهوم الذات الأكاديمية وخصص الجزء الرابع للبحوث، واستعرضت الباحثة تلك الدراسات مُبينة أهدافها الرئيسة، ومنهجها المُتبع، وعينتها المُختارة، وأهم نتائجها، وذلك للإستفادة منها في بناء البرنامج التدريبي وفي الإطار النظري لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

أولا: البحوث والدراسات التي تناولت التفكير الناقد، وأثر استخدام طرائق وبرامج معينة في تنمية مهاراته.

أ- البحوث والدراسات العربية:

- **دراسة عفانة (1998م) معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (271) طالبا وطالبة، حيث تم اختيار طلبة درجة البكالوريوس بالطريقة العشوائية، وجميع طلبة الدراسات العُليا (الدبلوم الخاص) و تم قياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة من خلال تطبيق اختبار (فاروق عبد السلام وممدوح سليمان للتفكير الناقد) حيث تكون الاختبار من (150) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للتفكير الناقد وهي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والإستنباط، والإستنتاج) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير لدى عينة الدراسة قد وصل (0.61) وهو أدنى مستوى التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة والذي يساوي (0.81) على الأقل، كما يوجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومُعدلات الطلبة التراكمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير نوع التخصص(علمي وأدبي) وذلك لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فرق في مهارات التفكير الناقد

تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا، في حين لم تظهر الدراسة فرقًا في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس (عفانة،1998م، 301).

- **دراسة (عجوة والبنا (1999م) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب كلية التربية (جامعة الاسكندرية).**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور برنامج تدريبي لتنمية مهارات ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبة من طالبات جامعة الإسكندرية تراوحت أعمارهن ما بين (20–22) سنة، واستخدم الباحثان برنامج هارناديك لتنمية التفكير الناقد واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد من إعداد فاشيون (1990م) واختبار كاليفورنيا لنزعات التفكير الناقد من إعداد فاشيون (1990م) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي في مهارات ونزعات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي (العتيبي،2007م،57).

- **دراسة سرحان (2000م) مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية ومدى علاقتها بحل المشكلات، وعلاقة كل من مستوى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية ومدى علاقتها بحل المشكلات، و علاقة كل من مستوى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بكل المتغيرات التالية : المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، ثالثة، رابعة) الجنس، درجة تعليم الأب، درجة تعليم الأم، الترتيب العمري للطالب في الأسرة، مكان السكن (مخيم، قرية، مدينة) المنطقة السكنية (شمال، وسط، جنوب) الجامعة التي ينتمي إليها الطالب، وتكونت عينة الدراسة من (199) طالبا وطالبة من خمس جامعات فلسطينية اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تم تطبيق عدة أدوات وهي : استبانة البيانات الشخصية، مقاييس حل المشكلات، اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأسفرت النتائج عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات: منخفض، متوسط، مرتفع وكانت نسبهم كالآتي: المستوى المرتفع (17.4%) والمستوى المنخفض (13.4%) والمستوى المتوسط (69%).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد الكلية، كذلك الأمر بالنسبة للمهارات الفرعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور في حل المشكلات.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متغير مستوى تعليم الأب، والدرجة الكلية للتفكير الناقد، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم الأب، والمهارات الفرعية للتفكير الناقد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) ومهارات التفكير الناقد، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منطقة السكن والمهارات الفرعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجامعة والمهارات الكلية للتفكير الناقد، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ببين متغير الجامعة والمهارات التالية: التقييم والإستدلال والإستقراء.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين المهارات الفرعية للتفكير الناقد وحل المشكلات" (ناجي والرشيد، 2019م، 108).
- **دراسة أحمد بيرم (2002م،32) أثر استخدام استراتيجيات المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (196) طالبا و طالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة، وهي عبارة عن أربع فصول تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية (فصل طلاب، وفصل طالبات) بلغ قوامها (98) طالبة وطالب حيث تم تدريسهم باستخدام استراتيجيات المتناقضات، ومجموعة ضابطة بلغ قوامها (98) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة العادية المتبعة في المدارس، واختار الباحث الفصلين الأول والثاني من وحدة الخصائص الفزيائية للمادة المُقررة في كتاب العلوم للصف السابع الأساسي، وقام الباحث بإعداد اختبار لمهارات التفكير الناقد في المحتوى العلمي للموضوعات المختارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.01) بين متوسطات درجات طلبة (طلاب ، طالبات) المجموعة الضابطة وطلبة (طلاب، طالبات) المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في العلوم لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة سعاد العبدلات (2003م) برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (عَمان).**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالباً وطالبة، إذ تم اعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطُبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارة التفكير الناقد، كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير النوع والتفاعل بين النوع والمجموعة.

- **دراسة أبي دنيا، وأبي ناشي (2003م) فعالية برنامج تدريبي للتفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات جامعة حلوان.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم فعالية التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات جامعة حلوان، كما عملت على تصميم برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد لدى طُلاب الجامعة، واختبار مدى تأثير البرنامج على تنمية التفكير الناقد لدى أفراد العينة، واستخدم الباحثان عينة شعبة رياض الأطفال الفرقة الأولى بكلية التربية حلوان، ويبلغ عددهن (149) طالبة، ومتوسط أعمارهن (19.5) سنة بانحراف معياري (1.2) وقُسمت هذه العينة عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي الحقيقي الذي يتحكم في الصدق الداخلي والخارجي للنتائج، وتضمنت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء العالي لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، واختبار التفكير الناقد، وقد حدد مُكونات التفكير الناقد فيما يلي : الدقة في فحص الواقع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك العلاقة الصحيحة، تقويم المناقشات، الإستدلال المنطقي، استخدم الباحثان مقياس التفكير العقلاني ويشمل على أربعة عشر فقرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنه توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في المهارات التالية:

الدقة في فحص الواقع، ومهارة إدراك الحقائق الموضوعية، ومهارة الاستدلال المنطقي (أبو مهادي، 2011م، 47).

- **دراسة حسن (2004م) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد، والتحقق من فعاليته تجريبيًا على عينة من طالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وفعاليته في تنمية مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (295) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود من جميع التخصصات بالآداب والتربية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: (اختبار المتشابهات لوكسلر)، و(استبيان مهارات التفكير الناقد المقدمة للمُتخصصين في التربية وعلم النفس ومجال التفكير للتأكد من المهارات الأساسية، والفرعية لبناء مهارات البرنامج) و(قائمة مهارات الشخصية الناقدة) جميعها من إعداد الباحث، وإختبار التفكير الناقد من إعداد الباحثان عبد السلام، وسليمان (1982) وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية خضعت لبرنامج تنمية مهارات التفكير الناقد، وللتأكد من تكافؤ العينتين قام الباحث بتطبيق إختبار (المتشابهات وكسلر وإختبار التفكير الناقد، و قائمة سمات الشخصية الناقدة) (أدوات الدراسة)، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين قام الباحث بتطبيق البرنامج التجريبي على المجموعة التجريبية وكانت أهم النتائج : تساوي تحصيل المجموعة التجريبية مع الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي، وتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التفكير الناقد الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد" (العتيبي، 2007م،55).

- **دراسة سعيد (2004م) فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والاعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة على عينة من طالبات مدرسة حلوان الثانوية الفنية الزخرفية، ومدرسة 15 مايو الثانوية الفنية الزخرفية بمحافظة حلوان بمجال الزخرفة والإعلان، وتكونت أدوات الدراسة من إختبار التفكير الناقد (واطسون– جليسر) وإختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية في

مجال الزخرفة والإعلان، واختبار التفكير الناقد في مجال الزخرفة والإعلان، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في إختبار التفكير الناقد (واطسون- جليسر) وكذلك وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان (الشلاش،2017م، 186).

- **دراسة سالم (2008م) فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس.**

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى لدى طلبة علم النفس بجامعة عين شمس، تكونت عينة الدراسة من (195) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وعددها (97) وضابطة وعددها (98) واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المقترح، وإختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وإختبار المصفوفات المُتتابعة العادي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الشمري (2015م) أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله بدولة الكويت**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية بأكاديمية سعد العبد الله بدولة الكويت، وتم إستخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، لبيان أثر البرنامج التدريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من الفرقة الثانية من أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت، وبلغ عدد أفرادها (50) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين 14- 15 سنة ،وتمثلت أدوات الدراسة في إختبار التفكير الناقد والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحوار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجية الحوار، وهذا يدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد(الشمري، 2015م، 763).

- **دراسة صبري، وآخرون(2016م) فاعلية برنامج مُقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب الشُعب العلمية مُختلفي التخصصات بكلية التربية جامعة بنها.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مُقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب الشُعب العلمية مُختلفي التخصص (كيمياء، فزياء، علوم بيولوجية) بكلية التربية جامعة بنها حيث بلغ حجم عينة الدراسة (50) طالباً وطالبة من طُلاب الشُعب العلمية، وتمثلت أداة الدراسة في إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة تهاني اجبارة (2017م) واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وتكونت عينة الدراسة من (1700) طالب وطالبة أختيروا بطريقة عشوائية، للعام الدراسي 2017م في الجامعات الليبية وهي: الجامعة الأسمرية، وجامعة المرقب، وجامعة الزيتونة، وجامعة طرابلس، واسُتخدمت الإستبانة أداة للدراسة، لمعرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، حيث اشتملت الإستبانة على (50) فقرة، شملت أربعة مجالات: مجال مهارة التحليل (7) فقرات، ومهارة التقييم (12) فقرة، ومهارة حل المشكلات(15) فقرة، ومهارة فوق المعرفية (16) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقدير الكلي لواقع الجامعات الليبية في تنمية التفكير لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة كما أظهرت أن أكبر تقدير كان لمجال مهارة حل المشكلات، وأقل تقدير كان لمجال مهارة التقييم.

- **دراسة ماجد ناجي وعبد الرحمن الرشيد (2018م) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين المُلتحقين بالمرحلة الجامعية، واشتملت منظومة مهارات التفكير الناقد : الإستنتاج، والإستنباط، والكشف عن المُسلمات، وتقويم الحجج، والتفسير، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا سعوديًا تم اختيارهم من مُجتمع طُلاب مرحلة البكالوريوس في قسم علم النفس

بجامعة الملك سعود، وتراوحت أعمارهم ما بين (18– 23) سنة بمتوسط عمري (21.70) وانحراف معياري(0.088) وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين بالتساوي إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث تم تدريب الطُلاب في المجموعة التجريبية على هذا البرنامج خلال (8) جلسات بمقدار ساعتين إلى ثلاث ساعات في كل جلسة، وللتحقق من مدى فاعلية البرنامج، تم استخدام التفكير الناقد لدى الشباب السعودي، من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب (2014م) وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك القدرات الفرعية المُكونة لها (الإستنتاج، الإستنباط، الكشف عن المُسلمات، تقويم الحجج، التفسير) (العتيبي، 2007م، 57).

– دراسة (عبد الحي، 2021م) فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المحتوى الخبري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الإعلام التربوي.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المحتوى الخبري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، وتكونت عينة الدراسة من عينة تجريبية قوامها (30) طالباً وطالبة، وعينة ضابطة قوامها (30) طالباً وطالبة آخرون، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: وجود فاعلية وأثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على تحليل المحتوى الخبري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الإعلام التربوي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفكير الناقد لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وجاءت مهارة تقييم الحجج و مهارة الإدعاءات ومهارة التحليل في مُقدمة المهارات التي تمت تنميتها لدى طلبة العينة التجريبية عقب تطبيق البرنامج التدريبي، ثم مهارة التفسير وأخيراً مهارة الإستنتاج، ولم يثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي لمهارات التفكير الناقد.

– دراسة (يوسف 2022م) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الفرقة الرابعة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طُلاب الفرقة الرابعة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، واتبع

الباحث المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وتم إختيار عينة قصدية بلغ حجمها (19) طالباً وطالبة من قسم علم النفس المستوى الرابع المُسجلين للعام الدراسي (2020– 2021)، وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج التدريبي ومقياس التفكير الناقد لواطسون وجليسر، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الفرقة الرابعة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا يتسم بالفاعلية.

– دراسة (العدوان، والرواضية 2023م) فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مادة تخريج الأحاديث ودراسة الأسانيد في كلية الشريعة بالجامعة الأردنية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مادة تخريج الأحاديث ودراسة الأسانيد في كلية الشريعة بالجامعة الأردنية ، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبة وتم تعيين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بالطريقة العشوائية في مادة تخريج الأحاديث ودراسة الأسانيد، حيث تكونت شعبة المجموعة التجريبية من (22) طالبة، وتكونت شعبة المجموعة الضابطة من (23) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثان، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مهارات التفكير الناقد.

ب–البحوث والدراسات الأجنبية

- **دراسة فاشيون (Facione1990) مهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة فاليرتون بولاية كاليفورنيا.**

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة فاليرتون بولاية كاليفورنيا وقد تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة يُمثلون المجموعة الضابطة، بينما تكونت المجموعة التجريبية من (46) طالباً وطالبة تلقوا دروساً في التفكير الناقد، بحيث تضمن التدرب على مهارات الإستدلال وحل المشكلات، والفلسفة والمحاجة والمنطق والقراءة الناقدة واستخدمت الدراسة إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد (العتيبي،2007م،57).

- **دراسة" ريس (1992م Rice) زيادة مهارات التفكير الناقد من خلال حل المشكلات لدى عينة من طلاب الصف الرابع.**

هدفت هذه الدراسة إلى زيادة مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع من خلال نشاطات حل المشكلات، حيث صممت التجربة لإستدخال مهارات التفكير الناقد في مناهج الصف الرابع لتنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالباً و(19) طالبة(بولاية كاليفورنيا)، وقد ركزت الدراسة على تنمية ست مهارات للتفكير الناقد هي: التصنيف، والتحديد المُتسلسل، والإستنتاج، والمضاهاة، والإستدلال الإستنباطي، وحل المشكلات الرياضية، وتم إعداد سلسلة من أوراق العمل متعددة الأهداف لتوفير التدريب على كل مهارة من المهارات السابقة يومياً، وكذلك تصميم كُتيب للأنشطة الرياضية وكشفت نتائج القياس البعدي وجود تحسن لدى عينة الدراسة في مهارات التفكير الناقد"(العتيبي،2007م،56).

- **دراسة بونيت (1998م، B0nnette 245) تأثير الإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة في مخيم صيفي على تنمية التفكير الناقد وتقدير الذات لدى الطلاب.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الإستراتيجيات المُباشرة وغير المُباشرة على تنمية التفكير الناقد وتقدير الذات في مخيم صيفي (جنوب ولاية جورجيا) على عينة قوامها (25) طالبًا واستخدم الباحث إختبار واطسن – جليسر لقياس التفكير الناقد ضمت عينة البحث مجموعتين عمريتين الأولى (11–12) سنة، والثانية من (12–13) سنة وقُدمت الأنشطة للمجموعة الأولى والبالغ عددها(12) طالباً باستراتيجيات التعليم المباشر أمّا المجموعة الثانية، وعددها(13) فتلقت أنشطة وفقاً لإستراتيجيات التعليم غير المباشر، وقد أظهرت نتائج الطُلاب على إختبار (واطسن وجليسر) تحسن التفكير الناقد للمجموعتين بشكل ذي دلالة إحصائية، مع وجود تحسن أكبر لدى المجموعة التي تلقت استراتيجيات التعليم المباشر كالأنشطة الإبداعية في مهارات التفكير الناقد، في حين أظهرت المجموعة العمرية الأكبر تطوراً أقوى في مهارات التفكير الناقد.

- **دراسة" شرودر (2007م، Schroeder) تحسين التفكير الناقد لدى طُلاب المرحلة الجامعية.**

هدفت هذه الدراسة إلى إمكانية تحسين التفكير الناقد لدى طُلاب المرحلة الجامعية بجامعة (كانساس University of Kansas) وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (97) طالبا وطالبة درسوا مقرر بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفقا لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (34) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة إختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد النسخة المختصرة، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طُلاب المجموعة التجريبية مُقارنة بطلاب المجموعة الضابطة" (العتيبي،2007م،60).

- **دراسة بتشبورد(2010م) تربية التفكير الناقد وإدراك الطلبة لإسهامات الجامعة في تطورهم الأكاديمي.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقديم مهام وأنشطة في التفكير الناقد ضمن البرامج الدراسية، ومفهوم الطلبة عن القدر الذي تُسهم به جامعاتهم في تطورهم المعرفي وفي فهمهم للعمل وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من سنوات دراسية مُختلفة في جامعات عدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت أدوات الدراسة في أنشطة إثرائية في مهارات التفكير الناقد، وإستبانة عن رأي الطالب فيما تقدمه الجامعة لإغناء تحصيله المعرفي وفهمه للحياة والعمل، ومُقابلات شخصية مع الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أراء الطلبة فيما تقدمه لهم الجامعة من إسهامات تغني تحصيلهم المعرفي، وفهمهم للعمل والحياة، قبل وبعد تطبيق الأنشطة الإثرائية عليهم مما يُؤكد على أن تطوير التفكير الناقد يُطور فهم الطالب لتحصيله المعرفي وشؤون العمل ومجالات مختلفة في حياته(غيلاني،2017م،14).

- **دراسة لوز، وبسكاريلا (Loes,& Pascarella 2015) تصورات الطُلاب للتعليم الفعال وتنمية التفكير النقدي : التكرار والإرشاد**

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين تصورات الطلاب عن التعرض للتعليم المُنظم والواضح، والنمو في مهارات التفكير النقدي بين الطُلاب الجُدد في الكلية (بإحدى الجامعات الأمريكية)، ولتحقيق ذلك، تم انشاء نماذج مُحددة، تضمنت ضوابط إحصائية لمجموعة من

التأثيرات المُربكة المُحتملة مثل عرق الطُلاب ، والنوع والقدرة على التفكير النقدي قبل الكلية، والقدرة الأكاديمية التي تم اختبارها قبل الكلية، والحصول على الدرجة التعليمية للوالدين، وما قبل الدافع الأكاديمي للكلية، ومقياس التفاعل مع معلمي المدارس الثانوية بخلاف هذه التأثيرات، فإن النتائج أشارت إلى أن تصورات الطُلاب للتعليم المُنظم ترتبط بشكل إيجابي بالمكاسب في التفكير النقدي، ومع ذلك فشلت تصورات الوُضوح التعليمي في مُمارسة تأثير ذي دلالة إحصائية على المتغير، كما أشارت النتائج إلى تأثير تصورات الطلاب للتعليم المنظم على التفكير النقدي على الطلاب بشكل مشابه، بغض النظر عن الإعداد الأكاديمي الذي تم اختباره (درجة ACT أو مايُعادلها)، أوالنوع، أو مستويات التفكير النقدي قبل الكلية.

- **دراسة والي، ب، وبيشاوومك (Wale,B.,&BishawmK. 2020) آثار استخدام التعلم القائم على مهارات التفكير النقدي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.**

هدفت هذه الدراسة فحص آثار استخدام التعلم القائم على مهارات التفكير النقدي لدى الطُلاب، وتم استخدام تصميم شبه تجريبي وباستخدام السلاسل الزمنية مع مُشاركين من مجموعة واحدة، وتم اختيار (20) طالبًا جامعيًا من جامعة وولديا بإثيوبيا درسوا دورة مهارات الكتابة المُتقدمة باستخدام طريقة أخذ العينات الشاملة، وتم استخدام الإختبارات ومناقشات المجموعة البؤرية، والمجلة العاكسة للطالب لجمع البيانات حول مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، وتم إعطاء المُشاركين سلسلة من ثلاث اختبارات تمهيدية لكتابة المقالات الجدلية قبل التدخل وبعده، وتعليمات كتابة المقالات الجدلية القائمة على الإستفسار، بينما تم تحليل البيانات الكمية باستخدام القياسات أحادية الاتجاه(ANOVA)، وتم تحليل البيانات النوعية من خلال السرد، وكشفت نتائج الدراسة أن استخدام تعليم الكتابة الجدلية القائم على الإستفسار يُعزز مهارات التفكير النقدي لدى الطُلاب، لذلك يُقترح التدريس القائم على الإستفسار كوسيلة لتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الطُلاب لأن هذه الطريقة تُعزز تفسير الطُلاب وتحليلهم وتقييمهم واستنتاجهم وتفسيرهم وتنظيمهم الذاتي، وهي المهارات الأساسية للتفكير النقدي.

- **دراسة وارساه، وأفاندي (Warsah,I& Afandi (2021 م) تأثير التعلم التعاوني على مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين.**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير التعلم التعاوني(CL) على مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين في معالجة التطرف الإسلامي، وكذلك الاحتفاظ بالتفكير النقدي لديهم، حققت

هذه الدراسة في وجهات نظر المتعلمين حول(CL)، وتم تطبيق نهج طريقة مُختلطة شارك (40) متعلماً(18) ذكور(22) إناث من قسم التربية الإسلامية في جامعة بنجكولو بإندونيسيا، كعينات للتجربة، وتم إختيار(9) منهم عن قصد ليكونوا مُشاركين لغرض إجراء تحقيق نوعي، وتم تحليل البيانات الكمية باستخدام اختبار(t) للعينة المُستقلة وتم تحليل البيانات النوعية باستخدام تحليل تفاعلي، وكشفت نتائج الدراسة أن تعلم اللغة كان له تأثير إيجابي ومُهم على مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، كما دعمت (CL) أيضًا الإحتفاظ بمهارات التفكير النقدي لديهم، وأدرك المتعلمون أن(CL) كان يُساهم في وعيهم العاطفي ودوافع التعلم والتنمية المعرفية وإتساع الأفق، واستناداً إلى النتائج الحالية ، يُمكن أن تستمر الدراسات الإضافية في بناء نموذج CLالنظري الذي يشتمل على مُكونات مثل مهارات التفكير النقدي ودوافع التعلم والتنمية المعرفية والكفاءة الاجتماعية.

- **دراسة (غالينوي، وأفلاكفرد 2021م) فاعلية التدريس من خلال خرائط المفاهيم في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي.**

هدفت هذه الدراسة إلى مدى فاعلية التدريس من خلال خرائط المفاهيم في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي، واستخدم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي والبعدي مع المجموعة الضابطة، وشمل المجتمع الإحصائي جميع طُلاب المدارس الثانوية في (مرودشت) بإيران، للعام الدراسي (2020م– 2021م) وتم إختيارعينة الدراسة بإستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية العنقودية المُتدرجة، وتم تقسيم الأفراد المُختارين إلى مُجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (30 طالباً) وتكونت المجموعة الضابطة من (30طالباً)، وكانت أدوات الدراسة هي التفكير النقدي لريكيتس وإستبيانات روجرز للمفهوم الذاتي الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريس من خلال خرائط المفاهيم له تأثير كبير على الطلاب كما أظهرت النتائج أن التدريس بالخرائط المفاهيمية له تأثير كبير على مفهوم الذات الأكاديمي، كما أظهرت أن استخدام أساليب التدريس النشطة والفعالة يمكن أن يعزز التفكير النقدي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطُلاب.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التعلم البنائي.

أ- البحوث والدراسات العربية:

- **دراسة (عبد الرزاق 2001م) أثر استخدام النموذج البنائي في مختبر العلوم في تحصيل الطلاب وتنمية التفكير الناقد لديهم (فلسطين).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام النموذج البنائي في مُختبر العلوم في تحصيل الطُلاب وتنمية التفكير لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة، وقُسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست بالأسلوب البنائي، وتكونت من (20) طالبة و (11) طالباً، والثانية مجموعة ضابطة تكونت من (20) طالبة و(10) طلاب درست المختبر بالأسلوب التقليدي، وأُستخدم إختبار (t) وإختبار تحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات تحصيل الطُلاب قبل التدريس بالنموذج البنائي وبعده، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات أداء الطلاب في اختبار التفكير الناقد قبل التدريس بالأسلوب البنائي وبعده، مما يُشير إلى فعالية كبيرة للنموذج في تحصيل الطلاب وتنمية التفكير الناقد لديهم.

- **دراسة العجمي (2003م) فاعلية نموذجي التعلم البنائي والتعلم المعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط (الرياض).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج التعلم البنائي ونموذج التعلم المعرفي مقارنة بطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات الحديثة نحو دراسة مُقرر العُلوم لدى تلميذات الصف الثاني مُتوسط، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى وفق مراحل نموذج التعلم البنائي كما تم تدريس المجموعة التجريبية الثانية وفق مراحل نموذج التعلم المعرفي أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة المعتادة، ولقياس الأداء القبلي والبعدي في المجموعات أعد اختباراً تحصيلياً، وإختبار تعديل التصورات العلمية البديلة، واختباراً في عمليات العلم الأساسية، ومقياس الإتجاه نحو دراسة مقرر العُلوم، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مُتوسط درجات المجموعة التجريبية (1) والضابطة لصالح التجريبية (1)، كما بينت النتائج أن لنموذج

التعلم البنائي أثراً في تنمية التحصيل وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والإتجاهات نحو دراسة مادة العلوم، كما بينت وجود فروق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (2) والمجموعة الضابطة لصالح تلميذات التجريبية (2) كما تبين أيضاً أن لنموذج التعلم البنائي أثراً في تنمية التحصيل وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والإتجاهات نحو دراسة مادة العلوم.

- **دراسة صالح (2009م) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير العلمي واكتساب مفاهيم التغذية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير العلمي وإكتساب مفاهيم التغذية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من مدرسة مجمع بلقيس التربوي بمحافظة إب باليمن، وقُسمت إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (34) طالبة درست بإستخدام نموذج التعلم البنائي، وضابطة تكونت من (36) طالبة درست بالطريقة المُعتادة حيث استخدم المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار لقياس اكتساب مفاهيم وحدة التغذية وتم معالجة البيانات إحصائياً بعد التطبيق باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مُتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لإختبار اكتساب مفاهيم التغذية.

- **دراسة الغامدي (2012م) فاعلية التدريس وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الإجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني ثانوي العلمي في منطقة الباحة حيث تضمنت مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (49) طالبة، والثانية ضابطة وعدد طالباتها (51) طالبة، وكانت أدوات القياس إختبار في مهارات عمليات العلم ، ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفي وإختبار تحصيلي معرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإختبار مهارات العلم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والتجريبية للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

- **البحوث والدراسات الأجنبية:**

- **دراسة أنيانيشي (1996م Anyanechi) أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس العلوم لطلاب المدارس الثانوية العليا في نيجيريا.**

"هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس العلوم لطلاب المدارس الثانوية العليا في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (70) مشاركًا ومُشاركة قُسموا إلى مجموعتين بالتساوي: مجموعة تجريبية درست باستخدام النموذج البنائي، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتم استخدام البيئة المحلية، وأساليب مناهج البحث النوعي، وتم تطبيق تحليل المحتوى على مجموعتي الدراسة، وقد تركز التقويم على أنشطة التفاعل الصفي والعمل الصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام نموذج التعلم البنائي أوجد بيئة ممارسة وتطبيق أفضل وأوسع، كما أوجد فهماً أفضل لدى طُلاب المجموعة التجريبية، كما ساعد استخدام النموذج البنائي في بناء المعرفة العلمية لدى طلاب المجموعة التجريبية" (عامر ،2014م، 56) .

- **دراسة " (كارادیمان وكولتبكن 2007م Karaduman and Gultekin) أثر مبادئ التعلم البنائي في تعليم المواد على إتجاهات تلاميذ الصف الخامس ونجاحهم الأكاديمي وبقاء أثر التعليم لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر مبادئ التعلم البنائي في تعليم المواد على إتجاهات تلاميذ الصف الخامس ونجاحهم الأكاديمي وبقاء أثر التعليم لديهم في مادة الدراسات الإجتماعية بإستخدام المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ مدرسة (شبهت علي جعفر أو كان) الإبتدائية في تركيا وزعت إلى مجموعتين تجريبية درست بإستخدام مواد التعلم المعتمدة على التعلم البنائي وعددها (20) تلميذ وتلميذة والضابطة درست المواد نفسها بإستخدام الطريقة التقليدية وعددها (20) تلميذ وتلميذة وتمثلت أدوات الدراسة في إختبار

تحصيل وإستبانة إتجاه طُبقت قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إن مواد التعلم المُعتمدة على مبادئ التعلم البنائي قد ساهمت في زيادة نجاح التلاميذ وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي وبقاء أثر التعلم لديهم في مادة الدراسات الاجتماعية، ولكنها لم تسهم في تطوير اتجاهاتهم نحوها.

- **دراسة (هاربهي وديهرنكامار 2012م) فاعلية النموذج البنائي (E5) مقارنة بالطريقة المتبعة الإلقاء والمُحاضرة في التحصيل والإحتفاظ بالمادة لدى طلبة الصف التاسع.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية النموذج البنائي (5E) مُقارنة بالطريقة المُتبعة الإلقاء والمُحاضرة في التحصيل والاحتفاظ بالمادة لدى طلبة الصف التاسع بإستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلاب الصف التاسع من مدارس منطقة تالوكا باتان في الهند، وزعت عشوائيًا على مجموعتين الأولى تجريبية درست وحدة السرعة في كتاب العلوم بإستخدام النموذج البنائي وعددها (60) طالبا والثانية ضابطة درست الوحدة نفسها بإستخدام الطريقة المتبعة وعددها (60) طالباً،وتمثلت أداة الدراسة في إختبار تحصيلي للوحدة المدروسة طُبق قبل إجراء التجربة وبعدها على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج ما يأتي:

- فاعلية النموذج البنائي (5E) في التحصيل مقارنة مع الطريقة المتبعة.
- فاعلية النموذج البنائي (5E) في الإحتفاظ مقارنة بالطريقة المتبعة" (المحيمد،2015م، 55).

ثالثا: البحوث والدراسات التي تناولت مُكونات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

أ- البحوث والدراسات العربية:

- **دراسة صديق بلحاج(2008م) أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى المراهقين.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير كل من مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى المراهقين، كما هدفت إلى معرفة أي البُعدين أكثر تأثير على التحصيل الدراسي، وأعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته هذه، إذ تكونت عينة الدراسة من (294) من طلبة المرحلة الثانوية بالجزائر، وبواقع (150) طالبًا و(144) طالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (15) و(17) سنة، اختيرت بالطريقة العشوائية، وأعتمد الباحث في دراسته هذه

على الأدوات التالية: مقياس مفهوم الذات العام (Lipsit.l.p) (1958م)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطُلاب في إختبار مفهوم الذات العام ودرجاتهم التحصيلية، أي كلما ارتفع مفهوم الذات لدى الطلاب زاد تحصيلهم الدراسي.

كما توصلت إلى أن لمفهوم الذات علاقة إرتباطية مُوجبة بالإنجاز الأكاديمي، فالتلاميذ ذوو مفهوم الذات المُرتفع تحصيلهم جيد، بينما ذوو مفهوم الذات المُنخفض تحصيلهم ضعيف (بن شويطة،2021م،77).

- **دراسة (تعلب،2017م،271) مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس دراسة في نمذجة العلاقات.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة البنائية بين مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية، وهل تمثلان بنيتين متمايزتين نظريًّا وامبريقيًّا إذا ما تم دراستها داخل نفس المجال(مجال علم النفس التربوي، ومادة الفروق الفردية) على عينة قوامها (60) طالبًا وطالبة بالسنة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس (22) ذكور، و(28)إناث تخصص علم النفس التربوي، وبإستخدام نمذجة المُعادلة البنائية (للتحقق من مدى مطابقة النماذج البنائية المقترحة مع بيانات عينة الدراسة)، وتم استخدام إستبيان مفهوم الذات الأكاديمي وإستبيان فعالية الذات الأكاديمية أدوات للدراسة، وأسفرت النتائج عن مطابقة جيدة بين النموذج البنائي الأول والذي يمثل بنيتين (عاملين) مُنفصلين نظرياً لمفهوم ذات علم النفس وفعالية ذات علم النفس وبيانات عينة الدراسة مما يشير إلى أن مفهوم ذات علم النفس، وفعالية ذات علم النفس تمثلان بنيتين منفصلتين إمبريقيًّا عند اختيارهم داخل نفس مجال الدراسة.

- **دراسة (بن شويطة،2021م،171) قياس الفروق لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة حسب المستويات التعليمية لنظام (ل. م. د).**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفروق لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة حسب المستويات التعليمية لنظام (ل. م. د)، وأتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (48) طالباً وطالبة مُوزعين على ثلاث مستويات(السنة الثانية ليسانس، السنة الثانية ماستر، والسنة الثانية دكتوراه) بجامعة الأخوة منتوري (قسنطينة) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمُكون من (30) فقرة، وبعد تطبيق الأداة على

عينة الدراسة وُمعالجة النتائج بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية (Spss) أسفرت النتائج على الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب المتخرجين حسب المستوى الدراسي(ل.م.د) ولصالح طلبة الدكتوراه.

- **دراسة (جمال جواس، 2022م،93) مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة (حضرموت) وعلاقته ببعض المتغيرات، وتم تطبيق هذه الدراسة على (188) طالباً وطالبة (121 ذكور، و67إناث) يدرسون في الصف الثالث ثانوي بمدينة سيئون بمحافظة حضر موت، ولجمع البيانات قام الباحث باستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد ليو و ونق(Liu &Wang) والذي ترجمه وقننه على البيئة العربية أحمد أبو زيد، حيث يتكون المقياس من بُعدين فرعيين هما الثقة الأكاديمية والجهد الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة كان في المستوى المتوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير النوع والتخصص في الثانوية والمشاركة في الأنشطة الطلابية، فيما لم تكن هناك فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للانخراط في الأنشطة المُجتمعية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للتحصيل الدراسي.

ب – البحوث والدراسات الأجنبية:

- **دراسة هربرت دبليو وألكسندر يونغ(1999م) المستوى التحصيلي ومفهوم الذات الأكاديمي في اختيار مستويات مدرسية لاحقة في الرياضيات واللغة الانجليزية جامعة سيدني بأستراليا.**

هدفت هذه الدراسة لمعرفة إلى أي حد يؤثر المستوى التحصيلي ومفهوم الذات الأكاديمي في إختيار مُستويات مدرسية لاحقة في الرياضيات واللغة الإنجليزية(حيث إن نظام التعليم يعتمد على أن الطالب عندما يكمل مستوى دراسي مثلاً في الرياضيات، وبكفاءة يُمكن أن يختار مستوًا دراسيًا لاحقاً أعلى) و أُخذت العينة من عدة مُستويات دراسية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية هامة بين نمو مفهوم الذات الأكاديمي وتدرج الطلاب في الرياضيات وباختيارهم لمستويات رياضيات لاحقة، أيضاً وجود علاقة إيجابية بالنسبة للغة الإنجليزية، ووجد

أن الإختلافات بين الجنسين متضائلة وهي متماثلة بين الذكور والإناث نسبيًا(بن شويطة،2021م،76).

- **دراسة "(Wengler 2009) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية وإدراك الطلاب للإندماج في بيئتهم التعليمية.**

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية وإدراك الطلاب للإندماج في بيئتهم التعليمية، وأجريت الدراسة على (54) من طلاب المرحلة الثانوية، وتضمنت العينة (37) من الذكور، و(17) من الإناث مما تراوحت أعمارهم الزمنية من 17 إلى 18 سنة من ولاية (شيكاغوا)، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات الأكاديمية الذي أعدَّه Reynolds.et.al (1980)) وإستبيان المشاركة في التعلم لطلاب المدارس الثانوية، والذي أعده Sweeney et.al.(1994)) واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب معامل الإرتباط وتحليل الإنحدار المُتعدد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية واندماج الطلاب داخل بيئة التعلم، حيث بلغ مُعامل الإرتباط بالنسبة للعينة ككل (0.52) وفسر الإندماج حوالي 46% من التباين في مفهوم الذات الأكاديمية "(محمد،2017م،616).

- **دراسة فيرلا وآخرون (Ferla, et al.,2009) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية في مجال الرياضيات.**

هدفت هذه الدراسة إلى إختبار طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية في مجال الرياضيات والدور الوسيط لهما، ومدى تمايز بنيتهما، والقدرة التنبوئية لهما ببعض المتغيرات الظاهرة مثل: النوع والمعرفة السابقة، كذلك ببعض متغيرات الناتج مثل: الأداء في الرياضيات، الإهتمامات، والقلق المُرتبط بالرياضيات بالإعتماد على التحليل الثانوي لبيانات برنامج تقييم الطلاب دوليًا في سن ال(15) من (277) مدرسة ببلجيكا، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود تمايزٍ نظريّ وإمبريقيّ بين بنى مفهومي الذات حتى عندما تم دراستهما داخل المجال نفسه.
- كذلك وجد تأثير قوي لمفهوم الذات الأكاديمي على معتقدات فعالية الذات.

- كما إتضح أن مفهوم الذات الأكاديمي يتوسط المُتغيرات الدافعية والوجدانية ومنبئ قوي بها، فـي حـين أن فعاليـة الـذات الأكاديميـة تتنبـأ بشـكل أكثـر قـوة بالتحصـيل الأكـاديمي (تعلب،2017م،282).
- **دراسـة (قزوينـي، 2011م) العلاقـة بـين مفهـوم الـذات الأكـاديمي والأداء الأكـاديمي لـدى طلاب المرحلة الثانوية (طهران).**

هدفت هذه الدراسة إلـى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من(363) طالباً وطالبة من 10 مدارس ثانوية (بطهران)، وتم اختيارها بإستخدام طريقة العينة العنقودية مُتعددة المراحل، وكانت أداة جمع البيانات الخاصة بمفهوم الذات الأكاديمي هي الاستبيان الذي أعده الباحث، للحصول على بيانات تتعلق بمفهوم الذات لدى المشاركين، تم إستخدام الدرجة الإجمالية، وفيما يتعلق بأدائهم الدراسي من خلال SCQ لمستجوب العلامات المُخصصة لهم من قبل مُعلميهم، وبعد التحقق من البنية العاملية للمقياس، تم تحديد مُستويات الإرتباط بين مفهوم الذات والأداء الأكاديمي، والقدرة التنبؤية لمفهوم الذات الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة وثيقة بين الذات الأكاديمي ومقاييس الأداء الأكاديمي.

- **دراسة "(لورانس،2013م) التحقيق في المفهوم الذاتي الأكاديمي للطلاب الجامعيين في دورات تدريبية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار الدورات التدريبية على الإنترنت و التقليدية (وجهاً لوجه) على مفهوم الذات الأكاديمي الجامعي للطلاب المُسجلين في العلوم والتكنولوجيا و الهندسة والرياضيات عبرالإنترنت والتقليدية، حيث تم إجراء دورات (Stem) على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (Ascs) تدابير (Ascs) تصورات الطلاب عبر الانترنت عن قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (670) طالباً يدرسون في أكاديمية جنوبية شرقية صغيرة (بالولايات المتحدة الأمريكية) مُدتها أربع سنوات و المؤسسة التي سجلت أيضا في دورات (Stem) التمهيدية الأساسية (100مستوى) عبر الإنترنت والتقليدية في مجلس المراجعة المؤسسية (IRB) وتكونت الدراسة من تخصصات غير علمية وتخصصات علمية من جميع مجموعات التصنيف الأربع وكان غالبية المشاركين في الدراسة من الإناث ونسبتهم (61 بالمائة) وتم إستخدام الأدوات التالية: مقياس المفهوم الذاتي الأكاديمي، ويتكون من (40) فقرة (مقياس ليكرت) يقس تصورات الطلاب عن قدرتهم على تحقيق نجاح أكاديمي .

وأسفرت النتائج على أن دورات (Stem) عبر الإنترنت عن مفاهيم ذاتية أكاديمية أعلى من الطُلاب الذين أخذوا دورات في العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (Stem) عبر الانترنت.

- **دراسة" (Kirmizi 2015) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي مع التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تُركيا.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي مع التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة من طلبة اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم مستوى متوسط إلى مرتفع من مفهوم الذات الأكاديمي كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي مع التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تُركيا" (بوضياف،2021م،273).

رابعاً: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد.

أ- البحوث والدراسات العربية:

- دراسة خالد (بكر، 2017م، 77) درجة إمتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تُدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مُستويات التحصيل.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة إمتلاك طلاب كلية التربية لمهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية في ضوء مستويات التحصيل حيث تكونت عينة الدراسة من (138) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل، ولقياس مهارة التفكير الناقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا الصورة (أ) ومقياس لقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد بلغت (68.84%) وهي دون المستوى المقبول تربويًّا، في حين كان تأثير كفاءة الذات الأكاديمية في درجة التفكير الناقد دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05).

- **دراسة "(أمال داود،2018م) أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة قلقيلية.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستخدام إستراتيجية البيت الدائري في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي مُقارنة بالطريقة الإعتيادية، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية مُكونة من (64) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة بنات قليقية، ودرست طالبات الدراسة وحدة التكاثر في النباتات من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي في مجموعتين تجريبية درست حسب إستراتيجية البيت الدائري، وضابطة درست حسب الطريقة الاعتيادية في الفصل الدراسي الثاني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد اختبار التفكير الناقد ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ودليل المُعلم لطالبات المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطالبات على إختبار التفكير الناقد البعدي، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطالبات على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي.

ب-البحوث والدراسات الأجنبية:

- **دراسة إبراهيم النعيمي (2016م) العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات والتفكير الناقد لدى الطلاب.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرفعل ى العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات والتفكير الناقد لدى الطلاب، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللاتي يدرسن في الصفوف الإبتدائية والثانوية في مدينة طهران في العام الدراسي (2015م -2016م) وتم إختيار العينة من بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية الذين كانوا في المنطقة الثانية من طهران المدينة، وقد تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة العنقودية مُتعددة المُستويات، وبلغ عددهم (190) طالباً، وتم جمع البيانات من خلال ثلاثُ إستبيانات بما في ذلك إستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لجينغ ومورجان، وإستبيان مفهوم الذات وإستبيان كاليفورنيا للتفكير الناقد وأظهرت

النتائج وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات والتفكير الناقد لدى الطلاب.

- **دراسة (نسرين ميرتشولي، وعلي نعيمي 2019م) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والبنية الصفية والتفكير الناقد لدى طلاب الطب بجامعة سابزيفار للعلوم الطبية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في مفهوم الذات الأكاديمي وبنية الفصل مع التفكير النقدي لدى طلاب الطب بجامعة سابزيفار للعلوم الطبية حيث شمل مجتمع الدراسة جميع طُلاب الطب في 2018م– 2019 البالغ عددهم (250) طالبًا، وتم إختيار عينة عشوائية منتظمة تكونت من (14) طالبًا وتم جمع البيانات المطلوبة بإستخدام مقياس التفكير النقدي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين متغيري بنية الفصل والتفكير النقدي كما توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتفكير النقدي.

- **دراسة (ماريوس وأندرياس2021م) العلاقة التنبؤية المُحتملة بين مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات ومستويات أعلى من التصرفات في التفكير الناقد وتأثير ذلك على إلتزامهم بمواصلة درجة البكالوريوس.**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة التنبؤية المحتملة بين مفهوم الذات الأكاديمية العالية لدى طلاب الجامعات ومستويات أعلى من التصرفات في التفكير الناقد، وتأثير ذلك على إلتزامهم بمواصلة درجة البكالوريوس التي اختاروها، وتم إستخدام المسح الإستباني بناء على إستخدام تصميم ارتباطي على عينة قصدية، وتمثلت أدوات الدراسة في إستبانة تحتوي على عدة مقاييس لقياس مفهوم الذات الأكاديمية والتصرفات في التفكير الناقد والإلتزام بدرجة البكالوريوس، وطُبقت الدراسة على عينة مُكونة من (120) طالبًا جامعيًا يونانيًا في مُؤسسة تعليمية خاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التصرفات في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قد تكون عوامل مؤثرة في الالتزام الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ضعيفة وإيجابية (9.2%) بين المتنبئات، حيث كان مفهوم الذات الأكاديمية أقوى مؤشر للإلتزام بدرجة البكالوريوس.

- **دراسة (حوتكمري وزلنيدي 2022م Nofouz, Mafarja, Hutkemri, Zulnaidi) العلاقة بين التفكير النقدي ومفهوم الذات الأكاديمية: دراسة تجريبية لإستراتيجية التدريس المُتبادل.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير النقدي ومفهوم الذات الأكاديمية بإستخدام استراتيجية التدريس المُتبادل، وتم اختيار (120) طالباً من الصف العاشر (الفلسطينيين) بإستخدام طريقة العينة العشوائية المتاحة، وتم اعتماد تصميم شبه تجريبي بعد الإختبار مع أربع مجموعات مُتضمنة مجموعتين تجريبيتين (ذكور واناث) ومجموعتين ضابطتين (ذكور واناث).

وتم جمع البيانات المطلوبة بإستخدام مهارات التفكير النقدي في موضوع القوة والحركة، ومقياس المفهوم الذات الأكاديمي واستراتيجية التدريس المتبادل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين مهارات التفكير النقدي ومفهوم الذات الأكاديمي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير النقدي ومفهوم الذات الأكاديمي، بين الذكور والإناث بإستخدام إستراتيجية التدريس المتبادل، إلا أن مستوى التفكير النقدي كان متوسطًا وكان مستوى مفهوم الذات الأكاديمي مُرتفعًا.

تعقيب على الدراسات السابقة

أولا: البحوث والدراسات التي تناولت التفكير الناقد وأثر استخدام طرائق وبرامج مُعينة في تنمية مهاراته.

تقاطعها مع الدراسة الحالية:

من حيث الأهداف تباينت أهدافها حيث هدف البعض منها إلى معرفة مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين مثل دراسة (فاشيون Facione1990) ودراسة (شرودر Schroeder2007) ودراسة(أبي دنيا وأبي ناشي2003م) في حين هدف البعض الآخر منها إلى معرفة فاعلية برامج تدريبية تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين بعضها قائم على استراتيجيات التعلم البنائي مثل دراسة (سعاد العبدلات2003م) و دراسة (سعيد 2004م) ودراسة(بونيت1998م) في حين اعتمد (الشمري 2015م) في بناء برنامجه التدريبي على استراتيجية الحوار لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، وبنى (عبد الحي 2021م) برنامجه التدريبي على تحليل المحتوى الخبري لتمنية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، واستخدم (ريس Rice1992) استراتيجية حل المُشكلات لزيادة مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين ، في حين استخدم (أحمد بيرم 2002م) استراتيجية المتناقضات لتنمية مهارات التفكير الناقد، وتعد جميعها من بين أساليب و استراتيجيات التعلم البنائي، واهتمت باقي الدراسات بتحديد مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، وتنمية مهاراته من خلال الكشف عن فاعلية برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الناقد تختلف عن البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية مثل دراسة(حسن2004م) ودراسة (سالم 2008م) ودراسة (صبري وآخرون2016م) ودراسة (يوسف2022م) .

- من حيث بيئة هذه الدراسات نجد أن بعضها أجريت ببئات عربية مختلفة عن الدراسة الحالية وبعضها الآخر أجري ببئات أجنبية ماعدا دراسة (تهاني اجبارة 2007م) أجريت بالبيئة الليبية حيث تناولت واقع الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتها.
- من حيث الزمن أجريت هذه الدراسات في أزمنة مختلفة عن الدراسة الحالية أقدمها دراسة (فاشيون Facion1990) وأحدثها دراسة (يوسف 2022م).
- من حيث العينة كانت أغلب الدراسات عينتها طلاب الجامعة ماعدا دراسة (ريس Rice1992) على عينة من طلاب الصف الرابع ابتدائي، ودراسة (العجمي 2003م)

على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط ودراسة (صالح 2009م) على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

- من حيث الأدوات استخدمت أغلبها مقياس واطسن وجليسر لقياس مهارات التفكير الناقد، المستخدم في الدراسة الحالية، وبعضها استخدم اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد من بينها دراسة (سرحان 2000م) ودراسة عجوة والبنا، 1999م) في حين استخدمت دراسة (حسن،2004 م) قائمة السمات الشخصية الناقدة لقياس مهارات التفكير الناقد.
- من حيث النتائج أظهرت جميع الدراسات التي اعتمدت على اعداد برامج لتنمية التفكير الناقد فاعلية تلك البرامج ونجاحها في تنمية مهارات التفكير الناقد لذلك اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية.

ثانيا: البحوث والدراسات التي تناولت التعلم البنائي.

تقاطعها مع الدراسة الحالية:

- من حيث الأهداف هدفت جميع الدراسات التي تناولت التعلم البنائي إلى البحث عن جدوته وأثره في التعلم، واتفقت جميعها على الدور الفعال الذي يقدمه التعلم البنائي لبقاء واحتفاظ الطلاب بالمعلومات التي اكتسبوها من خلال طرائق التدريس التي اعتمدت على أساليبه واستراتيجياته، حيث مكنتهم من الاحتفاظ بها لفترة طويلة كما ساهمت في نجاحهم الأكاديمي وعملت على تنمية تفكيرهم.
- من حيث البيئة أجريت بعضها ببيئات عربية مختلفة عن الدراسة الحالية وبعضها الآخر أجريت ببيئات أجنبية مختلفة.
- من حيث العينة كانت أغلبها من طلاب المدارس الثانوية ماعدا دراستين إحداهما كانت على طلاب الصف الخامس وهي دراسة (كارديمان وكولتبكن 2007م) ودراسة (هاربهي وديهرنكامار 2012م) على طلاب الصف التاسع لذلك اختلفت عينتها عن الدراسة الحالية.
- من حيث الزمن أجريت جميعها في سنوات مختلفة عن الدراسة الحالية أقدمها دراسة (أنيانيشي Anyanechi1996) وأحدثها دراسة (الغامدي 2012م) ودراسة (هاربهي وديهرنكامار 2012م).
- من حيث النتائج أظهرت جميعها نجاح وفاعلية التعلم البنائي في ارتفاع التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التعلم بشكل يفوق التعلم باستخدام استراتيجيات التدريس التقليدية المعتمدة على

الحفظ والتلقين بذلك اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت جدوى أساليب التعلم البنائي المستخدمة بالبرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ثالثا: البحوث والدراسات التي تناولت مُكونات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

تقاطعها مع الدراسة الحالية:

– من حيث الأهداف تباينت أهدافها حيث هدف البعض منها إلى دراسة نوع العلاقة ودرجتها بين مكون فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمية ومن بينها دراسة (تعلب 2017م) ودراسة (Ferla, et al.,2009) وهدف البعض الآخر إلى دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، والأداء الأكاديمي مثل دراسة (قزويني2011م) والمستوى التحصيلي مثل دراسة (هربرت دبليو وألكسندر يونغ 1999م)، ودراسة (بكر،2017م)، ودراسة (بلحاج2008م) وعلاقتها بإندماج الطلاب في بيئتهم التعليمية مثل دراسة (Wengler2009) وبعضها بحث في علاقتها بالمستويات التعليمية مثل دراسة (بن شويطة،2021م)، وتعد جميعها تشابهت مع الدراسة الحالية في دراستها لمكونات مفهوم الذات الأكاديمية.

– من حيث البيئة أجريت بعضها ببيئات عربية مختلفة عن الدراسة الحالية وبعضها الآخر أجريت ببيئات أجنبية مُختلفة.

– من حيث العينة كانت أغلبها من طلاب المرحلة الجامعية حيث تشابهت مع عينة الدراسة الحالية ومن بين هذه الدراسات دراسة (خالد بكر،2017) ودراسة (لورانس،2013م) ودراسة (Kirmizi215)، ودراسة (بن شويطة،2021م) واختلفت باقي الدراسات مع الدراسة الحالية حيث كانت عينتها من طلاب مرحلة التعليم الثانوي ماعدا دراسة (أمال داود،2018م) كانت عينتها من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

– من حيث الزمن أجريت هذه الدراسات في سنوات مختلفة عن الدراسة الحالية أقدمها (هربرت دبليو وألكسندر يونغ 1999م) وأحدثها دراسة (جمال جواس 2022م).

– من حيث النتائج أظهرت جميعها أهمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب بمختلف أعمارهم والعمل على تحسين جميع جوانب أدائهم الأكاديمي كما أكدت جميعها على ضرورة وجود مفهوم إيجابي وبنسب مرتفعة لدى الطلاب ورضاهم عن أنفسهم أكاديميًا، كما أكدت أغلبها على الارتباط الإيجابي بين مفهوم الذات الأكاديمي ومكوناتها.

رابعا: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد. تقاطعها مع الدراسة الحالية:

– من حيث الأهداف هدفت أغلبها إلى معرفة نوع العلاقة بين التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي ودرجة تأثير كل منهما على الآخر ودرجة امتلاكها لدى الطلاب مثل دراسة (ماريوس، وأندرياس،2021م) ودراسة (حوتمكري وزلنيدي،2022م) ودراسة (أمال دود،2018م) ودراسة (نسرين ميرشلي، وعلي نعيمي 2019م).

– من حيث البيئة أجريت في بيئات عربية مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية كما أجريت بعضها في بيئات أجنبية مختلفة.

– من حيث الزمن أجريت هذه الدراسات في سنوات مختلفة عن الدراسة الحالية أقدمها دراسة (لورانس 2013م) وأحدثها دراسة (حوتكمري وزلنيدي 2022م).

– من حيث النتائج أكدت أغلبها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتفكير الناقد مثل دراسة (النعيمي،2016م) ودراسة (نسرين ميرشلي، وعلي نعيمي 2019م) ودراسة (حوتكمري وزلنيدي 2022م) ودراسة (أمال داود، 2018م)

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية ومن بين هذه الدراسات دراسة (داود2018م)، ودراسة (العتبي 2013م).

من العرض السابق نستنتج أن جميع الدراسات السابقة تمت الاستفادة منها في الدراسة الحالية سواء في صياغة الإطار النظري، أو في بناء البرنامج التدريبي، أو في اختيار أدوات القياس، أو في اختيار العينة، أو المنهج المستخدم، أوفي المعالجة الإحصائية للبيانات.

فرضيات الدراسة

بما أن الدراسة تمحورت في تساؤل عام مفاده: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطُلاب الجامعيين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تطلب الأمر التحقق من صدق الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

Ho_1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج.

Hi_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعتين الضابطة و التجريبية قبل تطبيق البرنامج.

الفرضية الثانية:

Ho_2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج ، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج ، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية الثالثة:

Ho_3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة الضابطة.

Hi_3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين أفراد المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة الضابطة.

الفرضية الرابعة:

Ho_4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة الضابطة.

Hi_4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة الضابطة.

الفرضية الخامسة:

Ho_5: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاه الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

Hi_5: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

الفرضية السادسة:

Ho_6: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

Hi_6: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، التفسير، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، تقويم الحجج) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

الفرضية السابعة:

Ho_7: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة :(الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج.

Hi_7: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج.

الفرضية الثامنة:

Ho_8: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_8: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية التاسعة:

Ho_9: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد، ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_9: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد، ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية العاشرة:

Ho_{10}: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_{10}: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية

- تمهيد
- المنهج المتبع في الدراسة
- عينة الدراسة
- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة
- أدوات الدراسة
- وصف أدوات الدراسة
- البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة

تمهيد:

خُصص هذا الفصل لعرض الاجراءات المنهجية المتمثلة في المنهج المُتبع للدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الأساسية، ووصف أدوات جمع البيانات والأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة، والبرنامج التدريبي خطواته وأهدافه.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس (القبلي، البعدي) لمتغيرات الدراسة (مهارات التفكير الناقد، مفهوم الذات الأكاديمية) للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة الزاوية.

ثانيا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية (أبي عيسى) جامعة الزاوية البالغ عددهن (1315) للعام الدراسي (2023م– 2024م).

ثالثا: عينة الدراسة

أ-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (71) طالبة من طالبات الفصل الأول (السنة الأولى من مرحلة التعليم الجامعي) بكلية التربية (أبي عيسى) جامعة الزاوية من الأقسام العلمية (أحياء، فيزياء، حاسوب، رياضيات) تم اختيارهن بطريقة عشوائية، للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

ب-عينة الدراسة الأساسية:

بعد استبعاد الطالبات اللاتي يمتلكن مهارات التفكير الناقد ومفهومهن الإيجابي نحو ذواتهن الأكاديمية حسب ما أظهرته نتائج الدراسة الاستكشافية، اختيرت عينة من طالبات الفصل الأول بشكل قصدي من قسمي (الحاسوب، والرياضيات) حيث أبدوا استعدادهن وقبولهن للمشاركة في التجربة وتعاونهن مع الباحثة، وبلغ حجم العينة (50) طالبة تراوحت أعمارهن ما

بين (18, 19) سنة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (25) طالبة (13) من قسم الحاسوب و (12)طالبة من قسم الرياضيات؛ تم تدريسهن بطريقة تعتمد على التعلم البنائي بأساليبه الثلاثة (العصف الذهني، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب التعلم التعاوني) كما تم تدريبهم على مهارات التفكير الناقد (البرنامج التدريبي) من خلال بعض دروس مادة علم النفس العام وهي: (التفكير، والادراك) كونها مفاهيم علمية تعتمد على مهارات التفكير الناقد، وبلغ حجم المجموعة الضابطة (25) طالبة اشتملت على (13) طالبة من قسم الحاسوب و (12) طالبة من قسم الرياضيات، تم تدريسهن مادة علم النفس العام بالطريقة التقليدية ولم يُطبق عليهن البرنامج التدريبي.

التصميم التجريبي لعينة الدراسة

مجموعة تجريبية	قياس قبلي	متغير مستقل (البرنامج التدريبي)	قياس بعدي
مجموعة ضابطة	قياس قبلي	لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي	قياس بعدي

تكافؤ المجموعتين:

بعد تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية) و(ضابطة)؛ تم التكافؤ بينهم في الإختبار القبلي حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (t) لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لمهارات التفكيرالناقد ومفهوم الذات الأكاديمية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات التفكير الناقد وهي: (الاستنتاج ، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، و مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاث وهي: (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي،الفاعلية الأكاديمية) وهذا ما تم الإشارة إليه بالجدول رقم (19) والجدول رقم (20) وهو ما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس مهارات التفكير الناقد، واختبار(شابيرو– ويلك) للتحقق من التوزيع الطبعي للبيانات، واختبار(t) لعينتين مستقلتين، واختبار(t) لإيجاد الفروق بين المتوسطات، واختبار(t) للمقارنات الزوجية للفروق بين المتوسطات، ومعامل ارتباط سبيرمان براون للإيجاد العلاقة بين

متغيرات الدراسة، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أدوات الدراسة، كما تم استخدام التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات وصدق أدوات الدراسة .

رابعًا: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وللتحقق من صدق فرضياتها تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مدى فهم الطالبات لأنفسهن ورضاهن عنها من الناحية الدراسية وفهم الآخرين لهن في مستواهن التحصيلي.

- الصورة الأولية للمقياس:

تم تصميم المقياس من خلال الاطلاع على الأدب التربوي لمفهوم الذات الأكاديمي والعديد من البحوث والدراسات السابقة، وبالرجوع إلى مقياس مفهوم الذات العام (تنسي)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث (لورانس) من جامعة (واشنطن) بعد ترجمته إلى العربية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث (هيثم راشد أبو زيد) أعدت الباحثة مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، حيث اشتمل على (62) فقرة موزعات على ثلاث أبعاد وهي: (بُعد الرضا الأكاديمي) (21) فقرة، و(بُعد التحصيل الأكاديمي) (21) فقرة، و(بُعد الفاعلية الأكاديمية) (20) فقرة.

- الصورة النهائية للمقياس:

تمثلت في الضبط الاحصائي للمقياس الذي اشتمل على الخطوات التالية:

أولا: صدق المقياس:

يقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس عباراته التي وضعت لقياسه، حيث تم التأكد من صدقها من خلال أنواع الصدق التالية:

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

اخُتبر الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة المشار إليهم في الملحق رقم (1)، وقد أخذت الباحثة بغالبيةُ ملاحظاتهم لوضع المقياس في صيغته النهائية.

2-الصدق التمييزي

الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية ويحسب باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفين، فقيمة (t) المحسوبة لدلالة الفرق بين

المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للمقياس، ولتحقيق ذلك تم ترتيب الدرجات الكلية لعبارات المقياس ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أقل درجة، وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (27%) في كل مجموعة، ومن خلال اختبار (t) لعينتين مستقلتين كما مبين بالجدول رقم (1) تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة والتي تساوي (0.000) لجميع أبعاد المقياس (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) وهي أصغر من (0.05) مما يدل على أن الأداة تمتاز بصدق تمييزي أي لها قدرة تمييزية عالية.

جدول رقم (1) نتائج اختبار (t) لاختبار الفرق بين المجموعتين

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	المجموعة العليا	80.79	4.565	18.37	12.574	0.000
	المجموعة الدنيا	62.42	4.439			
التحصيل الأكاديمي	المجموعة العليا	84.21	2.800	17.37	14.369	0.000
	المجموعة الدنيا	66.84	4.463			
الدافعية الأكاديمية	المجموعة العليا	79.95	4.116	19.16	15.780	0.000
	المجموعة الدنيا	60.79	3.326			
مفهوم الذات الأكاديمية	المجموعة العليا	239.63	8.467	44.16	17.607	0.000
	المجموعة الدنيا	195.47	6.915			

3-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء صدق الاتساق الداخلي، تم إيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات البُعد مع بُعده ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما تم إيجاد مُعامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة في الجداول رقم (2،3،4،5) حيث يتضح من هذه الجداول بأن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، أي أن فقراته دالة إحصائياً حيث نجد أن دلالة مُعاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته أقل من(0.05) في جميع فقرات المقياس أي يوجد ارتباط معنوي ومنه تعتبر فقرات المقياس صادقة ومتسقة داخلياً لما وضعت لقياسه.

أولاً: بين درجات كل فقرة مع بُعدها والدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (2): مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد الرضا الأكاديمي مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.359**	0.327**	12	0.402**	0.296*
2	0.571**	0.313**	13	0.411**	0.273*
3	0.424**	0.307**	14	0.328**	0.331**
4	0.403**	0.350**	15	0.366**	0.300*
5	0.359**	0.344**	16	0.429**	0.492**
6	0.337**	0.356**	17	0.482**	0.329**
7	0.338**	0.311**	18	0.427**	0.449**
8	0.350**	0.493**	19	0.516**	0.336**
9	0.507**	0.386**	20	0.557**	0.392**
10	0.373**	0.303**	21	0.495**	0.351**
11	0.344**	0.301**			

جدول رقم (3) مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد التحصيل الأكاديمي مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
22	0.629**	0.502**	33	0.451**	0.257*
23	0.628**	0.551*	34	0.410**	0.376**
24	0.516**	0.367**	35	0.412**	0.312**
25	0.402**	0.360**	36	0.402**	0.333**
26	0.503**	0.361**	37	0.485**	0.392**
27	0.439**	0.378**	38	0.557**	0.366**
28	0.497**	0.332**	39	0.405**	0.260*
29	0.352**	0.267*	40	0.339**	0.325**
30	0.394**	0.302*	41	0.351**	0.327**
31	0.496**	0.380**	42	0.460**	0.366**
32	0.400**	0.333**			

جدول رقم (4) مُعاملات الارتباط لفقرات بُعد الفاعلية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس
43	0.329**	0.252*	53	0.380**	0.357**
44	0.411**	0.364**	54	0.489**	0.544**
45	0.405**	0.329**	55	0.443**	0.239*
46	0.372**	0.384**	56	0.379**	0.481**
47	0.332**	0.272*	57	0.348**	0.483**
48	0.524**	0.399**	58	0.477**	0.482**
49	0.324**	0.311**	59	0.358**	0.270*
50	0.428**	0.314**	60	0.361**	0.370**
51	0.536**	0.445**	61	0354**	0.312**
52	0.451**	0.351**	62	0.405**	0.306**

ثانيا: الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (5): علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البُعد	الدرجة الكلية للمقياس
الرضا الأكاديمي	0.638**
التحصيل الأكاديمي	0.793**
الفاعلية الأكاديمية	0.767**

**وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

ثانيا: ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب مُعاملات ثبات المقياس باستخدام مايلي:

1-مُعامل ألفا كرونباخ:

من أجل اختبار ثبات المقياس، تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لاختبار الإتساق الداخلي له، حيث تُشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة وكانت (76.9%) وهي نسبة مقبولة، لأن قيم ألفا أكثر من (70%)، وبالتالي يُمكن القول: إن هذا المقياس ثابت بمعنى أن المبحوثين يفهمون بنوده بالطريقة نفسها وكما تقصدها الباحثة، وعليه يُمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون النسبة تحقق نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى.

جدول رقم (6) نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (ألفا كرونباخ)

البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الرضا الأكاديمي	21	0.603
التحصيل الأكاديمي	21	0.683
الفاعلية الأكاديمية	20	0.608
فقرات المقياس ككل	62	0.769

2-التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، حيث يحتوي النصف الأول على الفقرات الفردية، بينما يحتوي النصف الثاني على الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصفين، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (7) نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البُعد	معامل الارتباط		معامل الارتباط المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون
		معدل الفقرات الزوجية	
الرضا الأكاديمي	معدل الفقرات الزوجية	0.640*	0.780
التحصيل الأكاديمي	معدل الفقرات الزوجية	0.680*	0.810
الفاعلية الأكاديمية	معدل الفقرات الزوجية	0.682*	0.811
المقياس ككل	معدل الفقرات الزوجية	0.720**	0.837

* دال احصائيًا عند مستوى (0.005)

** دال احصائيًا عند مستوى (0.01)

وهي قيم دالة احصائيًا وبالتالي يُمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

ثالثياً: مقياس مهارات التفكير الناقد

- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مهارات التفكير الناقد: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).

الصورة الأولية للمقياس

بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة، تم إعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد على غرار مقياس واطسن وجليسر، لقياس قدرة طلاب المرحلة الجامعية (عينة

الدراسة) على التفكير الناقد وقدرتهم على استخدام مهاراته في العملية التعليمية، ويتألف المقياس من خمس اختبارات وهي (اختبار الاستنتاج)، و (اختبار التفسير)، و (اختبار الاستنباط)، و (اختبار معرفة الافتراضات)، و (اختبار تقويم الحجج)، و كل اختبار يقيس مهارة من مهارت التفكير الناقد، إذ يحتوي كل اختبار على (25) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد كما حددها واطسن وجليسر (الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط، ومعرفة الافتراضات، وتقويم الحجج) مع الأخذ بعين الاعتبار عرض افتراضي للمواقف التي تمثل المهارات الخمسة بحيث تكون أسئلتها مشتقة من موضوعات مدروسة من مادة علم النفس العام.

- الصورة النهائية للمقياس

تكمن في الضبط الإحصائي للمقياس والذي تمثل في الخطوات التالية:

أولا: صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال أنواع الصدق التالية:

1-الصدق الظاهري (صدق المُحكمين)

اختبر صدق المقياس من خلال عرض فقراته على مجموعة من المُحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة المُشار إليهم في الملحق رقم (1) وقد أخذت الباحثة بغالبية ملاحظات المُحكمين لوضعه في صياغته النهائية.

2-الصدق التمييزي

الصدق التمييزي أو صدق المُقارنة الطرفية، ويُحسب باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين، فقيمة(t) المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للمقياس، ولتحقيق ذلك تم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات المقياس ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أقل درجة، وحُددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة(27%) في كل مجموعة،ومن خلال اختبار(t) لعينتين مستقلتين كما مبين بالجدول (8) تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة، والتي تساوي(0.000) لجميع محاور المقياس وهي أصغر من (0.05) مما يدل على أن المقياس يمتاز بصدق تمييزي أي له قدرة تمييزية عالية.

جدول رقم (8) نتائج اختبار (t) لاحتبار الفرق بين المجموعتين

الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاستنتاج	المجموعة العليا	108.68	4.559	19.42	15.753	0.000
	المجموعة الدنيا	89.26	2.845			
التفسير	المجموعة العليا	26.47	0.964	4.42	16.800	0.000
	المجموعة الدنيا	22.05	0.621			
الاستنباط	المجموعة العليا	26.58	0.507	6.05	18.311	0.000
	المجموعة الدنيا	20.53	1.349			
معرفة الافتراضات	المجموعة العليا	28.74	0.562	4.53	14.606	0.000
	المجموعة الدنيا	24.21	1.228			
تقويم الحجج	المجموعة العليا	26.47	0.612	4.84	12.057	0.000
	المجموعة الدنيا	21.63	1.640			

3- صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء صدق الاتساق الداخلي تم إيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات البُعد مع بُعده، ومع الدرجة الكلية للمقياس كما تم إيجاد مُعامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة في الجداول رقم (9،10،11،12،13،14) حيث يتضح من هذه الجداول بأن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس أي أن فقراته دالة إحصائياً حيث نجد أن معنوي مُعاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته أقل من (0.05) في جميع فقرات المقياس أي يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية، ومنه تُعتبر فقراته صادقة ومتسقة داخليًا لما وضعت لقياسه.

الاختبار الأول: الاستنتاج

جدول رقم (9) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	ارتباطه ببعد	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.287*	0.226*	14	0.502**	0.427**
2	0.343**	0.281*	15	0.305**	0.335**
3	0.324**	0.311**	16	0.398**	0.448**
4	0.317**	0.368**	17	0.330**	0.282*
5	0.395**	0.267*	18	0.281*	0.347**
6	0.518**	0.451**	19	0.493**	0.369**
7	0.364**	0.465**	20	0.333**	0.247*
8	0.375**	0.372**	21	0.297*	0.455**
9	0.338**	0.354**	22	0.293*	0.282*
10	0.460**	0.302**	23	0.401**	0.381**
11	0.256*	0.363**	24	0.360**	0.268*
12	0.472**	0.442**	25	0.302**	0.437**
13	0.321**	0.319**			

الاختبار الثاني: التفسير

جدول رقم (10) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.368**	0.408**	9	0.354**	0.315**
2	0.387**	0.341**	10	0.418**	0.318**
3	0.258*	0.419**	11	0.397**	0.391**
4	0.425**	0.252*	12	0.307**	0.366**
5	0.332**	0.322**	13	0.309**	0.322**
6	0.440**	0.380**	14	0.346**	0.354**
7	0.357**	0.309*	15	0.256*	0.306*
8	0.333**	0.365**			

الاختبار الثالث: الاستنباط

جدول رقم (11) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.578**	0.384**	9	0.270*	0.360**
2	0.435**	0.322**	10	0.596**	0.356**
3	0.359**	0.389**	11	0.295*	0.384**
4	0.499**	0.349**	12	0.324**	0.402**
5	0.363**	0.388**	13	0.401**	0.390**
6	0.283*	0.307**	14	0.557**	0.317**
7	0.433**	0.306**	15	0.432**	0.302**
8	0.456**	0.318**			

الاختبار الرابع: معرفة الافتراضات

جدول رقم (12) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.459**	0.409**	9	0.428**	0.317**
2	0.338**	0.375**	10	0.441**	0.380**
3	0.399**	0.357**	11	0.369**	0.301**
4	0.557**	0.388**	12	0.544**	0.389**
5	0.309**	0.328**	13	0.259*	0.326**
6	0.429**	0.306**	14	0.318**	0.403**
7	0.366**	0.315**	15	0.290**	0.364**
8	0.482**	0.331**			

الاختبار الخامس: تقويم الحجج

جدول رقم (13) مُعاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.394**	0.346**	9	0.366**	0.360**
2	0.331**	0.385**	10	0.468**	0.319**
3	0.325**	0.333**	11	0.271*	0.394**
4	0.386**	0.346**	12	0.302*	0.308**
5	0.334**	0.325**	13	0.307**	0.345**
6	0.301**	0.323**	14	0.331**	0.290*
7	0.398**	0.355**	15	0.274*	0.323**
8	0.252*	0.370**			

ثانيا: الارتباط بين الدرجة الكلية لكل اختبار مع الدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (14) علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الاختبار	الدرجة الكلية للمقياس
الاستنتاج	0.939**
التفسير	0.503**
الاستنباط	0.557**
معرفة الافتراضات	0.477**
تقويم الحجج	0.464**

ثانيا: ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب مُعاملات ثبات المقياس باستخدام مايلي:

1-معامل ألفا كرونباخ

تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لاختبار الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تُشير النتائج الواردة في الجدول (15) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت (82.2%) وهي نسبة مقبولة، لأن قيم ألفا أكثر من (70%)، وبالتالي يُمكن القول إن هذا المقياس ثابت بمعنى أن المبحوثين يفهمون بنوده بالطريقة نفسها، وكما قصدتها الباحثة، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون نسبة تحقيقه نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى تقدر بـ (82.2%).

جدول رقم (15) نتائج اختبار ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد (ألفا كرونباخ)

الاختبار	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الاستنتاج	25	0.788
التفسير	15	0.698
الاستنباط	15	0.706
معرفة الافتراضات	15	0.732
تقويم الحجج	15	0.721
مقياس التفكير الناقد	85	0.822

2-التجزئة النصفية

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، حيث يحتوي النصف الأول على الفقرات الفردية، بينما يحتوي النصف الثاني على الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصفين، حيث كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (16) نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البُعد	معامل الارتباط		معامل الارتباط المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون
		معدل الفقرات الزوجية	
الاستنتاج	معدل الفقرات الزوجية	0.605	0.754
التفسير	معدل الفقرات الزوجية	0.610	0.758
الاستنباط	معدل الفقرات الزوجية	0.692	0.818
معرفة الافتراضات	معدل الفقرات الزوجية	0.621	0.766
تقويم الحجج	معدل الفقرات الزوجية	0.677	0.807
المقياس ككل	معدل الفقرات الزوجية	0.667	0.800

وهي قيم دالة احصائياً وبالتالي يُمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل اختبار فرضيات الدراسة، تم اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة حتى يتم تحديد الاختبار المناسب للفرضيات، ولاختبار توزيع بيانات الدراسة، تم صياغة الفرضية التالية:

Ho: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع يتوزع توزيع طبيعي.

Hi: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع لا يتوزع توزيع طبيعي.

تم استخدام اختبار شابيرو–ويلك *Shapiro-Wilk* لاختبار الفرضية أعلاه، حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

أولا: مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

جدول رقم (17) نتائج اختبارShapiro-Wilk

البُعد		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
الرضا الأكاديمي	الوسط الحسابي	72.96	70.44	71.64	80.16
	الانحراف المعياري	6.181	6.862	11.105	8.071
	Shapiro-Wilk	0.928	0.958	0.922	0.977
	المعنوية المشاهدة	0.077	0.374	0.056	0.817
التحصيل الأكاديمي	الوسط الحسابي	75.56	73.04	75.44	84.36
	الانحراف المعياري	6.862	10.891	7.428	8.607
	Shapiro-Wilk	0.945	0.986	0.978	0.939
	المعنوية المشاهدة	0.191	0.975	0.850	0.142
الفاعلية الأكاديمية	الوسط الحسابي	70.52	70.16	71.60	82.56
	الانحراف المعياري	7.523	10.172	7.773	10.377
	Shapiro-Wilk	0.942	0.967	0.962	0.977
	المعنوية المشاهدة	0.165	0.577	0.466	0.813
مفهوم الذات الأكاديمية	الوسط الحسابي	219.04	213.64	218.68	247.08
	الانحراف المعياري	14.704	26.64	19.497	21.010
	Shapiro-Wilk	0.981	0.971	0.953	0.949
	المعنوية المشاهدة	0.896	0.680	0.291	0.235

من نتائج الجدول أعلاه (17) يتبين أن قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكلا المجموعتين عند الاختبار القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية أكبر من (0.05) مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات لكلا المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي تتوزع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يُمكن استخدام أساليب التحليل الإحصائي المعلمي في اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

ثانيا: مقياس مهارات التفكير الناقد

جدول رقم (18) نتائج اختبارShapiro-Wilk

الاختبار		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
الاستنتاج	الوسط الحسابي	99.56	98.20	97.28	110.88
	الانحراف المعياري	9.028	10.905	7.436	6.747
	Shapiro-Wilk	0.935	0.968	0.954	0.942
	المعنوية المشاهدة	0.111	0.585	0.310	0.162
التفسير	الوسط الحسابي	24.72	23.84	24.68	28.84
	الانحراف المعياري	1.696	1.491	1.997	1.281
	Shapiro-Wilk	0.941	0.973	0.960	0.917
	المعنوية المشاهدة	0.155	0.734	0.406	0.112
الاستنباط	الوسط الحسابي	23.44	23.76	23.72	28.08
	الانحراف المعياري	2.382	2.314	1.948	1.824
	Shapiro-Wilk	0.929	0.941	0.958	0.979
	المعنوية المشاهدة	0.083	0.152	0.368	0.177
معرفة الافتراضات	الوسط الحسابي	26.36	26.12	26.44	29.36
	الانحراف المعياري	2.079	3.432	2.181	0.907
	Shapiro-Wilk	0.988	0.943	0.951	0.968
	المعنوية المشاهدة	0.211	0.155	0.429	0.231
تقويم الحجج	الوسط الحسابي	24.20	24.20	24.12	28.80
	الانحراف المعياري	2.062	2.944	1.965	1.190
	Shapiro-Wilk	0.942	0.919	0.927	0.962
	المعنوية المشاهدة	0.161	0.095	0.075	0.213
مهارات التفكير الناقد	الوسط الحسابي	198.28	196.12	196.24	225.96
	الانحراف المعياري	12.621	15.142	11.174	7.662
	Shapiro-Wilk	0.971	0.911	0.965	0.981
	المعنوية المشاهدة	0.664	0.082	0.512	0.902

من نتائج الجدول أعلاه (18) يتبين أن قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكلا المجموعتين عند الاختبار القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية أكبر من (0.05) مما يعني عدم رفض الفرضية الصفرية أي أن البيانات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي تتوزع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يُمكن استخدام أساليب التحليل الاحصائي المعلمي في اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمية

البرنامج التدريبي:

الخطوات العامة للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة:

أولاً: تم تحديد الهدف من البرنامج بتدريب عينة من طالبات كلية التربية (أبي عيسى) جامعة الزاوية على مهارات التفكير الناقد، وفق تصنيف واطسون وجليسر وهي: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).

ثانيًا: تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي بإختيار بعض الدروس من مقرر مادة علم النفس العام، وإعدادها تفصيلياً وفق منظور التفكير الناقد وضبطها والتأكد من صلاحيتها لتحقيق الهدف من اعدادها.

ثالثًا: تم استخدام أساليب التعلم البنائي وفق الأسس والمبادئ العامة للنظرية البنائية، والمتمثلة في بعض منها وهي :(العصف الذهني، التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة).

رابعًا: تم تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية للبرنامج التدريبي والتي لها تأثير ملموس في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما تعمل على رفع كفاءة القدرة النقدية للطالب الجامعي حيث تمثلت الوسائل التعلمية في (جهاز العرض داتا شو، والقصيمات والأوراق لكتابة الأسئلة والمقترحات والملاحظات)، أما الأنشطة التعليمية فتمثلت في الآتي:

- كتابة محاور الجلسة.
- الإجابة عن أسئلة الجلسة.
- التحاور والنقاش حول موضوع الجلسة.
- الإجابة على استمارة تقييم لكل جلسة.

خامسًا: تم تحديد عدد جلسات البرنامج بواقع (14) جلسة للتدريب على مهارات التفكير الناقد وهي عبارة عن محاضرات زمن كل محاضرة تسعون دقيقة لمدة (ثلاثة أشهر) أي أن كل مهارة تستغرق جلستان تبدأ كلاً منها بالآتي:

- عرض مثال يوضح إحدى مهارات التفكير الناقد المطلوب إتقانها في كل جلسة.
- عرض وشرح المهارة المراد التدرب عليها.
- عرض موضوع أو عنوان الجلسة.

- طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع الجلسة.
- تحديد أوراق العمل في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- وضع استمارة تقييم لكل جلسة.

سادسًا: عرض البرنامج التدريبي في صورته المبدئية على المشرف وعلى أساتذة مختصين في هذا المجال المشار لهم بالمُلحق رقم (1).

سابعًا: إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية على ضوء التعديلات التي أوصى بها المشرف والأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس.

الأساس النظري للبرنامج التدريبي:

استند البرنامج التدريبي على التعلم البنائي الذي نادت به النظرية البنائية، حيث تم الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التجريبية السابقة مثل دراسة (العلواني 2007م) ودراسة (عجوة والبنا1999م) ودراسة (الشمري 2015م) ودراسة (الفلاح 2009م) حيث أكدت جميعها على دور البرامج التدريبية القائمة على أساليب واستراتيجيات التعلم البنائي كونها عملية بناء وظيفيّ مستمر ونشط تستجيب لأهداف محددة بكيفية منهجية، أي أنها أساليب تعلم تقوم على اختراع الطالب لتراكيب معرفية جديدة أو إعادة بناء تراكيبه أو منظومته المعرفية استناداً على خبراته السابقة في ضوء خبراته الجديدة، كما على أن التعلم ليس عملية تراكمية للمعرفة فقط بل هو عملية إبداع تُحدث تغيرات عديدة في التراكيب المعرفية الموجودة لدى الطالب.

كما استند البرنامج التدريبي على أن "بعض مهارات التفكير الناقد التي غفل عنها التعلم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين لها دور كبير في عملية التعلم ومن هذه المهارات: (تحليل المعلومات، عقد المقارنات، التقويم، التفسير، توليد الأفكار، الاستدلال، التخطيط، التنبؤ، طرح المشكلة، حل المشكلة، رؤية نظر الآخر، الاستنتاج، التركيب، مهارة الكتابة والتحدث والقراءة) كما غفل التعلم التقليدي عن تحقيق الأمانة من حيث الاحتفاظ بالتركيز على القضية موضوع التساؤل، والبحث عن الأسباب وطرحها والاهتمام بكل العناصر ذات الصلة بالموضوع، فالطالب قد يغفل بعض الجوانب وبالتالي لا يتحقق الاهتمام بكل العناصرذات الصلة بالموضوع، وربما يتشتت ذهنه ولا يركز على القضية

بينما في ظل الجماعة والتعاون والمناقشات ووسائل التعليم الحديثة والاستراتيحيات المتقدمة يصبح التعلم أسهل وأوضح ويدوم في ذهن المتعلم أطول مع توفر اليقظة وشدة التركيز" (سلامة، 2001م، 276).

الإطار المرجعي للبرنامج التدريبي:

استنادًا على نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت إمكانية استخدام المهارات في تنمية التفكير الناقد، واستنادًا لما جاء في النظرية البنائية التي ترى أن مرحلة التفكير المجرد تتصف بالقدرة على حل المشكلات وتخيل بدائل عديدة لتفسير الظاهرة نفسها، وقدرة الطالب على استخدام آراء ومقترحات تبتعد عن الواقع والحقيقة، والقدرة على استخدام رموز لا يُقابلها ما يوجد في خبرة الطالب نفسه، وقدرته على استخدام رموز للرموز وفهم الكتابات والأمثال، واستناداً على أسس التعلم البنائي الذي يقترن بالتجربة لا بالتلقين، و يُتيح للمتعلمين فرصة للتفكير في أكبر عدد مُمكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يُشجع على استخدام التفكير الناقد وتنمية مهاراته.

ويمثل البرنامج في هذه الدراسة مجموعة الأنشطة المتنوعة والمتكاملة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، حيث تم تقديم الأنشطة في عدد من الجلسات.

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية جامعة الزاوية، وانبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية تمثلت في الآتي:

- إعطاء الطالبات فرصة للتعبير عن أنفسهن أمام زميلاتهن مما يعزز ثقتهن بذواتهن.
- تدريب الطالبات على استخدام مهارات التفكير الناقد في استخلاص المفاهيم وإدراك العلاقات والقواعد والقوانين والمبادئ العامة وكيفية توظيفها للمعلومات الجديدة التي يكتسبنها.
- حث الطالبات على المثابرة والمشاركة الإيجابية في الأنشطة.
- توعية الطالبات بمهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها في المنهج الدراسي.

الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

يُؤكد المتخصصون في مجال تصميم طرائق التدريس أهمية أن تصاغ الأهداف التدريسية صياغة سلوكية، بمعنى أن تتضمن سلوكاً يمكن ملاحظته، ومن ثم قياسه بحيث يُعبّر هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة يتوقع حدوثه في سلوك الطلاب، وبذلك يكون الهدف

السلوكي (الإجرائي) هو هدف تدريسي تمت صياغته بلغة السلوك الممكن ملاحظته، ويتوقع تحقيقه في نهاية فترة دراسية معينة، لذا فإن الأهداف الإجرائية لهذا البرنامج تتمثل في الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة من جلساته، والتي يسعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقها وهي:

- أن يميزن الطالبات بين مهارات التفكير الناقد.
- أن يتمكن الطالبات من استخدام معلوماتهم السابقة للوصول إلى نتيجة ما.
- أن يتمكن الطالبات من ربط الحقائق بعضها ببعض للوصول إلى فكرة جديدة.
- أن يتمكن الطالبات من استنتاج معلومات جديدة من خلال المعلومات المقدمة لهن.
- أن يتمكن الطالبات من تفسير واستنباط معلومات جديدة من خلال الأفكار والمعلومات المتاحة لهن.
- أن يتمكن الطالبات من التعرف على الافتراضات واستخراجها.
- أن يتمكن الطالبات من تحديد العلاقات بين السبب والنتيجة، والتحقق من المعلومات وتقويم الحجج والبراهين.

أسس بناء البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي على الأسس الآتية:

- مناسبته للطالبات (عينة الدراسة) اللاتي تم تطبيقه عليهن من حيث التخصص.
- يحتوي البرنامج على أنشطة وفعاليات تثير اهتمام الطالبات وتلائم قدراتهن الفكرية.
- يراعي البرنامج مبدأ التكامل في الخبرات المقدمة للطالبات.
- ركزت جميع أنشطة البرنامج المقدمة للطالبات على قدراتهن على التفكير الناقد.
- الاعتماد على مجموعة من مهارات التفكير الناقد وهي: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).
- ترجمة هذه المهارات إلى أهداف تعليمية ساهمت في امتلاك الطالبات القدرة على التفكير الناقد.
- اتباع مجموعة من أساليب التدريس البنائية التي حثت الطالبات على التفكير بعمق من خلال المحتوى الدراسي لبعض موضوعات مادة علم النفس العام.
- مراعاة تقييم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب ذلك، لمساعدة الطالبات على التمكن من مهارات التفكير الناقد.

المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي:

تم تحديد المحتوى العلمي للبرنامج في ضوء أهدافه العامة ومهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال الإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد ومهاراته المتمثلة في المهارات الآتية: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).

ووفقًا لمعايير وأسس البرنامج تم تكييف بعض موضوعات وحدة دراسية من وحدات مقرر مادة علم النفس العام وهي وحدة (العمليات العقلية العُليا) والتركيز على موضوعي (الادراك والتفكير الإنساني) حيث يكثر بها الافتراضات والتفسير والاستنتاج والاستنباط، والتي يُمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد، فمن الأهمية أن يكون التعلم والتدريب من خلال الموضوعات بدلاً من أن يكون التعلم للموضوعات ذاتها، والجدول التالي يحتوي على الموضوعات التي سيتم من خلالها التدرب على مهارات التفكير الناقد.

الموضوعات الأساسية		الموضوعات الفرعية
1.	التفكير الإنساني	مفهومه، أنواعه، مظاهره
2.	الإدراك	مفهومه، طبيعته، قوانينه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه.

مدة البرنامج التدريبي:

تحددت مدة البرنامج بعدد الساعات التدريسية والتي بلغ زمنها (28) ساعة موزعة على (14) محاضرة، زمن كل محاضر (90 دقيقة) وكل محاضرة مقسمة إلى فترتين: الفترة الأولى عبارة عن عرض ومناقشة لمحتوى الجلسة، أما الفترة الثانية عبارة عن نشاط تدريبي لمحتوى الجلسة، أي أثناء الجلسات تم العرض أولاً لتوليد وتحفيز أفكار الطالبات من خلال طرح بعض التساؤلات حول موضوع الجلسة ثم التدريب على المهارة المراد التدرب عليها.

الأساليب البنائية المُستخدمة في جلسات البرنامج:

تم استخدام ثلاثة أساليب بنائية وهي:

أولا: أسلوب العصف الذهني

يُعد هذا الأسلوب من أهم أساليب واستراتيجيات التعلم البنائي، ويرى (سون، 2001م) أن أسلوب العصف الذهني هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع الأفراد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر، وفي مناخ غير نقدي، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً معينة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار

المناسب منها في حين يرى (نيوكمن 1986م) بأن العصف الذهني إجراء تعليمي يتم خلاله إعطاء المتعلمين (سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة) موضوعات أو سؤال أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات والأفكار أو الحلول أو الإجابات دون مناقشة تلك المعلومات أو الأفكار أو نقدها أثناء توليدها وابتكارها، مع إرجاء التقويم، والتركيز على الكم قبل الكيف، وإطلاق حرية التفكير والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها (أبوحماد، 2017م،265).

إذاً هو أسلوب يسمح للمتعلم بطرح أفكاره الخاصة حول موضوع الدرس، كما يسمح له باستدعاء أفكاره وخبراته السابقة حول الموضوع أو السؤال المطروح، لذلك تم استخدامه ضمن أساليب البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانيا: أسلوب الحوار والمناقشة

يُعد أسلوب الحوار والمناقشة وسيلة فعالة لمساعدة الطلبة على تطبيق ما تعلموه وتطبيق الأفكار المجردة، واستخدام التفكير الناقد حول ما جرى تعلمه، وتقييم التعلم في ضوء أسس معينة، كما أن توظيف المعارف والمعلومات ونقلها إلى مواقف تعليمية مشابهة يؤدي إلى بناء تراكمي من المعرفة التي تتطور مع الطلبة عبر سنوات التعلم، ويشير(لارسون) إلى أن أسلوب الحوار والمناقشة يحقق أهدافاً عديدة، منها تعزيز مهارات التفكير في المعلومات المقدمة أثناء الدرس، وتنمية مهارات التحدث والاستماع، كما أنه يزيد من استيعاب الطلاب ويسهّل من عمليات التعلم المُجردة ، وأن الحوار والنقاش يُؤدي إلى طرح أفكار بديلة وجذابة للموضوع، وتقديم وجهات نظر مختلفة من أجل إنتاج قرار أو توافق اجتماعي(حميدان،2020م،24–25).

وأشارت بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة(عبد الحميد 1998م) ودراسة (مايو 2002م) وكذلك دراسة (هيدجنز، وإيدلمان 1986م) والتي أثبتت فاعلية استراتيجية المحاورة في دعم التطور المعرفي للطلاب وتنمية تفكيرهم الناقد، ودراسة (الشمري، 2015م، 765) والتي أشارت نتائجها إلى أن مناقشات الطلاب ضمن مجموعات صغيرة، كانوا يقدمون فيها اسانتاجاتهم قد عمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لديهم، وأشار كلٌّ من "(جونز وهوبر2006م) إلى أن التفاعلات التي تجري أثناء الحوار والمناقشة في ضوء الربط بين الخبرات السابقة والجديدة تؤدي إلى بناء فهم ومعرفة،

الأمر الذي يقود إلى القدرة على التحليل بشكل أفضل لدى الطلبة، والقدرة على التنبؤ والتفسير وغيرها من العمليات العقلية العليا" (جروان،2002م،75).

وعليه يمكن القول إذا ما تم استخدام أسلوب الحوار والمناقشة بجلسات البرنامج التدريبي لما له من دور فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات (عينة الدراسة) فإنه يسمح لهم بأن يفكروا أكثر، ويتيح لهم استخدام خبراتهم السابقة لمناقشة ما يتم عرضه من خبرات جديدة أثناء جلسات البرنامج التدريبي.

ثالثاً: أسلوب التعلم التعاوني

يُعد التعلم التعاوني أحد أهم أساليب التعلم البنائي، فهو يشجع على التعلم المشترك والمتبادل بين المتعلمين، ويعمل على تنظيم الصف حيث يقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة تتكون كل منها من أربعة أفراد على الأقل، يتعاونون مع بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون إلى حل المشكلات(الطناوي،2014م،214).

وأوضحت الكثير من الدراسات أن للتعلم التعاوني أثر إيجابي على العديد من المتغيرات باعتباره أسلوب جديد في التدريس عوضاً عن الأسلوب التقليدي، كما بينت الدراسات أن هناك أثراً واضحاً لممارسة التعلم التعاوني في المستوى العام للطلاب وإنتاجيتهم الدراسية، وروح المشاركة، وتطوير أداء الطلاب، وتؤكد تلك الدراسات بأن حسن أداء الطلاب التحصيلي ناتج عن المشاركة في عملية التعلم والحصول على المعلومات، وتهيئة الفرص المناسبة لهم داخل العمل الجماعي، والتفاعل فيما بينهم مما يخلق جوًّا تعليمياً يساعد على الفهم والإستيعاب ويؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي وتطوير مهاراتهم التفكيرية، كما أجمعت تلك الدراسات بأن المواقف التعاونية لها أثر إيجابي في العلاقة بين الطلاب والمعلمين(الديب، 2004م،55).

وفي هذا الصدد أشار كلٌّ من (ديفيدجونسون، وروجرت جونسون) إلى دور المعلم في أسلوب التعلم التعاوني وحدداها في النقاط التالية:

- تحديد أهداف الدرس بشكل واضح.
- تنظيم الطلاب في مجموعات قبل بداية الدس.
- شرح المُهمة التعليمية والهدف منها.
- إثارة انتباه الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني، والتدخل في الوقت الذي يحتاج فيه الطالب إلى المساعدة.

– يمد المعلم طلابه بالتغذية الراجعة عن سلوكهم أثناء التعلم التعاوني كأن يضع أمام المجموعة بطاقة بلون معين (متفق عليها) إذا وجد أنهم يتقدمون بنجاح، وبطاقة أخرى إذا وجد أنهم لايؤدون أدوارهم فيلفت نظرهم (أبو حماد،2017م، 236).

وبناءً على ذلك تم استخدام أسلوب التعلم التعاوني في جميع جلسات البرنامج لما له من دور فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات (عينة الدراسة) والتزمت الباحثة بدورها حسب تعليمات أسلوب التعلم البنائي سالفة الذكر.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

– التعزيز الفوري: ويتمثل في كلمات الشكر والتقدير للطالبات والإيماءات بالثناء على اتقانهن للأنشطة المقدمة لهن.

– التغذية الراجعة: بعد كل استجابة صحيحة في أثناء الجلسة تعطى للطالبات ليبقى أثر جميع المعلومات التي تم اكتسابها بالجلسة وكذلك البطاقات الملونة التي تم وضعها أمام المجموعات كلاً حسب اجاباته.

– التكرار للإجابات الصحيحة والأنشطة المُحركة للفكر.

– الاسترخاء والحوار الذاتي: (التفكير بهدوء وروية).

تقويم البرنامج التدريبي:

تم تقويم البرنامج وفق الأساليب التقويمية الآتية:

أولاً: التقويم المبدئي التشخيص (التطبيق القبلي) والغرض من هذا التقويم تحديد مستوى الطالبات (عينة الدراسة) قبل تطبيق التجربة (البرنامج التدريبي) من خلال تطبيق الأدوات التالية:

– مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).

– مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

ثانيا: التقويم المُستمر(البنائي)

وهو التقويم الذي يسُتخدم من بداية الجلسة حتى نهايتها لغرض البناء المعلوماتي من حيث تقويم أداء المجموعات في كل جلسة من جلسات البرنامج الذي استمر طيلة فترة تطبيقه، ويُقاس فيه مدى تمكن الطلاب من كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال البرنامج التدريبي وما يحتويه من فنيات ووسائل تعليمية، وكذلك من خلال إجابات الطالبات على استمارات التقييم التي أعطيت لهم عند نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج.

ثالثا: التقويم النهائي

تم تطبيقه لغرض قياس مدى التأثير الحاصل والتحسن الذي طرأ في مستوى اكتساب الطالبات (عينة الدراسة) لمهارات التفكير الناقد من خلال التطبيق البعدي لأدوات الدراسة وهي:

– مقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافترضات، تقويم الحجج).

– مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

خطوات سير جلسات البرنامج:

فيما يلي وصف عام لجلسات البرنامج التدريبي:

تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على أربع طالبات حيث بلغ عدد المجموعات خمس مجموعات، وتم تعيين قائدة لكل مجموعة تتحدث بإسمها كما هو موضح بالصور في الملحق رقم (8)، بعد ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية:

أولا: مرحلة العرض تتلخص في النقاط التالية:

– الترحيب بالطالبات وجلوسهم حسب مجموعاتهم.

– عرض العناصر الأساسية لموضوع الجلسة.

– عرض المهارة المراد التدرب عليها من خلال موضوع الدرس.

– أعطاء الطالبات فترة راحة للاستراخاء مدتها عشر داقائق قبل الدخول في مرحلة التدريب على المهارة.

ثانيا: مرحلة التدريب وتتلخص في النقاط التالية:

– قامت الباحثة بطرح سؤال على الطالبات من العناصر أو الموضوعات الفرعية للجلسة حتى تُبين لهن أهمية الموضوع الذي ستناقشه المجموعة (عصف ذهني).

مثال: عزيزتي الطالبة اذكري أكبر عدد ممكن من التعريفات حول مفهومك للانتباه؟

– أعطت الباحثة للطالبات فرصة لطرح أفكارهن وإجاباتهن حول السؤال المطروح وذلك من خلال عرض السؤال على شاشة العرض لشد انتباههن وتركيزهن على السؤال المطروح.

– دونت إجابات جميع الطالبات أثناء الجلسة، وتم كتابتها على السبورة عن طريق قائدة المجموعة التي تم تعيينها لتتحدث باسم مجموعتها.

– تم تصنيف المعلومات أو إجابات المجموعات إلى الآتي:

– معلومات أصيلة (دقيقة) لموضوع الجلسة.

– معلومات أصيلة ومفيدة وتحتاج لتعديل.

– معلومات غير مفيدة تم حذفها واستبعادها.

– قامت الباحثة بعرض بعض الصور وتكليف الطالبات بطرح أسئلتهم ومقترحاتهم حول تلك الصور المعروضة أمامهم والتي تتعلق بموضوع الجلسة.

– اتيحت لكل مجموعة من المجموعات فرصة التعاون مع بعضها للإجابة على السؤال المطروح كما هو موضح بالملحق رقم (8).

– تم استخدام أسلوب الحوار والمناقشة بين المجموعات مع بعضها البعض، وبينها وبين الباحثة للوصول إلى الإجابات الصحيحة والمقبولة كما هو موضح بالملحق رقم (8).

– تم وضع بطاقات ملونة أمام المجموعات التي كانت إجاباتها صحيحة كدعم، وتشجيع لهم، وبطاقات غير ملونة أمام المجموعات التي كانت إجاباتها خاطئة (في كل جلسة من جلسات البرنامج).

– في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي أعطت الباحثة واجباً منزلياً سؤالاً يتعلق بموضوع الجلسة.

– في ختام كل جلسة من جلسات البرنامج تم توزيع استمارة تقييم للجلسة وتم الإجابة عليها من قبل الطالبات وفيما يلي نتائج تقييم الجلسات.

نتائج تقييم الجلسات وفق البنود التالية:

1– هل فهمت أهداف الجلسة؟ نعم ☐ لا ☐

2– هل استفدت من هذه الجلسة؟ نعم ☐ لا ☐

3– هل كانت الجلسة فعلاً تؤدي الدور المطلوب؟ نعم ☐ لا ☐

الجلسة	نعم	لا
	النسبة	النسبة
1	%85	%15
2	%84	%16
3	%78	%22
4	%84	%16
5	%82	%18
6	%82	%18
7	%85	%15
8	%89	%11
9	%80	%20
10	%77	%23
11	%78	%22
12	%80	%20
13	%76	%24
14	%76	%24

بناءً على النتائج حول الأسئلة الثلاثة أعلاه يمكن استنتاج ما يلي:

1. بشكل عام أظهرت النتائج نسبًا عالية من المشاركات اللآتي أجبن بـ "نعم" على الأسئلة الثلاثة مما، يُشير إلى نجاح الجلسات في تحقيق أهدافها وإفادة المشاركات.

2. تتراوح نسبة الإجابات بـ "نعم" على السؤال الأول والثاني والثالث بين (76%) و(89%)، مما يعني أن غالبية المشاركات فهمن أهداف الجلسات بوضوح.

3. على الرغم من النسب العالية لا يزال هناك نسبة من المشاركات تتراوح بين (11%) و(24%) أجابت بـ "لا" على الأسئلة الثلاثة، مما يُشير إلى الحاجة لتحسين وتطوير الجلسات لتلبية احتياجات هذه الفئة.

4. يلاحظ انخفاض طفيف في النسب للجلسات (3، 10، 11، 13، 14) مما قد يستدعي إعادة النظر في محتوى ومنهجية هذه الجلسات بشكل خاص للتحسين.

5. بشكل عام تعتبر هذه النتائج إيجابية، وتشير إلى نجاح الجلسات في تحقيق أهدافها، ولكن لا يزال هناك مجالٌ للتطوير والتحسين المُستمر لتلبية احتياجات جميع المشاركات بشكل أفضل.

4- هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟

الجلسة	نعم	لا
	النسبة	النسبة
1	%15	%85
2	%16	%84
3	%22	%78
4	%16	%84
5	%18	%82
6	%18	%82
7	%15	%85
8	%11	%89
9	%20	%80
10	%23	%77
11	%22	%78
12	%20	%80
13	%24	%76
14	%24	%76

بناءً على النتائج المعروضة حول السؤال "هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله" يُمكن استنتاج ما يلي:

1. بشكل عام تُشير النسب المنخفضة للإجابات بـ "نعم" تتراوح بين (11%) و(24%) وهذا إن دل على شيئ فإنما يدل على إن معظم المشاركات كنَّ راضياتٍ عن محتوى الجلسات وتناولها لتطلعاتهم.

2. على الرغم من ذلك لا يمكن تجاهل النسب التي تراوحت بين (20%) و(24%) في الجلسات (9، 10، 11، 13، 14) حيث أجاب ما يقارب من ربع المشاركات بـ "نعم"، مشيرين إلى وجود قصور في تلبية تطلعاتهم.

3.بشكل عام تُشير النتائج إلى نجاح مُعظم الجلسات في تلبية تطلعات الغالبية العظمى من المشاركات، ولكن لا يزال هناك مجال للتحسين والتطوير المُستمر لضمان تحقيق التوقعات لجميع المشاركات.

5-ماهو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة؟

الجلسة	إيجابي	إيجابي إلى حد ما	سلبي
	النسبة	النسبة	النسبة
1	%96	%4	-
2	%96	-	%4
3	%96	-	%4
4	%100	-	-
5	%100	-	-
6	%96	-	%4
7	%96	-	%4
8	%96	-	%4
9	%100	-	-
10	%100	-	-
11	%96	-	%4
12	%96	-	%4
13	%92	-	%8
14	%100	-	-

بناءً على النتائج المعروضة حول انطباعات ورأي المُشاركات في الجلسات يُمكن استنتاج ما يلي:

1. بشكل عام أظهرت النتائج انطباعات وآراء إيجابية للغاية من قبل المشاركات تجاه الجلسات، حيث تراوحت نسبة الانطباعات الإيجابية بين (92%) و(100%).

2. في معظم الجلسات (1، 2، 3، 6، 7، 8، 11، 12) كانت نسبة الانطباعات الإيجابية (96%)، وهي نسبة مرتفعة جدًا إذ تُشير إلى رضا عام عن هذه الجلسات.

3. هناك عدد من الجلسات (4، 5، 9، 10، 14) حصلت على انطباعات إيجابية بنسبة (100%) مما يعني أن جميع المشاركات كُنَّ راضيات تمامًا عن هذه الجلسات.

4. هذه النتائج تُشير إلى نجاح كبير للجلسات في تقديم تجربة إيجابية وممتعة للمشاركات.

5. بشكل عام تعتبر هذه النتائج مُشجعة للغاية، وتؤكد على نجاح البرنامج في خلق انطباعات إيجابية لدى المشاركات مع إمكانية التحسين المُستمر، لتعزيز التجربة الإيجابية بشكل أكبر.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات والمقترحات

- تمهيد
- عرض النتائج
- مناقشة النتائج
- ملخص عام للنتائج
- التوصيات والمقترحات

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، كما تضمن بعض التوصيات والمقترحات من خلال ماتوصلت إليه من نتائج.

أولاً: عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على مفهوم الذات الأكاديمية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات تم إجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة للتأكد من صحة فرضيات الدراسة، وفيما يلي شرح تحليل البيانات والنتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

Ho_1: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ولاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين حيث كانت كما مُبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (19) نتائج احتبار (t) لعينتين مستقلتين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	التجريبية	25	71.64	11.105	-0.519	0.607
	الضابطة	25	72.96	6.181		
التحصيل الأكاديمي	التجريبية	25	75.44	7.428	-0.059	0.953
	الضابطة	25	75.56	6.862		
الفاعلية الأكاديمية	التجريبية	25	71.60	7.773	0.499	0.620
	الضابطة	25	70.52	7.523		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	25	218.68	19.497	-0.074	0.942
	الضابطة	25	219.04	14.704		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (19) يُمكن ملاحظة ما يلي:

1. بالنسبة لبُعد الرضا الأكاديمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.607) وهي أكبر من (0.05).

2. بالنسبة لبُعد التحصيل الأكاديمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.953) وهي أكبر من (0.05).

3. بالنسبة لبُعد الفاعلية الأكاديمية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.620) وهي أكبر من (0.05).

4. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.942) وهي أكبر من (0.05).

بناءً على ذلك يُمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريبي". وهذا يعني أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمية.

الفرضية الثانية:

Ho_2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ولاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، حيث كانت النتائج كما مُبية في الجدول التالي:

جدول (20) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	25	97.28	7.436	-0.975	0.335
	الضابطة	25	99.56	9.028		
التفسير	التجريبية	25	24.68	1.994	-0.076	0.939
	الضابطة	25	24.72	1.696		
الاستنباط	التجريبية	25	23.72	1.948	0.455	0.651
	الضابطة	25	23.44	2.382		
معرفة الافتراضات	التجريبية	25	26.44	2.181	0.133	0.895
	الضابطة	25	26.36	2.079		
تقويم الحجج	التجريبية	25	24.12	1.965	-0.140	0.889
	الضابطة	25	24.20	2.062		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	25	196.24	11.174	-0.605	0.548
	الضابطة	25	198.28	12.621		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (20) يمكن ملاحظة ما يلي:

1. بالنسبة لمهارة الاستنتاج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.335) وهي أكبر من (0.05).

2. بالنسبة لمهارة التفسير لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.939) وهي أكبر من (0.05).

3. بالنسبة لمهارة الاستنباط لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.651) وهي أكبر من (0.05).

4. بالنسبة لمهارة معرفة الافتراضات لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.895) وهي أكبر من (0.05).

5. بالنسبة لمهارة تقويم الحجج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.889) وهي أكبر من (0.05).

6. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الناقد لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.548) وهي أكبر من (0.05).

بناءً على ذلك، يُمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي" وهذا يعني أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد.

الفرضية الثالثة:

Ho_3: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة الضابطة.

Hi_3: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة الضابطة.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (t) للمُقارنات الزوجية، حيث كانت النتائج كما مُبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (21) نتائج اختبار(t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة

البُعد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	قبل التطبيق	25	72.96	6.181	1.230	0.231
	بعد التطبيق	25	70.44	6.862		
التحصيل الأكاديمي	قبل التطبيق	25	75.56	6.862	1.169	0.254
	بعد التطبيق	25	73.04	10.891		
الفاعلية الأكاديمية	قبل التطبيق	25	70.52	7.523	0.153	0.879
	بعد التطبيق	25	70.16	10.172		
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	25	219.04	14.704	0.996	0.329
	بعد التطبيق	25	213.64	26.378		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) يُمكننا ملاحظة ما يلي:

1. بالنسبة لبُعد الرضا الأكاديمي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.231) وهي أكبر من (0.05).

2. بالنسبة لبُعد التحصيل الأكاديمي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل التطبيق وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.254)، وهي أكبر من (0.05).

3. بالنسبة لبُعد الفاعلية الأكاديمية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل التطبيق وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.879) وهي أكبر من (0.05).

4. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل التطبيق وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.329) وهي أكبر من (0.05).

بناءً على ذلك يمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

للمجموعة الضابطة" وهذا يعني أن المجموعة الضابطة لم تشهد أي تغيير في مفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية الرابعة:

Ho_4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة الضابطة.

Hi_4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة الضابطة.

ولاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار(t) للمقارنات الزوجية حيث كانت النتائج كما مُبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (22) نتائج اختبار(t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاستنتاج	قبل التطبيق	25	99.56	9.028	0.445	0.660
	بعد التطبيق	25	98.20	10.905		
التفسير	قبل التطبيق	25	24.72	1.696	1.670	0.108
	بعد التطبيق	25	23.84	1.491		
الاستنباط	قبل التطبيق	25	23.44	2.382	-0.502	0.620
	بعد التطبيق	25	23.76	2.314		
معرفة الافتراضات	قبل التطبيق	25	26.36	2.079	0.299	0.768
	بعد التطبيق	25	26.12	3.432		
تقويم الحجج	قبل التطبيق	25	24.20	2.062	0.000	1.000
	بعد التطبيق	25	24.20	2.944		
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	25	198.28	12.621	0.487	0.631
	بعد التطبيق	25	196.12	15.142		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (22) يُمكن استنتاج ما يلي:

1. بالنسبة لمهارة الاستنتاج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.660) وهي أكبر من (0.05).

2. بالنسبة لمهارة التفسير لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.108) وهي أكبر من (0.05).

3. بالنسبة لمهارة الاستنباط لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.620) وهي أكبر من (0.05).

4. بالنسبة لمهارة معرفة الافتراضات لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.768) وهي أكبر من (0.05).

5. بالنسبة لمهارة تقويم الحجج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (1.000) وهي أكبر من (0.05).

6. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الناقد لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة الضابطة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.631) وهي أكبر من (0.05).

بناءً على ذلك يُمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة الضابطة"، وهذا يعني أن المجموعة الضابطة لم تشهد أي تغيير في مهارات التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الفرضية الخامسة:

Ho_5: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

Hi_5: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار (t) للمقارنات الزوجية، حيث كانت النتائج كما مُبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (23) نتائج اختبار(t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية

البُعد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	قبل التطبيق	25	71.64	11.105	-3.962	0.000
	بعد التطبيق	25	80.16	8.071		
التحصيل الأكاديمي	قبل التطبيق	25	75.44	7.428	-4.784	0.000
	بعد التطبيق	25	84.36	8.607		
الفاعلية الأكاديمية	قبل التطبيق	25	71.60	7.773	-5.047	0.000
	بعد التطبيق	25	82.56	10.377		
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	25	218.68	19.497	-7.779	0.000
	بعد التطبيق	25	247.08	21.010		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (23) يمكن استنتاج ما يلي:

1. بالنسبة لبُعد الرضا الأكاديمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسنٍ في الرضا الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج.

2. بالنسبة لبُعد التحصيل الأكاديمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسنٍ في التحصيل الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج.

3. بالنسبة لبُعد الفاعلية الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسنٍ في الفاعلية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

4. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن كبير في مفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

بناءً على ذلك يُمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي" وهذا يعني أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي كان له تأثير إيجابي كبير على تحسين مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية السادسة:

Ho_6: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

Hi_6: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (t) للمُقارنات الزوجية، حيث كانت النتائج كما مُبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (24) نتائج اختبار (t) للمقارنات الزوجية لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاستنتاج	قبل التطبيق	25	97.28	7.436	-7.453	0.000
	بعد التطبيق	25	110.88	6.747		
التفسير	قبل التطبيق	25	24.68	1.994	-11.029	0.000
	بعد التطبيق	25	28.84	1.281		
الاستنباط	قبل التطبيق	25	23.72	1.948	-10.102	0.000
	بعد التطبيق	25	28.08	1.824		
معرفة الافتراضات	قبل التطبيق	25	26.44	2.181	-6.427	0.000
	بعد التطبيق	25	29.36	0.907		
تقويم الحجج	قبل التطبيق	25	24.12	1.965	-10.235	0.000
	بعد التطبيق	25	28.80	1.190		
الدرجة الكلية للمقياس	قبل التطبيق	25	196.24	11.174	-12.602	0.000
	بعد التطبيق	25	225.96	7.662		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (24) يُمكن استنتاج ما يلي:

1. بالنسبة لمهارة الاستنتاج توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يُشير إلى تحسن كبير في مهارة الاستنتاج بعد تطبيق البرنامج.

2. بالنسبة لمهارة التفسير توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن ملحوظ في مهارة التفسير بعد تطبيق البرنامج.

3. بالنسبة لمهارة الاستنباط توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن كبير في مهارة الاستنباط بعد تطبيق البرنامج.

4. بالنسبة لمهارة معرفة الافتراضات توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن في مهارة معرفة الافتراضات بعد تطبيق البرنامج.

5. بالنسبة لمهارة تقويم الحجج توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن كبير في مهارة تقويم الحجج بعد تطبيق البرنامج.

6. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الناقد، توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى تحسن كبير جدًا في جميع مهارات التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

بناءً على ذلك يُمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي"، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي كان له تأثير إيجابي كبير جداً على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية السابعة:

$H0_7$: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_7: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (25) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	التجريبية	25	80.16	8.071	4.588	0.000
	الضابطة	25	70.44	6.862		
التحصيل الأكاديمي	التجريبية	25	84.36	8.607	4.077	0.000
	الضابطة	25	73.04	10.891		
الفاعلية الأكاديمية	التجريبية	25	82.56	10.377	4.267	0.000
	الضابطة	25	70.16	10.172		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	25	247.08	21.010	4.958	0.000
	الضابطة	25	213.64	26.378		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (25) يُمكن استنتاج ما يلي:

1. بالنسبة لبُعد الرضا الأكاديمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين الرضا الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

2. بالنسبة لبُعد التحصيل الأكاديمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

3. بالنسبة لبُعد الفاعلية الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة

مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تحسين الفاعلية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية.

4. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يُشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير كبير في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يؤكد أن تطور مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب يساهم في تحسن مفهومهم نحو ذاتهم الأكاديمية.

بناءً على ذلك يُمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمية (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية"، وهذا يُؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية.

الفرضية الثامنة:

Ho_8: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

Hi_8: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار(t) لعينتين مستقلتين، حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (26) نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط درجات مقياس مهارات التفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاستنتاج	التجريبية	25	110.88	6.747	4.944	0.000
	الضابطة	25	98.20	10.905		
التفسير	التجريبية	25	28.84	1.281	12.719	0.000
	الضابطة	25	23.84	1.491		
الاستنباط	التجريبية	25	28.08	1.824	7.330	0.000
	الضابطة	25	23.76	2.314		
معرفة الافتراضات	التجريبية	25	29.36	0.907	4.564	0.000
	الضابطة	25	26.12	3.432		
تقويم الحجج	التجريبية	25	28.80	1.190	7.243	0.000
	الضابطة	25	24.20	2.944		
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	25	225.96	7.662	8.792	0.000
	الضابطة	25	196.12	15.142		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (26) يمكن استنتاج ما يلي:

1. بالنسبة لمهارة الاستنتاج توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية مهارة الاستنتاج لدى المجموعة التجريبية.

2. بالنسبة لمهارة التفسير توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم بشكل كبير في تنمية مهارة التفسير لدى المجموعة التجريبية.

3. بالنسبة لمهارة الاستنباط توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية مهارة الاستنباط لدى المجموعة التجريبية.

4. بالنسبة لمهارة معرفة الافتراضات توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى المجموعة التجريبية.

5. بالنسبة لمهارة تقويم الحجج توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية مهارة تقويم الحجج لدى المجموعة التجريبية.

6. بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الناقد توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير كبير جدًا في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بناءً على ذلك يُمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة.

الفرضية التاسعة:

Ho_9: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج.

Hi_9: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية.

جدول رقم (27) نتائج العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج

مهارات التفكير الناقد	مفهوم الذات الأكاديمية			
	الرضا الأكاديمي	التحصيل الأكاديمي	الفاعلية الأكاديمية	الدرجة الكلية للمقياس
الاستنتاج	0.247	0.144	0.269	0.308
التفسير	-0.049	0.043	0.092	0.033
الاستنباط	0.118	-0.042	-0.116	-0.007
معرفة الافتراضات	0.007	0.071	0.051	0.055
تقويم الحجج	-0.050	-0.081	0.122	-0.005
	0.179	0.099	0.211	0.228

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول (27) يُمكن ملاحظة أن جميع قيم مُعاملات الارتباط ضعيفة، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين جميع مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

بناءً عليه يمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج.

الفرضية العاشرة:

Ho_{10}: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

Hi_{10}: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

لاختبار الفرضية أعلاه تم استخدام مُعامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية.

جدول رقم (28) نتائج العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج

مهارات التفكير الناقد	مفهوم الذات الأكاديمية			
	الرضا الأكاديمي	التحصيل الأكاديمي	الفاعلية الأكاديمية	الدرجة الكلية للمقياس
الاستنتاج	0.476**	0.692**	0.652**	0.683**
التفسير	0.608**	0.591**	0.567**	0649**
الاستنباط	0.516**	0.502**	0.556**	0.582**
معرفة الافتراضات	0.450**	0.470**	0.513**	0.532**
تقويم الحجج	0.514**	0.541**	0.513**	0.579**
الدرجة الكلية للمقياس	0.601**	0.728**	0.712**	0.760**

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول (28) يمكن استنتاج ما يلي:

1. توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين جميع مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية بأبعاده الثلاثة (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية).

2. أقوى علاقة ارتباطية كانت بين الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي (0.728)، تليها الفاعلية الأكاديمية (0.712) ثم الرضا الأكاديمي (0.601).

3. من بين مهارات التفكير الناقد، كانت مهارة الاستنتاج هي الأقوى ارتباطًا بالرضا الأكاديمي (0.692) والفاعلية الأكاديمية (0.683)، بينما كانت مهارة التفسير هي الأقوى ارتباطًا بالتحصيل الأكاديمي (0.591).

4. بشكل عام تُشير هذه النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية، مما يعني أنه كلما ارتفعت مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، كلما ارتفع مفهوم ذاتهم الأكاديمية.

بناءً على هذه النتائج يُمكننا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج.

ثانيا: مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

1. تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج:

تُشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد، وهذا يُعدُّ أمرًا إيجابيًا حيث يؤكد تكافؤ المجموعتين وعدم وجود تحيز أو اختلاف كبير بينهما قبل البدء بالبرنامج، مما يزيد من مصداقية النتائج، ويقلل من احتمالية تأثير عوامل أخرى على النتائج النهائية.

2. عدم حدوث تغيير لدى المجموعة الضابطة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد، وهذا يعني أن المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج التدريبي لم تشهد أي تحسن أو تغيير ملحوظ في المتغيرات المدروسة، وهذا يدعم فرضية أن التغيير الذي حدث لدى المجموعة التجريبية كان بسبب تأثير البرنامج التدريبي وليس بسبب عوامل أخرى.

3. فعالية البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات والأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج، والتي تركز على إشراك الطلاب بشكل نشط في بناء معارفهم وتنمية

مهاراتهم، حيث عززت هذه النتيجة ما جاء في النظريات المفسرة للتفكير الناقد ضمن سياق التعلم البنائي مثل نظرية (بياجيه) التي اعتبرت أن الاستفسار النقدي والتحليل العميق للأفكار والمفاهيم جزءًا أساسًا من تعلم الطلاب من خلال تشجيعهم على طرح الأسئة واستكشاف الأفكار من مختلف الزوايا، وذلك لتعزيز تفكيرهم النقدي، وفهمهم العميق للموضوعات التعليمية، و نظرية(ليف فيوجسكي) التي رأت أن تطور مهارات التفكير النقدي يتم من خلال التركيز على الاستفادة من التفاعل الاجتماعي والتعاون وتبادل الأفكار والمعرفة بين الطلاب مما يعمل على توسيع قدرتهم على التفكير بشكل نقدي، وفي ذات السياق رأت نظرية (جيروم برونر) أن تشجيع الطلاب يتم من خلال تطبيق التفكير النقدي، وفي استنتاج العلاقات السببية واستنتاج النتائج المنطقية واستخدامها في حل المشكلات وتحليل الأفكار والمفاهيم، كماعززت هذه النتيجة ما جاء في نظرية (جون ديوي) التي تشجع الطلاب على الانخراط في أنشطة التعلم العملية والتحليلية وتمكينهم من تطبيق التفكير النقدي وتوسيع آفاقهم العقلية.

4. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في مفهوم الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد مرة أخرى فعالية البرنامج التدريبي، ويدعم الاستنتاج بأن التحسن الذي حدث لدى المجموعة التجريبية كان بسبب تأثير البرنامج التدريبي وليس بسبب عوامل أخرى، وتعزز هذه النتيجة ما جاء في النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية والتي بينها نظرية (ستيفن بولمان) التي رأت أن تحسين أداء الطلاب وتطويرهم يتم من خلال التحليل النقدي لممارستهم وتجاربهم وتفاعلهم مع زملائهم، كما يساعدهم على فهم أفضل للمفاهيم والمعلومات، ويمكنهم من تقييم الأفكار والحجج بشكل منطقي، ويعمل على توسيع قدراتهم العقلية، كما تعزز هذه النتيجة نظرية (المقارنة الاجتماعية) التي رأت مقارنة الطلاب تحصيلهم الأكاديمي بتحصيل أقرانهم في الصف بأن مستواهم أفضل من أقرانهم، أو أقل منهم فإن تلك المقارانات تساهم في الرفع من مستوى مفهومهم نحو ذواتهم الأكاديمية، في حين أكدت هذه النتيجة ما جاء في نظرية (التوقع) من أن ما يتوقعه الطالب هو ما يحرك سلوكه، أي عندما يتوقع بأنه سينجح في أدائه الدراسي، فإنه تلقائياً سيكون مفهومه إيجابيا نحو ذاته الأكاديمية وهو مايدفعه إلى الجد والمثابرة ليتحصل على أفضل النتائج، وهو ما يعمل على تغير نظرته لذاته ويحسن من مستوى أدائه

الدراسي ويزيد من تحصيله الأكاديمي، ولعل هذا ما حصل مع أفراد المجموعة التجريبية حيث توقعوا أن ينجحوا في اكتساب مهارات التفكير الناقد مما زاد من مثابرتهم ونشاطهم خلال جلسات البرنامج التدريبي، وفي الوقت ذاته تغيرت نظرتهم حول ذاتهم الأكاديمية حيث أن نجاحهم الأكاديمي انعكس إيجابيًا على ذاتهم الأكاديمية وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي مما ساهم في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

5. العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين جميع مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية بجميع أبعاده قبل تطبيق البرنامج، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب بعد تطبيق البرنامج، حيث كانت أقوى علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، تليها الفاعلية الأكاديمية، ثم الرضا الأكاديمي، ومن بين مهارات التفكير الناقد كانت مهارة الاستنتاج هي الأقوى ارتباطًا بالرضا الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية، بينما كانت مهارة التفسير هي الأقوى ارتباطًا بالتحصيل الأكاديمي.

وتعزز هذه النتيجة ماجاءت به النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية حيث رأت بعضها أن الاهتمام بتطوير المهارات والقدرات العقلية والإستفادة القصوى من الفرص التعليمية والتدريبية مهمة أساسية في تحقيق التفوق الأكاديمي ، فهي تعتبر التحصيل الأكاديمي الرفيع يتطلب إلتزامًا قويًا لتطور وتحسين الأداء الأكاديمي، ويعمل على تشكيل مفهوم إيجابي للذات الأكاديمية للطلاب، ويزيد من ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية بحيث يعتبرون النجاح الأكاديمي جزء لا يتجزأ من هويتهم، ويشعرون بالارتياح والرضا عن أنفسهم في السياق الأكاديمي، ومن مثل هذه النظريات نظرية(التحصيل) ونظرية (التفوق)، كما عززت هذه النتيجة ماجاء في نظرية (الدعم الاجتماعي) التي ركزت على ضرورة تبادل المعلومات والخبرات بين الطلاب وتقديم المشورة والتوجيهات الدراسية من قبل المعلم مما يساعد الطلاب على تعزيز قدرتهم الأكاديمية، ويساعدهم على التفوق الدراسي.

كما أكدت هذه النتيجة ماجاء في نظرية (الانتماء) التي رأت بأن الانتماء والاندماج في المجتمع الأكاديمي يكون من خلال المشاركة الفاعلة للطلاب في الدروس والأنشطة الاجتماعية

والأكاديمية، مما يساهم في زيادة ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية وشعورهم بالرضا الأكاديمي على أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وهذا مايؤكد مرة أخرى ارتباط مهارات التفكير الناقد ومكونات مفهوم الذات الأكاديمية نظرياً وتطبيقياً من خلال ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج.

وبشكل عام تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة(عجوة والبنا 1999م) ودراسة (حسن، 2004م) ودراسة (ماجد ناجي، وعبد الرحمن الرشيد، 2018م) ودراسة (سالم، 2008م) ودراسة (عجوة والبنا، 1999م) ودراسة (الغامدي، 2015م) ودراسة(فاشيون،1990م)، ودراسة (غالينوي وأفلاكفرد، 2021م) و دراسة (العتيبي،2001م) ودراسة (أبي دنيا، وأبي ناشي،2003م) ودراسة (سعيد،2004م) ودراسة (الشمري،2015م) التي أظهرت جميعها فعالية استراتيجيات التعلم البنائي وبرامجه التدريبية في تحسين مُخرجات التعلم المختلفة بما في ذلك مهارات التفكير الناقد، كما تدعم هذه النتائج الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات تربوية حديثة تركز على إشراك الطلاب بشكل نشط في عملية التعلم، وتساعدهم على بناء معارفهم، وتنمية مهاراتهم بأنفسهم بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي، كما إتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أظهرت العلاقة التي تربط بين مهارات التفكير الناقد وبين مفهوم الذات الأكاديمية مثل دراسة (حوتكمري وزلنيدي 2022م) ودراسة (نسرين ميرشلي، وعلي نعيمي 2019م) ودراسة (إبراهيم النعيمي،2016م) ودراسة (أروس 2020م) ودراسة (أمال داود،2018م) حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي رغم الاختلاف معها في حجم العينة وأدوات القياس.

ملخص عام للنتائج:

1. يعتبر البرنامج التدريبي القائم على التعلم البنائي فعالًا في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية بجميع أبعادها (الرضا الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية) لدى الطالبات.
2. ساهم البرنامج التدريبي بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) لدى الطالبات.
3. تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات يساهم في تحسين مفهوم ذاتهم الأكاديمية، وبالتالي يحسن من رضاهم الأكاديمي، دافعيتهم للتعلم، وتحصيلهم الدراسي.
4. البرامج التعليمية التي تركز على تنمية مهارات التفكير الناقد لها تأثير ايجابي على الجوانب الأكاديمية والنفسية للطالبات.
5. استراتيجيات التعلم البنائي المستخدمة في البرنامج التدريبي كانت فعالة في تحقيق أهداف البرنامج وتحسين مخرجات التعلم لدى الطالبات.

ثالثا: التوصيات والمقترحات

أولا: التوصيات

بما أن البرنامج التدريبي الذي وظف في هذه الدراسة والذي مفاده (برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية) قد أثبت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين عليه ترى الباحثة بتقديم توصية عامة مفادها: ضرورة تضمين استراتيجيات التعلم البنائي المستخدمة في هذه الدراسة (العصف الذهني- التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة) في المناهج الدراسية، وتوظيفها في العملية التعليمية بشكل عام مع مراعاة مناسبتها للمراحل العمرية المختلفة في جميع المراحل الدراسية.

ثانيا: المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الآتي:

1- اجراء دراسات تتناول علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بأنواع التفكير الأخرى مثل (التفكير الإيجابي، أوالتفكير الإبداعي، أوالتفكير التأملي).

2- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على طلاب الدراسات العليا.

3- اجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة مع إختلاف أدوات القياس مثال تصميم مقياس على غرار مقياس كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد.

4- تطبيق البرنامج المستخدم في هذه الدراسة على عينة من الطلاب الذكور مع اختلاف تخصصهم عن تخصص عينة الدراسة الحالية.

5- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول فعالية البرامج التدريبية القائمة على التعلم البنائي في تنمية مهارات أخرى مثل مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي في مجالات دراسية مختلفة.

6- اجراء دراسات تتعلق بالتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل مفهوم الذات العام أو مفهوم الذات المدركة.

7- اجراء دراسة تعتمد على بناء برنامج تدريبي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

8- اجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع البحث في مكونات أخرى لمفهوم الذات الأكاديمية مثل (الأداء الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والانجاز الأكاديمي).

قائمة المراجع

- القرأن الكريم، رواية قالون عن نافع.

أولاً- المجلات والدوريات العلمية:

1- أبو ناهية، صلاح الدين (1999م) التقويم والقياس النفسي والتربوي، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة الأزهر، العدد (13) السنة الرابعة، غزة، فلسطين.

2- أحمد، مرفت صالح أحمد (2015م)، فاعلية برنامج مقترح في الرسم الفني قائم على التعلم البنائي لتنمية المفاهيم والمهارات الفنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (146) الجزء الثالث.

3- الباشا، إبراهيم أحمد سليمان (2017م) مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، العدد (21).

4- الخياط، ماجد (2017م) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافع الأكاديمي لدى طلا جامعة البلقاء التطبيقية، مؤته للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (32) العدد (5).

5- الغبيوي، طلال بن عبد الهادي (2021م) برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفاءة الذات لدى طلاب كلية الطب في مقررات التربية الاسلامية للإعداد العام بجامعة شقراء، مجلة العلوم التربوية، المجلد (29) العدد (2).

6- بكر، خالد حسن (2017م) درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (18) العدد (3).

7- بكير، مليكة (2016م) الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين) المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، العدد (3) جانفي، جامعة البليدة.

8- بن شويطة، بلقاسم(2021م) قياس الفروق لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة حسب المستويات التعليمية لنظام (ل.م.د)، مجلة العلوم الانسانية المجلد (32) العدد (1)، جامعة الأخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

9- بوضياف، نوال(2021م) مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الماستر علوم التربية بجامعة المسيلة، مجلة التدوين الجزائرية، المجلد (13) العدد (1).
10- تعلب، صبرين صلاح (2017م) مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس دراسة في نمذجة العلاقات، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (96) الجزء الأول.
11- الثمالي، ندا عوض (2019م) فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (35) العدد (3).
12- إجباره، تهاني جبريل إشتيوي (2017م) واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (11)، العدد (35).
13- جبريل، موسى (1995م) مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركيا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، العدد (3) الأردن.
14- جواس، أحمد جمال (2022م) مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث ثانوي بمدينة سئون- حضر موت)، مجلة قبس للدراسات الانسانية والاجتماعية، المجلد (6) العدد (1).
15- حسين، محمد عطا (1985م) مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي) مجلة رسالة الخليج المجلد (5) العدد (10).
16- حميدان، رولا محمد محمود (2020م) استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، المجلة التربوية الأردنية، المجلد (4)، العدد (78).
17- الخليلي، خليل يوسف (1996م)، مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية، مجلد (25) العدد (116) القطرية.
18- الخوالدة، أحمد ضاعن (2015م)، أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، مجلة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، المجلد (42)، العدد (3).

19- الدسوقي، راوية(1996م) الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة، مجلة علم النفس المجلد (10-11) العدد (40) (41).

20- الدسوقي، محمد أحمد(1989م) أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، غزة، المجلد 18 العدد (2).

21- الذهبي، جمال حميد، والسلماني، عمار عبد الجبار(2018م) تسامي الذات وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (101) العدد (101) كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، العراق.

22- سعودي، منى عبد الهادي (1998م)، فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني الجمعية المصرية للتربية، المجلد الثاني.

23- السيد، أحمد (2019م) المرونة المعرفية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة، المجلة التربوية، ج (85).

24- شريف، ليلى، حاتم، فهد (2017م) الرضا عن المقررات الدراسية كأحد محاور الرضا الأكاديمي دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (39) العدد (3).

25- الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش (2017م) أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة سقراء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، كانون الأول.

26- الشمري، أحمد سعدون (2015م) أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول المجلد (34) العدد (163).

27- صبري، ماهر، وآخرون (2016م) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها، دراسة منشورة، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، جامعة بنها.

28- الطراونـة، هويـدا نـايف(2019م) مفهـوم الـذات الأكاديميـة وعلاقتـه بالإبـداع لـدى طلبـة الجامعـات الأردنيـة، المـؤتمر العلمـي الـدولي العاشـر (التحـديات الجيوفيزيائيـة والاجتماعيـة والانسانية والطبيعية في بيئة متغيرة) 25-26 تموز- اسطنبول- تركيا.

29- البنـا، حمـدي عبـد العظـيم (2001م) تنميـة مهـارات عمليـات العلـم التكامليـة والتفكيـر الناقـد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (45).

30- عبد الحي، حسام فايز (2021م) فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المحتوى الخبري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الإعلام التربوي، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، المجلد (7) العدد (34) مايو 2021م، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

31- عبد الله، نصر محمد، وسحلول، محمد عبد الله (2006م) العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الأول.

32- عيد، سعاد محمد (2015م،78) الأهداف التربوية، ومستويات التخطيط التربوي، تلازم أم حلقات مفقودة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق: مصر، المجلد (1) العدد (89).

33- العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبد الله (2013م) فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (5) العدد (1) 2013م.

34- عجوة، عبد العال، البنا، عادل (1999م) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى طلاب كلية التربية مجلة كلية التربية، المجلد العاشر، العدد (37) جامعة أسيوط.

35- العدوان، ليندا أحمد، والرواضية، صالح محمد (2023م) فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مادة تخريج الأحاديث ودراسة الأسانيد في كلية الشريعة بالجامعة الأردنية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني عشر، العدد (1).

36- عفانة، عزو(1998م) معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة، مجلة المنار، المجلد (13) العدد (4).
37- العلوان، أحمد فلاح (2007م) فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة قطر، المجلد (13) العدد (13).
38- عليان، خليل (الخصائص السيكومترية لصورة معربة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد (15) العدد (1) و (8).
39- غالينوي، محمد، وأفلاكفرد، حسين (2021م) فاعلية التدريس من خلال خرائط المفاهيم في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي، مجلة الخبرات التعليمية (مجلة تربوية الكترونية)، جامعة بنها، المجلد (4) العدد (1).
40- الغبيوي، طلال بن عبد الهادي بن غلاب (2021م) برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد وكفاءة الذات لدى طلاب كلية الطب في مقررات التربية الإسلامية للإعداد العام بجامعة شقراء، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، المجلد (29) العدد (1).
41- المخلافي، عبد الحكيم عبده قاسم (2010م) فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة -جامعة دمشق، المجلد (26) العدد (26).
42- فلاح، أحمد(2009م) أثر استخدام استراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم- مجلة الملك سعود، كلية العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (21) العدد (2).
43- القاضي، عدنان محمد عبده (2012م) الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (4).
44- قزويني، سيد دباغ (2011م) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة بروسيديا للعلوم الاجتماعية والسلوكية، جامعة آزاد الإسلامية، طهران، المجلد (15).

45- القيسي، رؤوف محمود، وخلف، محمد أحمد (2014م) قياس مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقته بمتغير التخصص الدراسي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد (21) العدد (2).

46- لورانس، أو الزهورز – جيمس أي راينور الابن (2013م) التحقيق في مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب الجامعيين في الدورات Stem، مجلة دراسات في العلوم الاجتماعية، المجلد (5) العدد (1).

47- محمود، حنان حسين (2017م) مفهوما الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (25) العدد (2).

48- مرعي، توفيق، ونوفل، محمد بكر (2006م) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية(الأونروا) مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت عمادة البحث العلمي، المجلد (13) العدد (4).

49- ماريوس، ديميتريوس تشاتزينكولاو، وأندرياس، تسيريدس (2021م) العلاقة التنبؤية المحتملة بين مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات ومستويات أعلى من التصرفات في التفكير الناقد وتأثير ذلك على التزامهم بمواصلة درجة البكالوريوس، مجلة البحوث المتقدمة في العلوم الاجتماعية، المجلد (3) العدد (3).

50- مكي، لطيف غازي، وقلندر، سهلة حسين(2017م) التفكير السابر وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (2)، العدد (25) جامعة بغداد للنشر، العراق.

51- المهوس، فاضل إبراهيم وليد(2002م)، الحاسوب وتنمية التفكير الناقد، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (15) العدد (4).

52- الموسى، جعفر محمود رفاعي (2011م) دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (5) العدد (4).

53- ناجي، ماجد، الرشيد، عبد الرحمن (2019م) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، السعودية، المجلد (13) العدد (11).

54- النعيمي، إبراهيم (2016م) العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات والتفكير الناقد لدى الطلاب، مجلة ثقافة الارشاد والعلاج النفسي، جامعة الطبطبائي، المجلد (7) العدد (26).

55- نسرين، علي محمد، نعيمي، ميرتشولي (2019م) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والبنية الصفية والتفكير الناقد لدى طلاب الطب في جامعة سابزيفار للعلوم الطبية، 9 أكتوبر، 2021م مجلة جامعة سبزوار الالكترونية للعلوم الطبية، جامعة آزاد الإسلامية، إيران.

56- الهنداوي، علي، وآخرون (2001م) الفرق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي، مجلة التربية وعلم النفس، المجلد (5) العدد (74).

57- هيلات وآخرون(2010م) أنواع أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (11) العدد (1) كلية التربية، البحرين.

58- ولعيس، خنفور (2018م) علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (4) العدد (4).

59- يونس، رائد (2012م) كشف الذات وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل، مجلة العلوم التربوية والنفسية الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (101) العدد (101) كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية للنشر، العراق.

ثانياً- الرسائل العلمية:

1- أبو النجا، أماني (2007م) الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دار الأيتام رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

2- أبو مهادي، صابر عبد الكريم(2011م) مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

3- أحمد، محمد عويد سالم(2010م) مفهوم الذات باستخدام الحيل الدفاعية النفسية لدى طلاب جامعة القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

4- بيرم، أحمد عبد القادر(2002م) أثر استخدام استراتيجيات المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية، غزة.

5- الحربي، عواض (2003م) العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

6- حسن، منذر سميح الحاج (2009م) فاعلية برنامج تدريسي لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة واتجاهاتهم نحوه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العربية، الأردن.

7- خضرة، سالم (2003م) برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمات العلوم الشرعية وأثره على الأداء التدريسي والتفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

8- داود، أمال سمير عثمان(2018م) أثر استراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم في التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة فلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

9- الرواحنة، خليل حمد (2012م) مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة ماديا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، عمان الاردن.

10- سالم، ياسمين (2008م) فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة، مصر.

11- شافو، أنوار و، خلفاوي، صفاء (2017م) الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

12- شحاته، إيهاب السيد (2003م)، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول بالمرحلة الإعدادية على تنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط، مصر.

13- شمس الهدى، خديجة (2021م) الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة أحمد دراية، الجزائر.

14- شنة، زكية (2014م)، فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

15- الشيخ، أحلام عمر (2017م)، برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

16- الشيخي، حسن(2003م) المعيارية ومفهوم الذات والسلوك الانحرافي لدى المنحرفين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة نايف، المملكة العربية السعودية.

17- صالح، افتكار(2009م) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير العلمي واكتساب مفاهيم التغذية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

18- عامر، رهام خليل ابراهيم (2014م) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدراس محافظة نابلس الحكومية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

19- عبد الرزاق، محسن محمود (2001م) أثر استخدام الأسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

20- عبد العلي، مهند عبد سليم (2003م) مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

21- عبد القادر، منى خالد حسن (2015م) مفهوم الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمدينة شندى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة شندى، السودان.

22- العبدلات، سعاد إسماعيل (2003م) برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

23- العتيبي، خالد بن ناهس (2001م)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

24- العتيبي، خالد بن ناهس (2007م)، أثر استخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

25- العجمي، لبنى حسين (2003م) فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.

26- عرام، ميرفت سليمان عبد الله (2012م) أثر استخدام (k.w.l) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

27- عطيفي، زينب محمود محمد كامل (2009م)، أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة للصف الأول الاعدادي على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

28- علي، مريم سالم (2015م)، أثر برنامج مدمج قائم على التعلم البنائي لتفعيل ممارسات المعلمين للتعامل مع قدرات الطلبة الموهوبين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

29- العمري، فايزة بنت عوض بن عزيز (2016م) فاعلية استخدام نموذج بوسنر في تصويب الخطأ في مادة التوحيد وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

30- العيد، وسام حسن شيخ(2010م) تحليل النشاطات التقويمية في كتاب (لغتنا الجميلة) للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

31- الغامدي، غرم الله (2009م) التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني، ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بجدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

32- الغامدي، فوزية خميس سعيد (2012م) فاعلية التدريس وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

33- غنية، هناء سمير عبد الهادي (2011م)، فعالية برنامج مقترح في ضوء التعليم البنائي في تنمية مهارات الحساب الذهني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، القاهرة.

34- غيلاني، كريمة (2017م)، التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية وصفية على عينة من طلبة الشهيد حمة لخضر الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.

35- فراحي، فيصل(2011م) تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم، جامعة وهران، الجزائر.

36- فسيو، صالح (2011م) الشخصيات المرضية حسب (dsmiv) وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب بالبليدة، البليدة: الجزائر

37- اللزام، إبراهيم محمد سليمان (2000م)، فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

38- المبريك، هيفاء بنت فهد (2007م) ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

39- المحيميد، ياسمين خليل(2015م) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

40- المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (2003م)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

41- معيزة، زينب (2019م) مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

42- منصر، نجيبة (2017م) مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد لخضر بالوادي، الجزائر.

43- ناستيون، شاه خالد (2016م)، تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء التعلم البنائي بالتطبيق على قسم اللغة العربية وآدابها أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالانج- أندونيسيا.

44- وحيد، هجران على (2019م) مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.

45- يوسف، خالد محمد أحمد (2022م) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الفرقة الرابعة، قسم علم النفس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

ثالثاً– الكتب:

1– ابن منظور (1984م) لسان العرب، المجلد الرابع عشر، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، ومجدي فتحي السيد، المكتبة التوفيقية للنشر، القاهرة.

2– ابن منظور، الأنصاري الإفريقي المصري(2003م) لسان العرب. المجلد الخامس(ط1)، دار الكتاب العلمية: لبنان.

3– إبراهيم، مجدي (2002م) التفكير من منظور تربوي – تعريفه– طبيعته– مهاراته– تنميته– أنماطه عالم الكتب للنشر، القاهرة.

4– إبراهيم، مجدي عزيز (1989م) التفكير الرياضي وحل المشكلات، (ط1)، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

5– أبو جادو، صالح (1998م) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة، عمان.

6– أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر (2007م) تعليم التفكير– النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

7– أبو جادوا، صالح، ونوفل، محمد بكر (2013م) تعليم التفكير– النظرية والتطبيق، (ط4) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

8– أبو حطب أخرون، فؤاد (1986م) علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

9– أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد(2017م)، تعليم وتنمية التفكير، مكتبة دار المتنبي للنشر، جدة.

10– أبو زيد، إبراهيم (2010م) سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة، الإسكندرية.

11– أبو عاذرة، سناء (2012م)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

12– أبوزيد، إبراهيم أحمد (2000م) سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

13– الإمام، محمد صالح (2010م) التفكير الإبداعي والناقد رؤية عصرية، مؤسسة الوراق للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

14– بدوي، أحمد زكي (1977م)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان: بيروت.

15- بياجيه، جان (1991م)، الابستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة: القاهرة.

16- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999م)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن.

17- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002م)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

18- الجمل، جهاد محمد (2005م)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة

19- خير الله، سيد (1981م) مفهوم الذات وأساليبه النظرية والتطبيقية، دار النهضة، بيروت

20- الداهري، صالح حسن (2014م)، مبادئ الارشاد النفسي والتربوي، دار الكندي ومؤسسة حمادة للطباعة والنشر، أربد: المملكة الأردنية الهاشمية.

21- الديب، محمد (2004م) دراسات في أساليب التعلم التعاوني، عالم الكتاب، القاهرة.

22- الربضي، مريم سالم(2007م)، التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الثقافي، أربد: الأردن.

23- الريموني، هيثم يوسف (2008م) أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات، دار الحامد، عمان.

24- زهران، حامد (1980م) التوجيه والإرشاد النفسي، (ط2) عالم الكتب، القاهرة.

25- زهران، حامد (1997م) الصحة النفسية والعلاج النفسي، (ط3) عالم الكتب، القاهرة.

26- زهران، حامد عبد السلام (1980م)، التوجيه والإرشاد النفسي، (ط2)، عالم الكتب، القاهرة.

27- زيتون، حسن حسين (2003م)، استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

28- زيتون، وزيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد (2003م)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

29- السرحاني، سلطان مفرح (2016م) نظريات التوجيه والإرشاد في المجال الدراسي، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

30- سركز، وخليل، الجيلي عصمان، ناجي (1996م)، نظريات التعليم، (ط2)، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
31- السعدني، وعودة، ثناء، وعبد الرحمن(2006م) التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، دار الكتاب الحديث للنشر، القاهرة.
32- سعيد، عبد العزيز (2009م) تعليم التفكير ومهاراته، دار الثقافة للنشر، عمان: الأردن.
33- سفر، تامر إسماعيل (2007م) دراسات في علم النفس والتربية، دار الهدى للطباعة والنشر، دمشق: سوريا.
34- سليم، مريم(1985م)، علم تكوين المعرفة – ابستمولوجيا بياجيه، معهد الانماء العربي: بيروت.
35- سليمان، عبد السلام (1982م)، اختبار التفكير الناقد، جامعة أم القرى كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية.
36- السيد، سليمان عبد الحميد (2000م)، صعوبات التعلم، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.
37- السيد، عزيزة (1995م) التفكير الناقد دراسة علم النفس المعرفي، دار المعرفة للنشر، الإسكندرية.
38- السيد، عزيزة محمد (2014)، أسرار الذاكرة وإمكانات العقل البشري، دار النشر للجامعات، القاهرة.
39- الصعيدي، سلمى (2005م) المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرون، دار فرحة للنشر: السودان.
40- طعمة، أمل، العظمة، رندا (2003م) هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء، المطبعة الهاشمية، دمشق، سوريا.
41- الطناوي، عفت مصطفى (2014م) التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته-استراتجياته-تقويمه، ط3، دار المسرة للنشر والتوزيع، القاهرة.
42- عبد العزيز، حنان (2012م) نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، جامعة أبي بكر بلقايد، دار كنوز للنشر، تلمسان: الجزائر
43- عبد الفتاح، فوقية(2005م)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.

44- عبد الفتاح، كاميليا (1975م) مفهوم الذات لدى الشباب، الكتاب السنوي لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
45- عبد الله، محمد (2003م)، سيكولوجية الذاكرة، عالم المعرفة للنشر (بالمجلس الوطني للفنون والآداب)، الكويت.
46- العتوم، وآخرون (2009م)، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان: الأردن.
47- العدوان وداود، زيد سليمان، وأحمد عيسى (2016م)، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الامارات العربية المتحدة والمملكة الهاشمية الأردنية، للنشر والتوزيع.
48- العزة، سعيد حسني، وعبد الهادي، جودت عزت(1998م) نظريات الارشاد والتوجيه والعلاج النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
49- العويشق، ناصر بن حمد (2002م)، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، دار الحياة للنشر، عمان: الأردن.
50- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2005م)، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر.
51- القحطاني، سالم بن سعيد وآخرون(2010م) منهج البحث في العلوم السلوكية، (ط4) كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
52- القذافي، رمضان محمد (2000)، علم النفس العام، (ط2) دار الكتب الوطنية، بنغازي: ليبيا.
53- قطامي، نايفة (2013م)، نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
54- قطامي، يوسف (2000م) سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر، عمان: الأردن.
55- قطامي، يوسف (2005م) علم النفس التربوي والتفكير، دار حنين للنشر، عمان: الأردن.
56- اللقاني، والجمل، أحمد حسين، وعلي أحمد (1999م)، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في النتائج وطرق التدريس، (ط2) عالم الكتب للنشر، القاهرة.
57- ماهر، أحمد (2003م) السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

58- مجيد، سوسن شاكر (2008م) تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان: الأردن.
59- مصطفى، مصطفى نمر (2011م) استراتيجيات تعليم التفكير، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان: الاردن.
60- معمار، صلاح صالح(2006م)، علم التفكير، دار ديبونو للنشر، عمان: الأردن.
61- موسي، فريد (2016م) سيكولوجيا الذات النظريات النماذج والتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
62- نشواتي، عبد المجيد (1997م) علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للنشر، بيروت.
63- النيال، مايسة (2002م) التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية.
64- يعقوب، أحمد (2008م)، علم النفس التربوي، دار الجنادرية للنشر، عمان: الأردن.

رابعًا- المراجع الأجنبية:

1- Anh, Ngoc, Quynh, Phan (2022). The Academic Identity Development of International Doctoral Students Students. Journal of international students, doi:10.32674/jis.v13i4.5120
2- Arry, Handayani., Sudargo., padmi, Dhyah, Yulianti., Sukma, Nur, Ardini. (2020). The Impact of Social Media on Adolescent Self-Concept:An Overview Based on Self Theory. Doi:10.26811/PEURADEUN.V813.512
3- Aline Nardo, Exploring a Vygotskian theory of education and its evolutionary foundations:Educational Theory 71(3),331-352,2021.
4- Bailin,s,(1999) Conceptualizing Critical thing. Gournal of curriculum studies,31(3),285-302..
5- Brian, A., Zaboski., John, H., Kranzler., Nicholas, A., Gage. (2018).
6- Bandura, A.(1982).Self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist,37(2),122-147 .https://d0i.org/10.1037/0003-066x.37.2.122
7- Brookfield S., Rudolph, J.E.Yeo,(2019).The power Of critical the power of critical thinking in learning and teaching. An interview with professor Stephen D.
Brookfield, Journal of Applied Learning&Teaching, 2 (2):1-1 http://Journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/index.

8- Bonnette,A.(1998).comparison of direct and indirect instructional strategies in physical education-type classes in regards to critical thinking and self-erteem of at-risk 10-13year old boys,DAI-A58(7):2584.
9- Fabiane Ines Menezes de Oliveira Borba, Mara Elisangela Jappe Goi, (2021). Jerome Bruner nos Processos de aprender e ensinar Ciencias, Research, Society and Development,10,(1):1-10.http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10il.9508.
10- Farida Hanum Pakpahan, Marice Saragih, (2022). Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget, Journal Of Applied Linguistics,2(1):55-60.
11- Holt,L.(2020).J0hn Dewey: Alook at His Contriduions to Curriculum.Academicus, International Scientific Journal,21,142-150.https://doi.org/10.7336/academicus.2020.21.12
12- Jack, D., Simons. (2021). From Identity to Enaction: Identity BehaviorTheory.Frontiers in Psychology, doi: 10.3389/FPSYG.2021.679490.
13- James, E., Maddux., Melinda, A., Stanley. (1986).Self-Efficacy Theory in Contemporary Psychology: An Overview.Journal Of Social and Clinical Psychology,doi:10.1521/JSCP.1986.4.3.249.
14- Loes, C., Salisbury, M.,&Pascarella,E.(2015). Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: a replication and extension. Higher Education, 69,823-838.https://doi.org/10.1007/s10734-9807-0.
15- Maximus, Gorky, Sembiring. (2020). Academic excellence as a determinant of self-confidence among graduates of ODL programs. Asian Association of Open Universities Journal, doi:10.1108/AAOUJ-09-2020-0068
16- Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-horn-Carroll theory...Journal of School psychology, doi: 10.1016/J.JSP.2018.10.001
17- Miguel, Valero. (2022). Challenges, difficulties and barriers for engineering higher education. Journal of Technology and Science Education, doi:10.3926/jotse.1696.
18- Nofouz,Mafarja.,Hutkemri,Zulnaidi.(2022).Relationship between Critical thinking and academic self-concept:An experimental study of Reciprocal teaching strategy.Thinking Skills and

Creativity,45:101113-101113.doi:10.1016/j.tsc.2022.101113
19- Olivia, Snyder. (2019). The effects of belonging on the higher education experience of undergraduates.
20- Sidik, f. (2020). Actualizing Jean Piaget, s Theory of Cognitive Development in Learning. Jurnal Pejar (Pendidikan Dan Pengajaran) 4(6),1106-1111.Http://dx.doi.org/10.33578/pjr.v4i6.8055
21- Wale ,B.,&Bishaw,K.(2020).Effects of using inquiry-based lerarning on EFL students, critical thinking skills. Asian-pacific Journal and Foreign Language Education, 5,1-14.https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2.
22- Warsah, I., Morganna, R., Uyun, M., Hamengkuduwono, H.,& Afandi,M(2021). The Impact of Collaborative Learning on Learners, Critical Thinking Skills.International Journal of Instruction.Htts://doi.org/10.29333/IJI.2021.14225A.
23- Yajun, Wu.,Xia,Kang.(2023).Perceived Teacher Supprt and EFLAchievent: The Mediating Roles of Academic Enjoyment and Self-concept.International Journal of Linguistics and Translation Studis,doi:10.36892/ijlts.v4i2.320.
24- Zimmerman, B.J (1989).A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology,81(3),329-339. http://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329.

الملاحق

- **الملحق رقم (1) أعضاء لجنة تحكيم أدوات جمع البيانات**
- **الملحق رقم (2) الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير الناقد**
- **الملحق رقم (3) الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير الناقد**
- **الملحق رقم (4) الصورة الأولية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية**
- **الملحق رقم (5) الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية**
- **الملحق رقم (6) جلسات البرنامج التدريبي**
- **الملحق رقم (7) جدول يلخص جلسات البرنامج**
- **الملحق رقم (8) بعض الصور من جلسات البرنامج التدريبي**

الملحق رقم (1)

قائمة أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	الكلية	الجامعة
.1	مفتاح محمد الشكري	أستاذ	التربية الخمس	جامعة المرقب
.2	مريم سعد النائلي	أستاذ	التربية الزاوية	جامعة الزاوية
.3	جمعة سليمان الحجاجي	أستاذ	التربية الزاوية	جامعة الزاوية
.4	فتحية العربي القصبي	أستاذ	الآداب	جامعة الزاوية
.5	نجاة أحمد الزليطني	أستاذ	الآداب	جامعة الزاوية
.6	حسين محمد الأطرش	أستاذ	التربية	جامعة مصراته
.7	نظمي مصطفى أبوعودة	أستاذ	الآداب	الجامعة الإسلامية غزة فلسطين
.8	حميدة علي البوسيفي	أستاذ	الآداب	جامعة طرابلس
.9	عبد الغني سعيد أبوزيد	أستاذ	التربية أبي عيسى	جامعة الزاوية
.10	سامية عبد الحميد فورتية	أستاذ مشارك	الآداب	جامعة مصراته
.11	الزائرة المختار أبو حربة	أستاذ مشارك	التربية الزاوية	جامعة الزاوية
.12	عمران محمد التويب	أستاذ مشارك	التربية أبي عيسى	جامعة الزاوية
.14	الصديق محمد المريمي	أستاذ مشارك	الآداب الزاوية	جامعة الزاوية
.15	منى سالم العوجزي	أستاذ مساعد	التربية جنزور	جامعة طرابلس
.16	عون نوري المليطي	أستاذ مساعد	الآداب	جامعة درنة

الملحق رقم (2)

الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير الناقد

جامعة الزاوية

مركز البحوث والدراسات العليا

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات النفسية

مقياس مهارات التفكير الناقد

السيد الدكتور/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

تقوم الباحثة بإعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد على غرار مقياس (واطسن وجليسر) وذلك لغرض قياس قدرة طلاب المرحلة الجامعية (عينة الدراسة) على التفكير الناقد وقدرتهم على استخدام مهاراته في العملية التعليمة حيث يتألف المقياس من مجموعة اختبارات كل اختبار يقيس مهارة من مهارات التفكير الناقد و يوجد به (25) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد كما حددها واطسن وجليسر مع الأخذ بعين الاعتبار عرض افتراضي للمواقف التي تمثل المهارات الخمسة بحيث تكون مقابلة إلى الموضوعات المدروسة ،والمهارات هي (الاستنتاج ، التفسير، الاستنباط ، فرض الافتراضات ، تقويم الحجج)، والباحثة اذ تعرض هذا المقياس على سيادتكم فإنها تأمل من حضرتكم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة الاختبار لطلاب الفصل الأول من مرحلة التعليم الجامعي بكليات التربية.
- مدى مناسبته للهدف العام للدراسة.
- مدى مناسبته للأهداف الخاصة للدراسة.
- مدى كفاية الوقت المخصص له
- مدى وضوح لغة فقرات الاختبار ومناسبتها لمستوى طلاب الفصل الأول من مرحلة التعليم الجامعي
- مدى الصدق الظاهري للاختبار
- مدى مناسبة فقرات الاختبار للمهارات
- مدى ارتباط فقرات الاختبار بالموضوعات المدروسة
- تعديل ما يجب تعديله وحذف ما يجب حذفه
- اقتراح أية إضافات يمكن أن تثري الاختبار
- آراء أخرى لسيادتكم حول الاختبار.

ولكم خالص الشكر

التعليمات العامة

1- يتضمن الاختبار خمسة أقسام مستقلة يجب مراعاة التعليمات الخاصة بكل قسم
2- ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الاجابة المنفصلة المعطاة لك
3- قبل أن تجيب على أسئلة كل قسم اقرأ التعليمات الخاصة به بدقة تامة
4- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماما
5- لا تترك سؤالا دون أن تجيب عليه.

الاختبار الأول: الاستنباط

التعليمات:

يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة سلم أن العبارتين صحيحتين تماما حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معا ضد رأيك ثم اقرأ النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة من العبارتين فضع العلامة (✓) في المربع الذي أمام رقم النتيجة تحت كلمة صحيحة أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين فضع العلامة (✓) في المربع أمام رقم النتيجة تحت كلمة غير صحيحة.

جدول رقم (1) الفقرات الخاصة بموضوع الانتباه

العبارة / افتراضات مقترحة		صحيحة	غير صحيحة
	1- انتقلت فاطمة وأختها الصغرى أسماء للسكن في منطقة محاذية لشريط السكة الحديدية الذي تمر عليه القطارات. 2- فاطمة لا تنزعج من صوت القطارات.		
1.	فاطمة اعتادت على صوت اهتزاز السكة		
2.	فاطمة اعتادت على صوت القطارات		
3.	أسماء لم تعتاد على صوت القطارات وتنزعج من اهتزاز السكة		

جدول رقم (2) الفقرات الخاصة بموضوع الادراك

العبارة / افتراضات مقترحة		صحيحة	غير صحيحة
	1- طلاب الفيزياء يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة. 2- أحمد طالب ممتاز في مادة الفيزياء		
1.	جميع الطلاب يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة		
2.	أحمد طالب ممتاز		
3.	أحمد لا يستوعب مواد تخصصه		

جدول رقم (3) الفقرات الخاصة بموضوع التذكر والنسيان

العبارة / افتراضات مقترحة		1- لم يتذكر أحمد أين وضع محفظته. 2- أحمد كثير النسيان.	صحيحة	غير صحيحة
.1	ذاكرة أحمد ضعيفة جدا.			
.2	أحمد دائما ينسى مكان أغراضه.			
.3	أحمد لا ينتبه إلى أغراضه الخاصة به.			

جدول رقم (4) الفقرات الخاصة بموضوع التفكير

العبارة / افتراضات مقترحة		1- ألف مصطفى كتاب في مادة الفيزياء. 2- مصطفى تخصصه فيزياء.	صحيحة	غير صحيحة
.1	مصطفى معلم ذكي ويفكر جيدا			
.2	مصطفى خبير في المناهج			
.3	مادة الفيزياء مادة سهلة جدا			

جدول رقم (5) الفقرات الخاصة بموضوع التعلم

العبارة / افتراضات مقترحة		1- يصعب تعلم مادة الكيمياء مما جعل معلم الكيمياء صعب في تعامله مع الطلاب المهملين. 2- أسماء تخاف كثيرا من معلم الكيمياء	صحيحة	غير صحيحة
.1	كل معلمي الكيمياء شديدين في تعاملهم مع طلابهم المهملين			
.2	أسماء طالبة مهملة			
.3	أسماء طالبة شجاعة			

الاختبار الثاني: التفسير

التعليمات:

كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة، افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق، والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقيا وبغير شك كبير أم أنه غير منطقي ، و إذا كانت النتيجة مترتبة بشكل منطقي ضع علامة (✓) في المربع الذي أمامها تحت كلمة (النتيجة مترتبة) وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فضع العلامة (✓) في المربع الذي أمامها تحت كلمة (النتيجة غير مترتبة)

جدول رقم (1) الفقرات الخاصة بموضوع الانتباه

العبارة / افتراضات مقترحة		لا يمكن للإنسان أن ينتبه إلى كل المثيرات الموجودة في البيئة:	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
1.	ينتبه الانسان الى الضوء الساطع وسط الإضاءة الباهتة			
2.	ينتبه الانسان للأشياء المتحركة			
3.	ينتبه الانسان إلى الأشياء التي تهمه			

جدول رقم (2) الفقرات الخاصة بموضوع الادراك

العبارة / افتراضات مقترحة		إدراك الإنسان للأشياء المتشابهة يتم بشكل أسرع من إدراكه للأشياء المختلفة.	نتيجة مترتبة	نتيجة غيرمترتبة
1.	الأشياء المتشابهة من السهل التعرف عليها			
2.	الأشياء المتشابهة تريح النظر			
3.	الأشياء المختلفة تتعب النظر وتشوش الادراك			

جدول رقم (3) الفقرات الخاصة بموضوع التذكر والنسيان

العبارة / افتراضات مقترحة		علي يمتلك ذاكرة قصيرة المدى	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
1.	علي لا يمكنه تذكر الأحداث التاريخية			
2.	علي عادة ما ينسى ما حدث له منذ زمن قريب			
3.	علي لا ينسى أبدًا			

جدول رقم (4) الفقرات الخاصة بموضوع التفكير

العبارة		اخترع مزارع ليبي آلة تجمع المحاصيل الزراعية	نتيجة مترتبة	نتيجة غيرمترتبة
افتراضات مقترحة				
1.	ليبيا بها الكثير من المخترعين			
2.	اختراع الآلات الزراعية يُسهل عملية الزراعة			
3.	نقص المعدات الزراعية دعت المزارعون الى الاختراع			

جدول رقم (5) الفقرات الخاصة بموضوع التعلم

العبارة		يجتهد أحمد في اكتساب الخبرات الجديدة بقراءة الكتب، ولكنه حريص على مشاهدة مباريات كرة القدم.	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
افتراضات مقترحة				
1.	أحمد يستمتع بمشاهدة المباراة أكثر من استمتاعه بقراءة الكتب			
2.	أحمد يحب مشاهدة مباريات كرة القدم			
3.	جميع الطلبة المجتهدون يحبون قراءة الكتب			

الاختبار الثالث: معرفة الافتراضات

التعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة وعليك أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا، وإذا اعتقدت أن الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة ضع العلامة (✓) في المربع الذي أمام رقم الافتراض تحت كلمة (وارد) وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتمشى مع ما جاء في العبارة ضع العلامة (✓) في المربع الذي أمام رقم الافتراض تحت كلمة غير وارد.

جدول رقم (1) الفقرات الخاصة بموضوع الانتباه

العبارة افتراضات مقترحة		دخل أستاذ لقاعة الدرس ومعه جهاز عرض ومجموعة أقلام ملونة	وارد	غير وارد
.1	الأقلام الملونة تلفت انتباه الطلاب أكثر من غيرها			
.2	أجهزة العرض تشد انتباه الطلاب وتسهم في زيادة فهمهم			
.3	هناك وسائل تعليمية تلفت انتباه الطلاب أكثر من أجهزة العرض والأقلام الملونة			

جدول رقم (2) الفقرات الخاصة بموضوع الادراك

العبارة افتراضات مقترحة	يقول علماء النفس الاحساس الناتج عن رؤية مثير معين يتم تعديله وإعادة تفسيره على ضوء خبرات الانسان السابقة	وارد	غير وارد
.1	يستطيع الانسان ادراك الأشياء المتشابهة		
.2	يستطيع الانسان إدراك الاشياء التي مر بها سابقا		
.3	الاشياء المختلفة يصعب ادراكها والأشياء المتشابهة يسهل ادراكها		

جدول رقم (3) الفقرات الخاصة بموضوع التذكر والنسيان

العبارة / افتراضات مقترحة		درات مكالمة هاتفية بين علي وأحمد ولكن صوت علي كان غير واضح ومتقطع لدرجة أن أحمد لا يتذكر شيء من المكالمة	وارد	غير وارد
.1	ذاكرة أحمد ضعيفة جدا شبكة الاتصالات الهاتفية مشوشة بالمدينة			
.2	أحمد كان مشغولا بمكالمة أخرى			
.3	ذاكرة أحمد ضعيفة جداً			

جدول رقم (4) الفقرات الخاصة بموضوع التفكير

العبارة / افتراضات مقترحة		بعض الأساليب التي يستخدمها الانسان في حل مشكلاته تتسم بالحيوانية	وارد	غير وارد
.1	يشترك الانسان والحيوان في أسلوب حل المشكلات			
.2	الانسان أذكى من الحيوان			
.3	الانسان يفكر كثيرا			

جدول رقم (5) الفقرات الخاصة بموضوع التعلم

العبارة / افتراضات مقترحة		توقفت سيارة علي في مفترق الطرق فقام مباشرة بإصلاحها	وارد	غير وارد
.1	الأذكياء في الجانب الميكانيكي يستطيعون إصلاح السيارات المعطلة			
.2	علي لديه معدات لإصلاح السيارات			
.3	علي تعلم إصلاح السيارات في ورشة والده			

الاختبار الرابع: الاستنتاج

التعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الوقائع عليك أن تعدها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عددا من الاستنتاجات اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجد أمام رقم كل استنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الخيارات الخمس التالية:
صادقا تمام، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل الخطأ، خاطئ تماماً.

جدول رقم (1) الفقرات الخاصة بموضوع الانتباه

العبارة / افتراضات مقترحة		صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماما
يرى العلماء أن الأشياء غير المألوفة والغريبة والمتغيرة تشد الانتباه وتؤثر فيه						
.1	البقرة البيضاء تلفت الانتباه إذا وجدت وسط قطيع جميعه من البقر أسود اللون					
.2	الأضواء الساطعة وسط الأضواء الباهتة تلفت الانتباه					
.3	الاعلانات الملونة والمتحركة تلفت الانتباه					
.4	توقف الحركة من السير الى الوقوف يلفت الانتباه					
.5	الصوت العالي ملفت للانتباه					

جدول رقم (2) الفقرات الخاصة بموضوع الادراك

العبارة / افتراضات مقترحة	هناك علاقة تربط بين درجة إدراك الانسان وبين المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به	صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماما
.1	كلما كان الصوت مرتفعاً كان من السهل إدراكه					
.2	يدرك الانسان الأشياء المألوفة لديه					
.3	البقعة المظلمة وسط ورقة سوداء اللون يصعب إدراكها					
.4	يميز الانسان بين الأشياء الكبيرة والصغيرة					
.5	الأشجار البعيدة عنا يصعب علينا التعرف عليها					

جدول رقم (3) الفقرات الخاصة بموضوع التذكر والنسيان

العبارة / افتراضات مقترحة	يختلف البشر في قوة وضعف ذاكرتهم	صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
.1	الخبرات السابقة لها دور في تقوية الذاكرة					
.2	الانتباه يؤثر على ذاكرة الانسان					
.3	ضعيف الذاكرة يعاني من ضعف التركيز					
.4	بعض البشر يعانون من النسيان					
.5	يتذكر الانسان ما يريد أن يتذكره					

جدول رقم (4) الفقرات الخاصة بموضوع التفكير

العبارة / افتراضات مقترحة		طبق اختبار في التفكير الابداعي على تلاميذ أحد الفصول بمدرسة ثانوية وكان المستوى في هذا الاختبار فوق المتوسط، كما أظهرت نتيجة الاختبار أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية هم أوائل الفصل	صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
.1	هناك علاقة وثيقة بين درجة التفكير الابداعي والتفوق في الدراسة						
.2	لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المبدع						
.3	لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتيجة						
.4	الطلاب المبدعون أذكياء						
.5	لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المتفوق في المواد الدراسية						

جدول رقم (5) الفقرات الخاصة بموضوع التعلم

العبارة / افتراضات مقترحة		صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
أخذ معلم اللغة العربية طلابه إلى المكتبة وتركهم يقرؤون الكتب التي يحبونها						
.1	قراءة الكتب غير المنهجية يزيد من تعلم الطلاب					
.2	معلم اللغة العربية ديمقراطي في تعامله مع طلابه					
.3	المكتبة مكان هادئ يساعد على القراءة					
.4	الطلاب يتجهون لقراءة الكتب التي لا يدرسونها					
.5	معلمي اللغة العربية يهتمون بالمكتبة					

الاختبار الخامس: تقويم الحجج

التعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال، ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك أن تحكم على كل إجابة هل هي قوية أم ضعيفة علماً بأن:

الإجابات القوية: هي الاجابات المهمة التي تتصل مباشرة بالسؤال.

الإجابات الضعيفة: هي الاجابات التي تتصل مباشرة بالسؤال، أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.

فإذا كنت ترى أن الإجابة قوية فضع علامة (✓) في المربع تحت كلمة قوية، أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة فضع العلامة (✓) في المربع تحت كلمة ضعيفة.

جدول رقم (1) الفقرات الخاصة بموضوع الانتباه

العبارة اجابات مقترحة		هل صحيح لا يستطيع الانسان الانتباه إلى كل ما يحدث في البيئة المحيطة به في آن واحد	قوية	ضعيفة
.1	نعم : لأن انتباه الانسان يكون انتقائي			
.2	لا : لأن الأشياء الضخمة فقط تلفت الانتباه			
.3	لا : لأن انتباه الانسان يتأثر بالمثيرات المحيطة به			

جدول رقم (2) الفقرات الخاصة بموضوع الادراك

العبارة اجابات مقترحة		هل يستطيع الانسان إدراك الأشياء المتشابهة والأشياء غير المتشابهة في آن واحد	قوية	ضعيفة
.1	نعم: لأن الأشياء المتشابهة يسهل ادراكها			
.2	لا: فالمثيرات البيئية تشوش الادراك			
.3	لا: لا يستطيع الانسان النظر لكل الأشياء الموجودة في البيئة في آن واحد			

جدول رقم (3) الفقرات الخاصة بموضوع التذكر والنسيان

العبارة / افتراضات مقترحة		هل يستطيع الانسان أن يتذكر جميع الأحداث التي مرت به في حياته	قوية	ضعيفة
1.	نعم: لأنه يمتلك ذاكرة قوية			
2.	لا: لأن ذاكرته ضعيفة جدا			
3.	لا: لأن الإنسان دائما ينسى أغلب الأحداث التي مر بها			

جدول رقم (4) الفقرات الخاصة بموضوع التفكير

العبارة / افتراضات مقترحة		هل يستطيع الانسان التفكير في كل ما يشاهده و يسمعه ويلمسه في آن واحد	قوية	ضعيفة
1.	نعم: لأن التفكير الإنساني مرتبط بالحواس			
2.	لا: لأن بعض حواس الإنسان أقوى من حواسه الأخرى			
3.	لا: فالتفكير ليس له علاقة بحاسة اللمس			

جدول رقم (5) الفقرات الخاصة بموضوع التعلم

العبارة / افتراضات مقترحة		هل يتعلم الانسان بنفس الطريقة التي يتعلم بها الحيوان		قوية	ضعيفة
1.	نعم: لأن الانسان حيوان ناطق				
2.	لا: لأن الانسان يتعلم بطرق لا يستوعبها الحيوان				
3.	لا: لأن الحيوان لا يمتلك خبرات سابقة مثل الانسان				

الملحق رقم (3)

الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير الناقد

جامعة الزاوية

مركز البحوث والدراسات العليا

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات النفسية

مقياس مهارات التفكير الناقد

أختي الطالبة،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،

تقوم الباحثة في هذه الدراسة العلمية بجمع المعلومات بهدف الاستفادة منها في مجال الدراسات العليا (الدكتوراه) في إطار إجراء دراسة موسومة ب " فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية" لذا يرجى منك أختي الطالبة الإجابة بكل مصداقية على فقرات هذا المقياس، علماً بأن إجابتك سوف تكون مهمة جدًا في الوصول إلى النتائج العلمية كما أنها سوف تكون لأغراض البحث العلمي فقط، مع احترامي وتقديري سلفاً على تعاونك من أجل إنجاح هذه الدراسة.

الباحثة

البيانات الأولية

الاسم:.....

القسم العلمي.....

العمر.....

التعليمات العامة

1- يتضمن المقياس خمسة اختبارات مستقلة يجب مراعاة التعليمات الخاصة بكل اختبار.

2- ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الاجابة المنفصلة المعطاة لك.

3- قبل أن تجيب على أسئلة كل اختبار اقرأ التعليمات الخاصة به بدقة تامة.

4- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماما.

5- لا تترك سؤالاً دون أن تجيب عليه.

الاختبار الأول: الاستنتاج

التعليمات:

يتكون هذا الاختبار من خمس تمارين ويبدأ كل تمرين، بعبارة تشتمل على بعض الوقائع عليكِ أن تعديها صحيحة، وبعد كل عبارة ستجدي عددا من الاستنتاجات اختبري كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ، وستجدي أمام رقم كل استنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الخيارات الخمس التالية: صادقا تماماً، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل الخطأ، خاطئ تمامًا.

مثال توضيحي:

العبارة افتراضات مقترحة	أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختبار الطالب المثالي، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبيا من الأصوات	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماما
.1	الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية		✓			
.2	شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية	✓				
.3	شريف هو أكثر الطلاب اخلاصا لزملائه				✓	
.4	شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه هذا الحب			✓		
.5	الطلاب الآخرون متفوقون علميًا وغير متفوقين اجتماعيا					✓

العبارة رقم (1) افتراضات مقترحة	أظهرت نتائج بعض الدراسات في علم النفس وجود علاقة تربط بين درجة إدراك الانسان وبين المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به.	صادقاً تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماماً
.1	كلما كان الصوت مرتفع كلما كان من السهل ادراكه					
.2	يدرك الإنسان الأشياء غير المألوفة لديه					
.3	البقعة المظلمة وسط ورقة سوداء اللون يصعب إدراكها					
.4	لا يدرك الإنسان الأشياء الكبيرة والصغيرة					
.5	الأشجار البعيدة عن النظر يصعب إدراكها					

العبارة رقم (2) افتراضات مقترحة	طُبق اختبار في التفكير الابداعي على تلاميذ أحد الفصول بمدرسة ثانوية وكان الفصل في هذا الاختبار فوق المتوسط. كما أظهرت نتيجة الاختبار أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية هم أوائل الفصل	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماماً
.1	هناك علاقة وثيقة بين درجة التفكير الابداعي والتفوق في الدراسة					
.2	لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المبدع					
3	لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على النتيجة نفسها					
.4	الطلاب المبدعون أذكياء					
.5	الطلاب الحاصلون على درجات عالية هم أوائل الفصل					

العبارة رقم (3) افتراضات مقترحة	يختلف البشر في قوة وضعف ذاكرتهم	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
.1	الخبرات السابقة لها دور في تقوية الذاكرة					
.2	الانتباه يؤثر على ذاكرة الإنسان					
.3	ضعيف الذاكرة يعاني من ضعف التركيز					
.4	بعض البشر يعانون من النسيان					
.5	لا يتذكر الإنسان ما يريد أن يتذكره					

العبارة رقم (4) افتراضات مقترحة	أخذ معلم اللغة العربية طلابه إلى المكتبة وتركهم يقرؤون الكتب التي يحبونها	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
.1	قراءة الكتب غير المنهجية يزيد من تعلم الطلاب					
.2	معلم اللغة العربية ديمقراطي في تعامله مع طلابه					
.3	المكتبة مكان هادئ يساعد على القراءة					
.4	الطلاب يتجهون لقراءة الكتب التي لا يدرسونها					
.5	معلمي اللغة العربية يهتمون بالمكتبة					

العبارة رقم (5)	يرى العلماء أن الأشياء غير المألوفة والغريبة والمتغيرة تشد الانتباه وتؤثر فيه	صادقا تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماما
افتراضات مقترحة						
.1	البقرة البيضاء تلفت الانتباه إذا وجدت وسط قطيع جميعه من البقر أسود اللون					
.2	الأضواء الساطعة وسط الأضواء الباهتة تلفت الانتباه					
.3	الإعلانات الملونة والمتحركة تلفت الانتباه					
.4	توقف الحركة من السير إلى الوقوف يلفت الانتباه					
.5	الصوت العالي ملفت للانتباه					

العبارة رقم (2)	طبق اختبار في التفكير الابداعي على تلاميذ أحد الفصول بمدرسة ثانوية وكان الفصل في هذا الاختبار فوق المتوسط. كما أظهرت نتيجة الاختبار أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية هم أوائل الفصل	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماماً
افتراضات مقترحة						
.1	هناك علاقة وثيقة بين درجة التفكير الابداعي والتفوق في الدراسة					
.2	لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى الطالب المبدع					
.3	لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتيجة					
.4	الطلاب المبدعون أذكياء					
.5	الطلاب الحاصلون على درجات عالية هم أوائل الفصل					

العبارة رقم (3)	يختلف البشر في قوة وضعف ذاكرتهم	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
افتراضات مقترحة						
.1	الخبرات السابقة لها دور في تقوية الذاكرة					
.2	الانتباه يؤثر على ذاكرة الانسان					
.3	ضعيف الذاكرة يعاني من ضعف التركيز					
.4	بعض البشر يعانون من النسيان					
.5	لا يتذكر الإنسان ما يريد أن يتذكره					

العبارة رقم (4) افتراضات مقترحة		أخذ معلم اللغة العربية طلابه إلى المكتبة وتركهم يقرؤون الكتب التي يحبونها	صادقاً تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
.1		قراءة الكتب غير المنهجية يزيد من تعلم الطلاب					
.2		معلم اللغة العربية ديمقراطي في تعامله مع طلابه					
.3		المكتبة مكان هادئ يساعد على القراءة					
.4		الطلاب يتجهون لقراءة الكتب التي لا يدرسونها					
.5		معلمي اللغة العربية يهتمون بالمكتبة					

العبارة رقم (5) افتراضات مقترحة		يرى العلماء أن الأشياء غير المألوفة والغريبة والمتغيرة تشد الانتباه وتؤثر فيه	صادقًا تمامًا	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل الخطأ	خاطئ تماما
.1		البقرة البيضاء تلفت الانتباه إذا وجدت وسط قطيع جميعه من البقر أسود اللون					
.2		الأضواء الساطعة وسط الأضواء الباهتة تلفت الانتباه					
.3		الإعلانات الملونة والمتحركة تلفت الانتباه					
.4		توقف الحركة من السير إلى الوقوف يلفت الانتباه					
.5		الصوت العالي ملفت للانتباه					

الاختبار الثاني: التفسير

التعليمات:

كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة افترضي لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق، والمشكلة هي أن تحكمي على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقيًّا، وبغير شك كبير أم لا، وإذا كانت النتيجة مترتبة ضعي علامة (√) في المربع الذي أمامها تحت كلمة (النتيجة مترتبة) وإذا كنتي تعتقدين أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فضعي العلامة (√) في المربع الذي أمامها تحت كلمة (النتيجة غير مترتبة).

مثال توضيحي:

العبارة افتراضات مقترحة		كل الطالبات اللاتي يتغيبن عن محاضرات مادة علم النفس العام يرسبن في الامتحان، وسعاد تتغيب عن محاضرة مادة علم النفس العام، لذلك:	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
.1		بعض الطالبات يتغيبن عن محاضرات مادة علم النفس العام وينجحن في الامتحان هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لأنها تتعارض مع مضمون المقدمة الأولى التي أكدت على أن كل طالبة تتغيب عن محاضرة علم النفس العام ترسب في الامتحان		✓
.2		الطالبات الراسبات جميعهن يتغيبن عن محاضرة علم النفس العام هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لأنها تتعارض مع مضمون المقدمة الأولى التي أكدت على أن كل طالبة تغيبت عن محاضرات علم النفس العام ترسب في الامتحان		✓
.3		سعاد رسبت في امتحان علم النفس العام هذه النتيجة منطقية وتترتب على المقدمتين لأن العبارة الثانية تشير إلى تغيب سعاد عن محاضرة مادة علم النفس العام ، وأن مضمون العبارة الأولى يشير إلى رسوب كل طالب تغيب عن محاضرة مادة علم النفس العام	✓	

العبارة رقم (1) افتراضات مقترحة		يدرك الانسان الأشياء المتشابهة بشكل سريع، بينما يصعب عليه ادراك الأشياء المختلفة.	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
.1		الأشياء المختلفة من السهل التعرف عليها		
.2		الأشياء المتشابهة يسهل ادراكها		
.3		الإنسان يدرك جميع الأشياء		

العبارة رقم (2)	اخترع مزارع ليبي آلة تجمع المحاصيل الزراعية		نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
افتراضات مقترحة				
.1	ليبيا بها الكثير من المخترعين			
.2	اختراع الآلات الزراعية يُسهل عملية الزراعة			
.3	نقص المعدات الزراعية دعت المزارعون إلى الاختراع			

العبارة رقم (3)	علي يمتلك ذاكرة قصيرة المدى	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
افتراضات مقترحة			
.1	علي لا يمكنه تذكر الأحداث التاريخية		
.2	علي عادة ما ينسى ما حدث له منذ زمن قريب		
.3	علي لا ينسى أبدا		

العبارة رقم (4)	يجتهد أحمد في اكتساب الخبرات الجديدة بقراءة الكتب، ولكنه حريص على مشاهدة مباريات كرة القدم.	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
افتراضات مقترحة			
.1	أحمد يستمتع بمشاهدة المباراة أكثر من استمتاعه بقراءة الكتب		
.2	أحمد يحب مشاهدة مباريات كرة القدم		
.3	جميع الطلبة المجتهدون يحبون قراءة الكتب		

العبارة رقم (5)	لا يمكن للإنسان أن ينتبه إلى كل المثيرات الموجودة في البيئة:	نتيجة مترتبة	نتيجة غير مترتبة
افتراضات مقترحة			
.1	ينتبه الإنسان إلى الضوء الساطع وسط الإضاءة الباهتة		
.2	ينتبه الإنسان للأشياء المتحركة		
.3	ينتبه الإنسان إلى الأشياء التي تهمه		

الاختبار الثالث: الاستنباط

التعليمات:

يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة سلمي أن العبارتين صحيحتين تماماً حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معاً ضد رأيك، ثم اقرئي النتيجة الأولى فإذا وجدتي أنها مشتقة من العبارتين فضعي العلامة (√) في المربع الذي أمام رقم النتيجة تحت كلمة صحيحة أما إذا وجدتي أنها غير مشتقة من العبارتين فضعي العلامة (√) في المربع أمام رقم النتيجة تحت كلمة غير صحيحة.

مثال توضيحي:

العبارة	كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفاز، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفاز إذًا:	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
.1	الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفاز		✓
.2	الذين يحبون مشاهدة التلفاز يميلون إلى المرح	✓	
.3	ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة التلفاز	✓	

العبارة رقم (1)	طلاب الفيزياء يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة، أحمد طالب ممتاز في مادة الفيزياء	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
.1	جميع الطلاب يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة		
.2	أحمد أحد طلاب الفيزياء		
.3	أحمد لا يستوعب مواد تخصصه		

العبارة رقم (2)	يصعب تعلم مادة الكيمياء مما جعل معلم الكيمياء صعب في تعامله مع الطلاب المهملين، أسماء تخاف كثيرا من معلم الكيمياء	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
.1	كل معلمي الكيمياء شديدين في تعاملهم مع طلابهم المهملين		
.2	أسماء طالبة مهملة		
.3	أسماء طالبة شجاعة		

العبارة رقم (3)	انتقلت فاطمة وأختها الصغرى أسماء للسكن في منطقة محاذية لشريط السكة الحديدية الذي تمر عليه القطارات، فاطمة لا تتزعج من صوت القطارات.	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
.1	فاطمة اعتادت على صوت اهتزاز السكة		
.2	فاطمة اعتادت على صوت القطارات		
.3	أسماء لم تعتاد على صوت القطارات وتنزعج من اهتزاز السكة		

العبارة رقم (4)	طلاب الفيزياء يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة، أحمد طالب ممتاز في مادة الفيزياء.	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
1.	جميع الطلاب يستوعبون مواد تخصصهم أكثر من المواد العامة		
2.	أحمد طالب ممتاز		
3.	أحمد لا يستوعب مواد تخصصه		

العبارة رقم (5)	لم يتذكر أحمد أين وضع محفظته. أحمد كثير النسيان.	صحيحة	غير صحيحة
افتراضات مقترحة			
1.	ذاكرة أحمد ضعيفة جدا.		
2.	أحمد دائما ينسى مكان أغراضه.		
3.	أحمد لا ينتبه إلى أغراضه الخاصة به.		

الاختبار الرابع: معرفة الافتراضات

التعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة وعليكي أن تقرري ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا، وإذا اعتقدتي أن الافتراض يتماشى مع ما جاء في العبارة ضعي العلامة (√) في المربع الذي أمام رقم الافتراض تحت كلمة (وارد) وإذا اعتقدتي أن الافتراض لا يتمشى مع ما جاء في العبارة ضعي العلامة (√) في المربع الذي أمام رقم الافتراض تحت كلمة غير وارد.

مثال توضيحي:

العبارة		مع أن التلفاز من أفضل الوسائل التعليمية إلا أنه لا يصلح لكل مجالات التعلم	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة				
.1	يصلح التلفاز لكل مجالات التعليم			✓
.2	توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفاز		✓	
.3	الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفاز		✓	

العبارة رقم (1)		يقول علماء النفس الاحساس الناتج عن رؤية مثير معين	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة		يتم تعديله وإعادة تفسيره على ضوء خبرات الانسان السابقة		
.1	إحساس الانسان الناتج عن رؤيته لمثير ما يستطيع تعديله			
.2	يستطيع الانسان إدراك الاشياء التي مر بها سابقا			
.3	الأشياء المختلفة يصعب ادراكها والأشياء المتشابهة يسهل ادراكها			

العبارة رقم (2)		بعض الأساليب التي يستخدمها الانسان في حل مشكلاته	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة		تتسم بالحيوانية		
.1	يشترك الانسان والحيوان في أسلوب حل المشكلات			
.2	الإنسان أذكى من الحيوان			
.3	الإنسان يفكر كثيرًا			

العبارة رقم (3)		دخل أستاذ لقاعة الدرس ومعه جهاز عرض ومجموعة	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة		أقلام ملونة		
.1	الأقلام الملونة تلفت انتباه الطلاب أكثر من غيرها			
.2	أجهزة العرض تشد انتباه الطلاب وتسهم في زيادة فهمهم			
.3	هناك وسائل تعليمية تلفت انتباه الطلاب أكثر من أجهزة العرض والأقلام الملونة			

العبارة رقم (4)	بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة			
.1	يشترك الانسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك		
. 2	السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية		
.3	السلوك الإنساني يتسم بالمرونة		

العبارة رقم (5)	توقفت سيارة علي في مفترق الطرق فقام مباشرة بإصلاحها	وارد	غير وارد
افتراضات مقترحة			
.1	الأذكياء في الجانب الميكانيكي يستطيعون إصلاح السيارات المعطلة		
.2	علي لديه معدات لإصلاح السيارات		
.3	علي تعلم إصلاح السيارات في ورشة والده		

الاختبار الخامس: تقويم الحجج

التعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك أن تحكمي على كل إجابة أهي قوية أم ضعيفة حيث أن:

الإجابات القوية: هي الاجابات المهمة والتي تتصل مباشرة بالسؤال.

الإجابات الضعيفة: هي الاجابات التي تتصل مباشرة بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال

فإذا كنتي ترين أن الإجابة قوية فضعي علامة (√) في المربع تحت كلمة قوية أما إذا كنتي ترين أن الإجابة ضعيفة فضعي العلامة (√) في المربع تحت كلمة ضعيفة.

مثال توضيحي:

السؤال	هل يجب أن يتطور التعليم الثانوي بحيث لا يكون الهدف الوحيد هو الالتحاق بالجامعة؟	قوية	ضعيفة
إجابات مقترحة			
1.	لا: فبدون التعليم الجامعي لا ترتقي الأمم	✓	
2.	نعم: حتى يمكن تخريج الفنيين اللازمين لتطوير الصناعات وزيادة الإنتاج ومن ثم الازدهار والتقدم.		✓
3.	لا: فلابد لكل فرد في المجتمع أن ينال فرصته في التعليم الجامعي	✓	

السؤال رقم (1)	هل يستطيع الانسان إدراك الأشياء المتشابهة والأشياء غير المتشابهة في آن واحد؟	قوية	ضعيفة
اجابات مقترحة			
1.	نعم: لأن الأشياء المتشابهة يسهل ادراكها		
2.	لا: فالمثيرات البيئية تشوش الادراك		
3.	لا: لا يستطيع الإنسان النظر لكل الأشياء الموجودة في البيئة في آن واحد		

السؤال رقم (2)		هل يستطيع الانسان التفكير في كل ما يشاهده و يسمعه ويلمسه في آن واحد؟	قوية	ضعيفة
اجابات مقترحة				
.1	نعم: لأن التفكير الانساني مرتبط بالحواس			
.2	لا: لأن بعض حواس الانسان أقوى من حواسه الأخرى			
.3	لا: فالتفكير ليس له علاقة بحاستي اللمس والسمع			

السؤال رقم(3)		هل يتعلم الانسان بنفس الطريقة التي يتعلم بها الحيوان؟	قوية	ضعيفة
إجابات مقترحة				
.1	نعم: لأن الإنسان حيوان ناطق عاقل			
.2	لا: لأن الإنسان يتعلم بطرق لا يستوعبها الحيوان			
.3	لا: لأن الحيوان لا يمتلك خبرات سابقة مثل الانسان			

السؤال رقم (4)		هل يستطيع الانسان أن يتذكر جميع الأحداث التي مرت به في حياته؟	قوية	ضعيفة
إجابات مقترحة				
.1	نعم: لأنه يمتلك ذاكرة قوية			
.2	لا: لأن ذاكرته ضعيفة جدا			
.3	لا: لأن الإنسان دائما ينسى أغلب الأحداث التي مر بها			

السؤال رقم (5)		هل يستطيع الإنسان الانتباه إلى كل ما يحدث في البيئة المحيطة به في آن واحد؟	قوية	ضعيفة
إجابات مقترحة				
.1	نعم: لأن انتباه الإنسان انتقائي.			
.2	لا: لأن الأشياء الضخمة فقط تلفت الانتباه.			
.3	لا: لأن انتباه الإنسان يتأثر بالمثيرات المحيطة به.			

الملحق رقم (4)

الصورة الأولية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية

مركز البحوث والدراسات العليا

جامعة الزاوية

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات النفسية

مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

السيد الدكتور ،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) عنوانها " فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية "دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية جامعة الزاوية" بهدف قياس فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد كما هدفت إلى معرفة أثر تلك المهارات على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والذي يتكون من خمس خيارات وهي: (أوافق بشدة)، (أوافق بدرجة كبيرة)،(أوافق بدرجة متوسطة)،(أوافق بدرجة قليلة) ، (لا أوافق بشدة)، ويحتوي المقياس على (63) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد ويحتوي كل بعد على (21) فقرة.

ونظرًا لما تتمتعون به من كفاءة علمية وخبرة بحثية، فقد تم اختياركم ضمن لجنة تحكيم المقياس، وتتمنى الباحثة من حضرتكم التكرم بوضع إشارة (✓) أمام الخيارات الموجودة بالجدول المرفق، ولكم كل التقدير والاحترام.

أختي الطالبة ،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بدراسة علمية عنوانها " فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية " والباحثة بصدد جمع المعلومات وذلك بهدف الاستفادة منها في مجال الدراسات العليا (الدكتوراه) لذلك يرجى منكِ الإجابة بكل مصداقية عن فقرات المقياس وكتابة البيانات الصحيحة علما بأن اجابتك سوف تكون مهمة جداً في تحقيق نتائج الدراسة، وسوف تكون اجابتك لأغراض البحث العلمي فقط مع احترامي وتقديري لكِ سلفا على مساهمتك وتعاونك من أجل إنجاح هذه الدراسة.

البيانات الأولية:

الاسم

التخصص الأكاديمي

فيما يلي بعض الفقرات التي تقيس مستوى مفهومك حول ذاتك الأكاديمية اقرئيها جيدا ثم ضعي علامة(√)أمام الخيار الذي ترينه يُعبر عن رأيك علماً بأنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي مجموعة من العبارات إما أن تكون موافقة عليها بشدة أو بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو بدرجة قليلة أو غير موافقة بشدة.

ر.م	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق بشدة
1	أن أكون طالبة جامعية تجربة مجزية للغاية					
2	أنا طالبة متفوقة					
3	أنا من أفضل الطالبات في قسمي					
4	عاداتي الدراسية سيئة					
5	أسعد عند حصولي على الدرجة الكلية في الاختبارات					
6	ينتابني شعور بالفشل					
7	يؤلمني عدم رضا عائلتي عن درجاتي في الاختبارات					
8	أنا طالبة متمكنة					
9	سيكون مستقبلي مشرفا					
10	أود لو أنني دخلت تخصص غير تخصصي					
11	مهنتي في المستقبل ستكون مصدر فخري بنفسي					
12	أشعر أحيانا بالرغبة في الانقطاع عن الكلية					
13	أنال تقدير أساتذتي					

14	لدي طموح بأن أكون أفضل في دراستي					
15	فخورة بدرجاتي في الامتحانات					
16	قادرة على مساعدة زميلاتي في دراستهن					
17	راضية على جميع مواد تخصصي					
18	زميلاتي يعتبرني طالبة مجتهدة					
19	أنتظر انتهاء المحاضرات بفارغ الصبر					
20	أشعر بالإحباط اتجاه الكلية					
21	لست طالبة مجتهدة					
22	أبلي بلاء حسن في الاختبارات الشفهية					
23	فخورة بدرجاتي في الاختبارات					
24	أثق بصحة اجاباتي في الاختبارات					
25	أدائي ضعيف في الامتحانات					
26	أجتهد من أجل النجاح في جميع المواد					
27	أمتلك القدرات اللازمة للتفوق في تخصصي					
28	أتضايق حين تنقصني درجات على المعدل العام					
29	أحصل على الدرجات التي أستحقها في الاختبارات					
30	أستعد وأدرس بجد ومثابرة للإمتحان					
31	أسعى إلى تحسين مستوى تحصيلي الدراسي					
32	لا أستسلم بسهولة حين أواجه سؤالا صعب في الامتحانات					
33	بالنسبة لي معايير الأساتذة مرتفعة للغاية					
34	إذا درست بجدية كافية سأتمكن من الحصول على أعلى الدرجات					
35	أتوقع أن يكون أدائي سيئ في الامتحانات النهائية					
36	يبلي جميع زميلاتي أفضل مني في الاختبارات					
37	أعتبر نفسي متفوقة في دراستي					
38	أحرص على متابعة دروسي أول بأول					
39	الجامعة صعبة للغاية بالنسبة لي					
40	لدي شك في أنني سأبلي بلاء حسن في تخصصي					
41	الاختبارات سهلة بالنسبة لي					
42	أثق بإجاباتي في الامتحانات					
43	أفكر في العمل الذي سأمارسه في المستقبل					
45	تكافأ جهودي في الكلية					
46	أشعر أن أدائي ضعيف في الامتحانات					
47	أقوم بواجباتي الدراسية دون تفكير					

48	دراستي بدأت تجدي ثمارها					
49	أجيد تحديد مواعيد دراستي					
50	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات					
51	أستمتع بأداء الواجبات المنزلية					
52	أدرس بالقدر المناسب					
53	أصل في نهاية كل أسبوع إلى قمة إنجازاتي					
54	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري أثناء المحاضرات					
55	أدائي جيد في معظم المواد الدراسية					
56	أتقبل وجهات نظر زميلاتي المختلفة					
57	أحب المنافسة الدراسية ولا أخشاها					
58	تتمتع زميلاتي باستعدادات لا أمتلكها					
59	بغض النظر عن مدى صعوبة المحاولة فأنا أقوم بعمل جيد بالكلية					
60	أسعى إلى تحسين مستوى تحصيلي الدراسي					
61	أداء زميلاتي أفضل مني					
62	أعتمد على نفسي في جميع الأنشطة الدراسية					
63	قادرة على تحقيق أهدافي الأكاديمية					

الملحق رقم (5)

الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية

جامعة الزاوية

مركز البحوث والدراسات العليا

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

شعبة الدراسات النفسية

مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

أختي الطالبة ،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

تقوم الباحثة بدراسة علمية عنوانها " فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير الناقد وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية " والباحثة بصدد جمع المعلومات، وذلك بهدف الاستفادة منها في مجال الدراسات العليا (الدكتوراه)، لذلك يرجى منكِ الإجابة بكل مصداقية عن فقرات المقياس، وكتابة البيانات الصحيحة علماً بأن إجابتك سوف تكون مهمة جداً في تحقيق نتائج الدراسة، وسوف تكون إجابتك لأغراض البحث العلمي فقط مع احترامي وتقديري لكِ سلفا على مساهمتك وتعاونك من أجل إنجاح هذه الدراسة.

الباحثة

البيانات الأولية:

الاسم

التخصص الأكاديمي

العمر

فيما يلي بعض الفقرات التي تقيس مستوى مفهومك حول ذاتك الأكاديمية اقرئيها جيدا ثم ضعي علامة(√)أمام الخيار الذي ترينه يُعبر عن رأيك علماً بأنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي مجموعة من العبارات إما أن تكون موافقة عليها بشدة أو بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو بدرجة قليلة أو غير موافقة بشدة.

ر.م	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق بشدة
1	أن أكون طالبة جامعية تجربة مجزية للغاية					
2	أنا طالبة متفوقة					
3	أنا من أفضل الطالبات في قسمي					
4	عاداتي الدراسية سيئة					
5	أسعد عند حصولي على الدرجة الكلية في الاختبارات					
6	ينتابني شعور بالفشل					
7	يؤلمني عدم رضا عائلتي عن درجاتي في الاختبارات					
8	أنا طالبة متمكنة					
9	سيكون مستقبلي مشرفا					
10	أود لو أنني دخلت تخصص غير تخصصي					
11	مهنتي في المستقبل ستكون مصدر فخري بنفسي					
12	أشعر أحيانا بالرغبة في الانقطاع عن الكلية					
13	أنال تقدير أساتذتي					
14	لدي طموح بأن أكون أفضل في دراستي					
15	فخورة بدرجاتي في الامتحانات					
16	قادرة على مساعدة زميلاتي في دراستهن					
17	راضية على جميع مواد تخصصي					
18	زميلاتي يعتبرني طالبة مجتهدة					
19	أنتظر انتهاء المحاضرات بفارغ الصبر					
20	أشعر بالإحباط اتجاه الكلية					
21	لست طالبة مجتهدة					
22	أبلي بلاء حسن في الاختبارات الشفهية					

ر.م	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق بشدة
23	فخورة بدرجاتي في الاختبارات					
24	أثق بصحة اجاباتي في الاختبارات					
25	أدائي ضعيف في الامتحانات					
26	أجتهد من أجل النجاح في جميع المواد					
27	أمتلك القدرات اللازمة للتفوق في تخصصي					
28	أتضايق حين تنقصني درجات على المعدل العام					
29	أحصل على الدرجات التي أستحقها في الاختبارات					
30	أستعد وأدرس بجد ومثابرة للامتحان					
31	أسعى إلى تحسين مستوى تحصيلي الدراسي					
32	لا أستسلم بسهولة حين أواجه سؤالا صعب في الامتحانات					
33	بالنسبة لي معايير الأساتذة مرتفعة للغاية					
34	إذا درست بجدية كافية سأتمكن من الحصول على أعلى الدرجات					
35	أتوقع أن يكون أدائي سيئ في الامتحانات النهائية					
36	يبلي جميع زميلاتي أفضل مني في الاختبارات					
37	أعتبر نفسي متفوقة في دراستي					
38	أحرص على متابعة دروسي أول بأول					
39	الجامعة صعبة للغاية بالنسبة لي					
40	لدي شك في أنني سأبلي بلاء حسن في تخصصي					
41	الاختبارات سهلة بالنسبة لي					
42	أثق بإجاباتي في الامتحانات					
43	أفكر في العمل الذي سأمارسه في المستقبل					
44	تكافأ جهودي في الكلية					
45	أشعر أن أدائي ضعيف في الامتحانات					
46	أقوم بواجباتي الدراسية دون تفكير					
47	دراستي بدأت تجدي ثمارها					
48	أجيد تحديد مواعيد دراستي					
49	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات					
50	أستمتع بأداء الواجبات المنزلية					
51	أدرس بالقدر المناسب					
52	أصل في نهاية كل أسبوع إلى قمة إنجازاتي					

ر.م	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق بشدة
53	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري أثناء المحاضرات					
54	أدائي جيد في معظم المواد الدراسية					
55	أتقبل وجهات نظر زميلاتي المختلفة					
56	أحب المنافسة الدراسية ولا أخشاها					
57	تتمتع زميلاتي باستعدادات لا أمتلكها					
58	بغض النظر عن مدى صعوبة المحاولة فأنا أقوم بعمل جيد بالكلية					
59	أسعى إلى تحسين مستوى تحصيلي الدراسي					
60	أداء زميلاتي أفضل مني					
61	أعتمد على نفسي في جميع الأنشطة الدراسية					
62	قادرة على تحقيق أهدافي الأكاديمية					

الملحق رقم (6)

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة رقم (1)

الجلسة التمهيدية

الهدف العام للجلسة: تعريف الطالبات (أفراد العينة) بطبيعة البرنامج وأهميته وتعريفهن بالتفكير الناقد ومهاراته وتعريفهن بأهمية اكتساب هذه المهارات وكيفية استخدامها وتدريبهن على كل مهارة إلى جانب تعريفهن بمهارات من خلال عرض بطاقات التعريف بكل مهارة عن طريق شاشة العرض باستخدام تصميم البوربوينت وتوزيعها ورقيا على الطالبات وإعطائهن عشر دقائق لقراءة كل بطاقة على حدا ومن ثم اتاحة لهم فرصة طرح الأسئلة والاستفسار حول تلك المهارات، والاتفاق على الضوابط والتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج.

موضوع الجلسة: التعريف بالبرنامج التدريبي.

القائم بهذه الجلسة: الباحثة.

المدة الزمنية للجلسة: (ساعتان) مقسمتين إلى فترتين

الفترة الأولى: عرض ونقاش

الفترة الثانية: نشاط تدريبي

نوعها: جماعية

الأساليب المستخدمة في هذه الجلسة:

- أسلوب العصف الذهني
- أسلوب الحوار والمناقشة
- أسلوب التعلم التعاوني.

أولا: أسلوب العصف الذهني

من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع التفكير الناقد ومهاراته وذلك لتوليد الأفكار الجديدة في ذهن الطالبات، ولتبادل المعلومات بينهم بهدف الوصول إلى نقاط التقاء مع البعد عن الخصومة والتعصب للرأي والمجادلة في الكلام للوصول إلى الحقيقة.

ثانيا: أسلوب الحوار والمناقشة

يتلخص في الخطوات التالية:

طلبت الباحثة من الطالبات الجلوس على شكل مربع ناقص ضلع حتى يتسنى للجميع الحوار المباشر وجها لوجه بين الطالبات وبينهن وبين الباحثة ومن ثم طرحت سؤالا حول موضوع الجلسة

س- عزيزاتي الطالبات أذكرن أكبر عدد ممكن من الإجابات حول مفهومكن للتفكير الناقد؟

تترك حرية الإجابة للطالبات لمدة خمس دقائق في حوار جماعي

يتم تصنيف الإجابات حسب المعلومات إلى الاتي:

معلومات أصيلة (دقيقة) للجلسة

معلومات أصيلة مفيدة للجلسة وتحتاج إلى تعديل

معلومات غير مفيدة يتم حذفها.

ثالثا: أسلوب التعلم التعاوني

يسير وفق الخطوات التالية:

تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات كل مجموعة عددها خمس طالبات وتم تعين من الطالبات منسقة لكل مجموعة تتحدث باسم المجموعة.

تم عرض مجموعة من الأسئلة حول موضوع الجلسة وذلك باستخدام جهاز عرض فوق الرأس (Over head projector).

س1- أذكر مهارات التفكير الناقد؟

س2- عرف مهارة الاستنتاج؟

س3- عرف مهارة الاستنباط؟

س4- عرف مهارة التفسير؟

س5- عرف مهارة معرفة الافتراضات؟

س6- عرف مهارة تقويم الحجج؟

بعد عرض الأسئلة حول موضوع الجلسة تركت الباحثة حرية التفكير للطالبات لمدة عشر دقائق، ثم قامت كل مجموعة بعرض اجاباتها وأفكارها بعد التحاور والنقاش فيما بينهم وبعد اتفاقهم على رأي أو إجابة معينة قامت قائدة المجموعة بعرضها على الباحثة وذلك من خلال كتابتها بورقة أو قسيمة وبعد تجميع أراء واجابات المجموعات ثم تم عرض جميع القصيمات التي بها إجابات المجموعات ومن ثم مناقشة كل إجابة على حدا حتى التوصل إلى اتفاق على أي الإجابات صحيحة.

تم عرض إجابات الأسئلة السابقة على المجموعات باستخدام شرائح البوربوينت.

أهداف الجلسة: وهي مشتقة من الهدف الرئيس المشار إليه آنفا وتتمثل في الأهداف التالية:

- تعرفت الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية.
- تعرف أفراد المجموعة على بعضهم البعض من خلال الباحثة.
- تم إعطاء الطالبات فكرة على البرنامج والهدف منه، وأهميته بالنسبة لهم بما يحتويه من أساليب ومهارات للتفكير الناقد ومدى تأثيره على مستواهم الأكاديمي.
- تم التأكد من رغبة أفراد العينة في المشاركة بالبرنامج التدريبي
- شددت الباحثة على أن يحترم أفراد المجموعة التجريبية بعضهم وأن يلتزمون بقواعد البرنامج من خلال الحوار والمناقشات والتأكيد على أهميته في العملية التعليمية.
- عقدت الباحثة اتفاقا مع الطالبات أفراد العينة يتضمن تحديد مواعيد الجلسات التدريبية ومكانها وزمانها والتأكيد على الحضور.
- تعرف أفراد المجموعة على مفهوم التفكير الناقد ومهاراته والفوائد التي تعود عليهم من اتقانها.
- تعرفت الباحثة عن آراء أفراد المجموعة (عينة الدراسة) واستفساراتهم حول البرنامج.

الوسائل التعليمية المستخدمة:

جهاز عرض فوق الرأس(Over head projector) موضحًا عليه الأهداف الفرعية للبرنامج .

شرائح بوربوينت موضح عليها الأهداف العامة والخاصة للبرنامج وبعض الصور والرسومات التي تتعلق بمحتوى موضوعات البرنامج التدريبي.

بطاقات للتعريف بمهارات التفكير الناقد وزعت على الطالبات أفراد عينة الدراسة.

اجراءات وخطوات سير الجلسة

بعد الترحيب بالطالبات (أفراد عينة الدراسة) والتعارف بينهم وبين الباحثة بدأت الباحثة بالخطوات الأتية:

عرضت موضوع دراستها والبرنامج التدريبي المستخدم بدراستها على الطالبات أفراد العينة، حيث تم شرحه لهن بطريقة مبسطة لفهم وتوضيح هدف الباحثة من الدراسة ككل.

القياس القبلي لمهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الأكاديمية وذلك من خلال توزيع مقياس مهارات التفكير الناقد ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية على أفراد عينة الدراسة.

– جمع اجابات الطالبات والاحتفاظ بها.

–تطرقت الباحثة بشرح معنى كلمة برنامج وما يحتويه من أهداف وأساس قيامه على التعلم البنائي وما هو التعلم البنائي وماهي مهارات التفكير الناقد وكيفية تنميتها.

– باستخدام شرائح البوربوينت تم عرض فكرة عامة عن البرنامج.

إن البرنامج التدريبي هو مجموعة من الدروس المختارة من منهج مادة علم النفس العام صممت بطريقة مترابطة ومتناسقة بهدف ربطها بمهارات التفكير الناقد باستخدام بعض أساليب التعلم البنائي وهي: العصف الذهني للتهيئة الفكر، و توليد الأفكار الجديدة، وأسلوب الحوار والمناقشة للتحاور ومناقشة الأفكار المطروحة وأسلوب التعلم التعاوني للتعاون على حل وفهم واستيعاب تلك الأفكار المطروحة، وذلك كله من أجل تحسين مستوى مهارات التفكير الناقد لديكن، ويُعد هذا البرنامج المقدم لكُنْ من البرامج الموجهة من أجل اكسابكن مهارات التفكير الناقد ، وأتوقع منكن بعد انتهاء جلسات البرنامج أن تتقن مهارات التفكير الناقد وتعتمدن على أنفسكن في التفكير بطريقة نقدية وتحسن من ذاتكنْ الأكاديمية، وأريد منكن أن تدركن بأن هذا البرنامج أعد لمصلحتكن الشخصية وسيساعدكن على اكتسابكن مهارات التفكير الناقد التي بدورها ستساهم في الرفع من مستوى تحصيلكن الدراسي في جميع تخصصاتكن الدراسية.

– أعطت الباحثة المجال للطالبات لطرح استفساراتهن التي تتعلق بالبرنامج وأجابتهن عن استفساراتهن بلغة بسيطة لتتأكد من فهمهن وذلك من خلال مناقشتهن بصورة جماعية حول طبيعة البرنامج التدريبي ومدته الزمنية.

– تلقت الباحثة استجابات الطالبات و دونتها وناقشتها معهن أول بأول.

– قامت الباحثة بعرض قواعد وضوابط البرنامج التدريبي باستخدام شاشة العرض عبر تصميم الباوربوينت وطلبت من الطالبات تدوينها وهي:

1–الاستماع الجيد كلا منهن للآخر.

2–الانضباط في مواعيد الجلسات.

3-الالتزام بالعمل داخل المجموعة

4-التفكير جيدا بالأساليب المستخدمة داخل البرنامج.

5-التركيز على المهارات المراد تدريبهن عليها.

6-مساعدة بعضهن البعض والتفاعل من خلال المشاركة داخل الجماعة

7-تحديد ما سوف يحدث في الجلسة التالية.

8-تدريب الطالبات على التعرف على المواقف التي توجد فيها كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

9-اشراك الطالبات في مناظرة بغرض تعزيز مهارات التفكير الناقد لديهن

10-تشجيع الطالبات على التخيل حتى تتكون لديهن فكرة عن الأشياء التي ليس لها وجود فعلي يتحررن فيه الطالبات من الواقع

11-اجراء بعض المقارنات والموازنات بين إجابات وأراء الطالبات وتسجيل الملاحظات حولها.

12-أعطت الباحثة للطالبات سؤال عن التفكير الناقد ومهاراته واجب منزلي (نشاط فردي) كتغذية راجعة لمعرفة مدى استيعابهن لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته الخمس.

13-في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات وطلبت منهن الاستعداد والتحضير لموضوع الجلسة القادمة.

الجلسة رقم (2)

موضوع الجلسة: عرض مهارة الاستنتاج

القائم بالجلسة: الباحثة

زمن الجلسة: ساعة

مدة الجلسة: 90دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

الهدف العام للجلسة

هدفت الجلسة إلى تدريب الطالبات على مهارة الاستنتاج والتعرف على خطواتها.

محاور الجلسة:

التعرف على ما يلي:

متى نستخدم مهارة الاستنتاج.

كيف نستخدم مهارة الاستنتاج.

لماذا نستخدم مهارة الاستنتاج.

الوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسة

- شاشة عرض فوق الرأس (Over head projector) .
- شرائح بوربوينت.

اجراءات وخطوات سير الجلسة

تعريف الطالبات بمهارة الاستنتاج والتي تعني القدرة على استخلاص النتائج للتوصل إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق استنادا على المعلومات والحقائق المتوفرة.

متى نستخدم الاستنتاج

- يستخدم الاستنتاج للبحث عن حلول للمشكلات.
- يستخدم في المواقف الحياتية اليومية.

أنماط الاستنتاج

- الاستنتاج الصحيح.
- الاستنتاج الأقرب للصحيح.
- صعوبة الاستنتاج.
- الاستنتاج الأقرب للخطأ.
- الاستنتاج الخطأ.

لماذا نستخدم الاستنتاج.

- للوصول إلى نتائج وحلول للمشكلة

كيف نستخدم مهارة الاستنتاج

مثال:

أعلنت الإرصاد الجوية أن غداً، ولمدة أسبوع سوف تجتاح البلاد موجة من الطقس البارد، وتناشد المواطنين بتوخي الحذر وتجنب تخفيف الملابس.

فيما يلي بعض الاستنتاجات المقترحة بهذا الشأن:

- الاكثار من شرب السوائل الساخنة
- لبس ملابس تناسب الأجواء ومباشرة الأعمال
- تجنب الخروج مبكرا في أوقات متأخرة من الليل
- تتحسن حالة الطقس بعد أسبوع
- تجنب التعرض لموجات البرد وضرورة ارتداء الملابس الثقيلة.

والآن يمكن تصنيف الاستنتاجات كالآتي:

- الإكثار من شرب السوائل الساخنة(خطأ)
- لبس ملابس تناسب الأجواء ومباشرة الأعمال (الأقرب للخطأ)
- تجنب الخروج مبكرًا أو في أوقات متأخرة من الليل (الأقرب للصحيح)
- تتحسن حالة الطقس بعد أسبوع (صعوبة الاستنتاج)
- جنب التعرض لموجات البرد وضرورة ارتداء الملابس الثقيلة (صحيح).

أخطاء الاستنتاج

قد يخطئ الناس في استنتاجاتهم ويرجع ذلك إلى:

أ- أخطاء العينة وتشمل:

- عدم كفاية المعلومات أو صغر حجم العينة التي تتخذ أساسا للتعميم

مثال:

أجرى باحث دراسة عن مستوى التدين لدى المراهقين وكان عدد عينته (100) من المراهقين وتوصل إلى نتيجة أن مستوى التدين ضعيف وسط المراهقين.

- التحيز في استرجاع معلومات أو مشاهدات تتعلق بالموضوع أو الظاهرة مدار الاهتمام.

مثال:

المرض النفسي يصيب الرجال أكثر من النساء.

تحيز الاثبات الذي يتجلى في ميل الشخص اعتماد الدليل الذي يؤيد الفرضية أو الرأي الذي تبناه دون النظر أو الاهتمام بأدلة تنفي أو تشكك في صحة هذه الفرضية أو الرأي

ب–أخطاء ناتجة من عدم استخدام كل المعلومات المرتبطة بالفرضية وتتمثل في:

إهمال المعلومات السلبية.

- النزعة أو الميل إلى عدم أخذ الحالات السلبية لإثبات أو نفي فرضية معينة.

مثال:

الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية في المواد الدراسية هم فقط أولئك الذين يتمتعون بدافعية قوية نحو التعلم.

عند عدم الاهتمام بفحص هذه الفرضية أو تقيم مدى صحتها، يجب ألا نكتفي بالحالات التي تحقق مضمونها، بل لابد من أن نحاول البحث عن حالات سلبية لا ينطبق عليها التعميم الذي تضمنته الفرضية وإذا وجدنا عدداً من الطلاب الذين لديهم دافعية قوية للتعلم ولكن علاماتهم متدنية فعلينا أن نستخدم هذه المعلومات لتعديل الفرضية أو رفضها.

– تجاهل المعلومات الإحصائية المجردة:

–المعلومات الإحصائية المعطاة تشكل أساساً موضوعاً لاحتمالية حدوث الظاهرة أو الفرضية.

مثال (2)

في إحدى الدراسات عرض أمام مجموعة من الأفراد رسما تخطيطيا لرجل يبدوا مظهره أقرب إلى أن يكون مهندسا ثم طلب من الأفراد تقدير احتمالية أن يكون الرسم لمحاميّ أو لمهندسٍ، وأعطيت لهم معلومات مفادها أن الاحتمالات في الرسم تتراوح بين (70%) لمحامي و(30%) لمهندس، وكانت النتيجة أن الغالبية العظمى من الأفراد قدروا أن الرسم لمهندس مستندين على مفهومهم الذاتي للمهندس دون اعتبارٍ للنسب الاحتمالية التي أعطيت لهم.

– التمسك بفرضية غير محتملة:

لابد أن تكون هناك مرونة في التفكير والاستعداد للتخلي عن موقف سابق أو تبني موقف جديد في ضوء ما يستجد من معلومات أو أدلة.

مثل التعصب لفكرة معينة، أو الاعتقاد بمعلومة، أو طريقة ما

الأخطاء الناجمة عن عوامل اجتماعية وتشمل:

التحيز في تقييم الفرضيات الذاتية، ويقصد بذلك عدم الاحتكام للموضوعية في تقييم الفرضيات التي نضعها، أو نتبناها، فالإنسان في الغالب يتسم بالنظرة التفضيلية لآرائه ومعتقداته مقارنة بنظرته الدونية للآراء الآخرين.

فعندما يختلف اثنان حول الموضوع نفسه نجد أن كل منهما يبادر إلى اظهار السلبيات ونقاط الضعف في وجهة نظر الآخر دون أن يكلف أي منهما نفسه بمراجعة وجهة نظره هو، ويرجع ذلك إلى أربعة عناصر أساسية:

المبالغة في تقييم معارفنا في العديد من الموضوعات، والتردد في الاعتراف بجهلنا سيما في المجال الذي نعتقد أننا نتقنه.

الحاجة للحفاظ على مستوى تقديرنا لذواتنا والخلط بين قوة الرأي من جهة وصحته من جهة أخرى.

القصور في إدراك طبيعة عملية التفكير التي تتم في عقولنا عندما نتوصل إلى فرضياتنا عن طريق الاستنتاج أو الاستنباط أو عندما نتبنى فرضيات غيرنا. فنحن نتمسك بفرضياتنا على أساس قناعتنا بأننا توصلنا لها بطريقة عقلانية، ونتاجها تفاصيل ما حدث في بناء هذه الفرضيات.

المحاباة في تقييم الأدلة، فالدليل الذي يؤيد فرضية أو مصلحة ذاتية يعطى عادة أهمية أكبر من الدليل الذي ينفي أو يبرر رفض القرار.

تقييم الأشخاص عوضا عن تقييم الفرضيات.

يقصد بذلك الانصراف عن تقييم الفرضيات على أساس ما فيها من إيجابيات وسلبيات إلى تقييم الأشخاص الذين يتبنون هذه الفرضيات، عن طريق الطعن في مصداقيتهم أو التشكيك في صحة مصادر المعلومات التي بنوا عليها فرضياتهم.

الجلسة رقم (3)

موضوع الجلسة: تدريبات على مهارة الاستنتاج

القائم بالجلسة: الباحثة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

هدف الجلسة: بعد انتهاء فترة الراحة التي أعطيت للطالبات في نهاية الجلسة السابقة وعودتهن إلى قاعة المحاضرة قامت الباحثة بتدريبهن على مهارة الاستنتاج من خلال التدريبات التالية:

تدريب رقم (1)

نوعه جماعي	مدته: 10 دقائق يتم حسابهم عن طريق ساعة القائم بالجلسة (الباحثة)	الأسلوب المتبع حوار ونقاش تعاوني مع أفراد المجموعة
لديك مجموعة من العبارات يرجى قراءتها وبافتراض أنها صحيحة اختبر الاستنتاجات الواردة نحوها بوضع العبارات التالية أمام ما يناسبها من استنتاج: (صادق تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطأه، خاطئ تماما)		

طبق اختبار في الابتكار على تلاميذ أحد الصفوف بمدرسة ثانوية، وكانت درجات الصف في هذا الاختبار فوق المتوسط كما أظهرت نتيجة الاختبار أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية هم أوائل الصف في المدرسة.

استنتاجات محتملة:

- هناك علاقة وثيقة بين درجات الابتكار والتفوق في المدرسة.
- لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المبتكر.
- لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ المدارس الاعدادية لحصلنا على نفس النتيجة.
- التلاميذ المبتكرون أذكياء جدا.
- لا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية سوى التلميذ المتفوق في المواد الدراسية.

تدريب رقم (2)

نوعه جماعي	مدته: 15 الدقيقة	حوار ونقاش تعاوني مع أفراد المجموعة
ناقشي مع زميلاتك قضية تسرب التلاميذ من المدارس، ثم أكتبي استنتاجاتك		

تدريب رقم (3)

نوعه جماعي	مدته: 15الدقيقة	حوار ونقاش تعاوني مع أفراد المجموعة
ناقشي مع زميلاتك فكرة انشاء مراكز للمتفوقين، ثم توصلي إلى استنتاجات		

تدريب رقم (4)

نوعه جماعي	مدته: 15الدقيقة	حوار ونقاش مع أفراد المجموعة
الخجل مشكلة يعاني منها الكثير من الطلاب، ناقشي مع زميلاتك هذه المشكلة ثم توصلي إلى استنتاج يساعد في علاجها		

تدريب رقم (5)

نوعه فردي	واجب منزلي	اطلع على وسائل المعلومات المتاحة لديك واسترجع معلوماتك السابقة و الاستفادة من معلومات ونشاطات الجلسة
هل الامتحانات كافية وضرورية لاختيار أفضل الطلاب؟ اكتب أكبر قدر من الاستنتاجات.		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظرًا لأن رأيك يهمنا أرجو الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية

أولا: بنود الاستمارة

البنود		نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلا تؤدي الغرض المطلوب؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

الجلسة رقم (4)

موضوع الجلسة: عرض مهارة الاستنباط

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90دقيقة

الهدف العام للجلسة

هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الطالبات على مهارة الاستنباط بعد التعرف على ماهيتها وأهدافها وخطواتها من خلال التعرف على ما يلي:

- متى نستخدم مهارة الاستنباط؟
- لماذا نستخدم مهارة الاستنباط؟
- كيف نستخدم مهارة الاستنباط؟

الوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسة

- شاشة عرض فوق الرأس (Over head projector).
- شرائح بوربوينت.

الأساليب المستخدمة في الجلسة

- أسلوب العصف الذهني من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع الادراك لتوليد الأفكار.
- أسلوب التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات.
- أسلوب الحوار والمناقشة ويتم فيه مناقشة جميع وجهات النظر وجميع اجابات الطالبات حول موضوع الجلسة.

إجراءات وخطوات سير الجلسة

باستخدام شرائح بوربوينت عرض ما يلي:

-التعريف بمهارة الاستنباط وهي تعني الحكم على النتائج العلمية المترتبة على مجموعة من المعطيات والمقدمات العلمية المرتبطة بمشكلة ما أو قضية علمية محددة.

أهداف مهارة الاستنباط

–ملاحظة الظواهر للوصول إلى نتائج معينة.

– التحقق من القاعدة العامة بفحص مكوناتها أو أجزائها.

– الوصول إلى نتائج من نظرية أو تعميم أو قانون علمي.

– الخروج من المقدمات الصحيحة بنتائج صحيحة.

أهمية الاستنباط

– يساعد في اتخاذ القرار بصورة أفضل

– يساعد على أن يكون التفكير أكثر فاعلية في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية

– مهم في عملية التعليم والتعلم

خطوات مهارة الاستنباط

– عرض القاعدة أو القانون العلمي

– تحليل القاعدة أو القانون العلمي للتعرف على خصائصه

– تنظيم المواقف لتطبيق القاعدة أو القانون.

– تقديم الأمثلة الموضحة لعملية الاستنباط في صورتها المنطقية المباشرة.

خطوات مهارة الاستنباط

– تحليل حالة عامة

– محاولة إيجاد العلاقة التي تربط العناصر بالحالة العامة.

– تقديم الأدلة والبراهين على صحة العلاقات التي تم التوصل إليها.

– استنباط حالات جديدة وفرضيات ترتبط بالحالة العامة.

– صياغة النتائج وعرضها.

أمثلة عن مهارة الاستنباط

تتكون مهارة الاستنباط من جزأين رئيسين هما:

الأدلة أو المعلومات التي تقدم لإثبات الأمر أو القضية موضع الاهتمام، وتسمى مقدمات أو دليل.

المعلومة التي يتم التوصل إليها بمعالجة الأدلة والمعلومات المعطاة، وتسمى نتيجة أو مدلولا عليه.

تصاغ المقدمات والنتيجة على شكل: جمل خبرية، تحمل معلومات يمكن أن تكون صادقة أو كاذبة حسب مطابقتها للواقع.

وتسمى كل منها (قضية) (القضية تعني جملة خبرية تتضمن إثبات شيء لشيء آخر أو نفيه عنه) وتتكون من مبتدأ (أو موضوعا) وخبر (أو محمولا)، وقد يكون الاستنباط مباشرا، عندما يتكون من مقدمة واحدة ونتيجة.

مثال رقم (1)

مقدمة – دليل	إذا كان كل لاعبي كرة القدم رياضي
نتيجة – مدلول عليه	فإن بعض الرياضيين يلعبون كرة القدم

وقد يكون الاستنباط غير مباشر عندما يتكون من مقدمتين أو أكثر ونتيجة.

مثال رقم (2)

مقدمة أولى– دليل أول	إذا كانت زاوية "أ" تساوي الزاوية "ب"
مقدمة ثانية– دليل ثاني	وكانت زاوية "ب" تساوي زاوية "ج"
نتيجة– مدلول عليه	فإن زاوية "أ" تساوي زاوية زاوية "ج"

ثال رقم (3)

مقدمة أولى– دليل أول	أثناء المطر يكون هناك غيوم في الجو
مقدمة ثانية – دليل ثان	إنها تمطر الآن
نتيجة – مدلول	إذاً هناك غيوم في الجو

في بعض الحالات تتضمن المقدمة الأولى جملتين خبرتين ترتبطان معا بصيغة شرطية، ويطلق على هذه المقدمة وصف (المقدمة الكبرى) كما يطلق على المقدمة الثانية التي تتبعها (المقدمة الصغرى).

مثال رقم (4)

المقدمة الكبرى – القضية الأولى	طُلب من الطلاب إحضار أدوات هندسية فقط لحصة الهندسة
المقدم الصغرى– القضية الثانية	أحمد ذهب إلى المدرسة حاملاً معه أدوات هندسية
النتيجة – القضية الثالثة	إذا أحمد لديه حصة هندسة

مثال رقم (5)

المقدمة الكبرى – القضية الألى	جميع القطط لديها شعور قوي بالرائحة
المقدمة الصغرى– القضية الثانية	رقيق قطة
النتيجة – القضية الثالثة	لذلك رقيق لديه شعور شديد للرائحة

الجلسة رقم (5)

موضوع الجلسة: تدريبات عن مهارة الاستنباط

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

هدف الجلسة: بعد انتهاء فترة الراحة التي أعطيت للطالبات في نهاية الجلسة السابقة وعودتهن إلى قاعة المحاضرة قامت الباحثة بتدريبهن على مهارة الاستنباط من خلال التدريبات التالية:

تدريب رقم (1)

مقدمة أولى – دليل أول	.....
مقدمة ثانية – دليل ثاني	كل النرجس أزهار
النتيجة – مدلول ثاني	إذاً كل النرجس جميل

تدريب رقم (2)

نوعه :جماعي	مدته : 10 دقائق	الأسلوب المستخدم حوار ونقاش تعاوني
تخيلي أنك تسيرين مع زميلتك في نفق للسيارات وفجأة توقفت السيارة لعطل بالمحرك مما أدى إلى بطء حركتها فشعرت زميلتك بصعوبة في التنفس نتيجة لعوادم السيارات وارتفاع درجة الحرارة بالنفق. الاستنباطات المقترحة الاتصال بالإسعاف لإنقاذ زميلتك بسرعة. الاستئذان من السيارات الأخرى للسماح بالمرور. طلب المساعدة من المحيطين بالسيارة إغلاق النوافذ الزجاجية وتشغيل مكيف السيارة.		

تدريب رقم (3)

نوعه جماعي	مدته 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش تعاوني
شاهد الفيديو المعروض أمامك ثم لخص ما شهدته		

تدريب رقم (4)

نوعه جماعي	مدته 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش تعاوني بين أفراد المجموعة
اقرأ موضوع الجلسة جيداً واكتب ما استنبطه منه		

تدريب رقم (5)

نوعه جماعي	مدته 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش تعاوني بين أفراد المجموعة
شاهد الصور المعروضة أمامك ثم أكتب ما استنبطه منها		

تدريب رقم (6)

نوعه: جماعي	مدته: 5دقائق	الأسلوب التدريبي حوار ونقاش تعاوني مع أفراد المجموعة
اطلع على العبارات التالية واختر الاستنباط المناسب لها		

كل الفنانين موهوبون، بعض الفنانين غير فخورين بأنفسهم إذا:

- كل الموهوبين فنانون.
- ليس بين الفخورين بأنفسهم من هو موهوب.
- بعض الموهوبين فنانون.

تدريب رقم (7)

نوعه: جماعي	مدته: 15دقيقة	حوار ونقاش تعاوني مع أفراد المجموعة
أثناء جولتك للتسوق وفي أحد المتاجر يعرض نوعين من المنتج الذي تريد، أحدهم بسعر (100دينار) والآخر بسعر (150دينار) المطلوب: أكتبي أكبر عدد من الاستنباطات الممكنة وفقا لهذه المعلومات.		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظراً لأن رأيك يهمنا أرجو الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية.

أولا: بنود الاستمارة

	البنود	نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلاً تؤدي الغرض المطلوب؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة الواجب المنزلي

قمن بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته خلال الجلسة ثم اكتبن ما استبطنت من الجلسة.

الجلسة رقم (6)

موضوع الجلسة: عرض مهارة التفسير

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

الهدف العام للجلسة

التعرف على مهارة التفسير مفهومها وأهم خطواتها من خلال التعرف على ما يلي:

- متى نستخدم مهارة التفسير؟
- كيف نستخدم مهارة التفسير؟
- لماذا نستخدم مهارة التفسير؟

الأساليب التدريبية المستخدمة في الجلسة

أسلوب العصف الذهني من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع الجلسة لتوليد الأفكار.

أسلوب التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

أسلوب الحوار والمناقشة ويتم فيه مناقشة جميع وجهات النظر وجميع إجابات الطالبات حول موضوع الجلسة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسة

- شاشة عرض فوق الرأس (Over head projector.
- شرائح بوربوينت.

الفنيات المستخدمة بالجلسة

- التعزيز الفوري.
- التغذية الراجعة.
- الحوار الذاتي.

إجراءات وخطوات سير الجلسة:

قامت الباحثة بتعريف الطالبات بالمهارة المراد التدرب عليها وهي مهارة التفسير وعرضتها على شرائح البوربوينت كالآتي:

مفهوم مهارة التفسير:

التفسير عملية غايتها اضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها ويتم فيه تناول الظواهر والمشكلات تناولا عقليا بهدف كشف العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات، للحكم على الشواهد والأدلة والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي لا تبررها، ونلجأ الى التفسير غالبا عندما يعرض رسوم بيانية أو جدول أو أشكال ويطلب استخلاص معنٍ أو عبرة منها، وقد تكون المعاني نتيجة لتفسير مشاهدات أو نتيجة لإجراء مقارنات يجب أن يكون التفسير يحتمل الصحة والخطأ ويجب أن نلحقه بألفاظ مثل: (ربما، أحيانا، في الغالب، يبدو.....الخ)عندما تكون البيانات غير كافية أو محدودة فإن المعنى يمكن رده للخبرات السابقة وهو هنا يكون عادة غير قاطع

مستويات التفسير

من خلال توضيح كيفية التفسير يظهر أن تفسيراتنا غالباً ما تقع في ثلاثة مستويات وهي:

- تفسيرات بدرجة معقولة من اليقين.
- تفسيرات نعتقد أنها على الأرجح صحيحة.
- تفسيرات تبدوا لنا كتوقعات أو تخمينات ممكنة ولكنها تتجاوز حدود ما تعنيه البيانات المتوفرة لدينا.

الجلسة رقم (7)

موضوع الجلسة: تدريبات عن مهارة التفسير

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

هدف الجلسة: بعد انتهاء فترة الراحة التي أعطيت للطالبات في نهاية الجلسة السابقة وعودتهن إلى قاعة المحاضرة قامت الباحثة بتدريبهن على مهارة التفسير من خلال التدريبات التالية:

تدريب رقم (1)

نوعه: جماعي	مدته : 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم: حوار ونقاش بين أفراد المجموعات
اطلعن على الصور المعروضة أمامكن ثم قدمن أكبر عدد من التفسيرات لهذه الصور		

تدريب رقم (2)

نوعه: جماعي	مدته: 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم: حوار ونقاش وتعاون بين أفراد المجموعات
لديكن مجموعة من المواقف الحياتية والأحداث اليومية أعرضن بعضها مع التفسير		

تدريب رقم (3)

نوعه: جماعي	مدته: 15دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم: حوار ونقاش وتعاون بين أفراد المجموعات
شاهدن الفيديو المعروض أمامك ثم فسر ما شاهدته. ملاحظة الفيديو به مشاهد طلاب بقاعة درس.		

تدريب رقم (4)

نوعه: جماعي	مدته: 15 دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم : حوار ونقاش وتعاون بين أفراد المجموعات
إذا افترضنا أن تكلفة صناعة السيارة الواحدة للدول المصنعة للسيارات (5000) دولار وتبيعها للعالم الثالث ب (7000) دولار والتي بدورها تفرض عليها رسوم الجمارك والضرائب وتحويل الملكية وترخيص وغير ذلك، فتصبح تكلفتها (20000) دولار. الدول المصنعة تربح (2000) دولار وهي بذلك غنية والدول التي تربح (13000) دولار في السيارة فقيرة ومديونة. المطلوب: تفسير أين يكمن الخلل		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظرًا لأن رأيك يهمنا أرجو الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية.

أولا: بنود الاستمارة

البنود		نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل أستفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلاً تؤدي الغرض المطلوب؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة الواجب المنزلي

قمن بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته خلال الجلسة ثم ضعن تفسيراتكن.

الجلسة رقم (8)

موضوع الجلسة: عرض مهارة معرفة الافتراضات

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

الهدف العام للجلسة

أن يتعرف الطالبات عن مهارة معرفة الافتراضات من خلال معرفة:

- متى نستخدم مهارة معرفة الافتراضات؟
- كيف نستخدم مهارة معرفة الافتراضات؟
- لماذا نستخدم مهارة معرفة الافتراضات؟

الأساليب المستخدمة في الجلسة

أسلوب العصف الذهني من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع الجلسة لتوليد الأفكار.

أسلوب التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

أسلوب الحوار والمناقشة ويتم فيه مناقشة جميع وجهات النظر، وجميع إجابات الطالبات حول موضوع الجلسة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسة

- شاشة عرض(Over head projector)
- شرائح بووربوينت

الفنيات المستخدمة بالجلسة

- التعزيز الفوري.
- التغذية الراجعة.
- الحوار الذاتي.

اجراءات وخطوات السير في الجلسة

التعريف بمهارة معرفة الافتراضات

مفهومها: هي القدرة على صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر أو دراسات في مجال ما، وهي تعبير يستخدم عموما للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو قول غير ثابت يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر الغموض الذي يكتنف الموقف أو المشكلة.

شرح مهارة معرفة الافتراضات

يحاول الفرد صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر، أو دراسات وقد يكون الافتراض صحيحا أو خطأ، والحكم عليه يتم بموجب أدلة أو معلومات تثبته أو تنفيه، فمثلا إذا وصلتنا اشارات من الفضاء الخارجي فقد نفترض أنها صادرة عن كائنات حية تعيش هناك، ولكننا لا نستطيع قبول هذا الافتراض مالم تثبته الأدلة.

إذا تأخر رب الأسرة عن موعد عودته بعد نهاية يوم عمله فقد تفترض الزوجة أن أحد من أصدقائه قد دعاه إلى الغداء وليس لديها هاتف ليخبرها بذلك، وقد تفترض أنه أصيب بحادث ما، ولكنها لا تستطيع أن تقطع بشيء مالم يكن لديها دليل.

خطوات المهارة:

- اطرح سؤالا، اذكر افتراضا مقترحا للإجابة.
- اجمع المعلومات عن موضوع السؤال ثم أذكر أسباب تلك الافتراضات.
- نقح (عدل) صيغة الافتراض كي يصبح بالإمكان اختباره.
- اختبر ذلك الافتراض ثم حدد الظروف والاجراءات الضرورية لاختبار الافتراض.
- حدد اجراءات القياس.
- حلل نتائج الاختبار لمعرفة مدى صحة أو خطأ الافتراض.

الجلسة رقم (9)

موضوع الجلسة: التدريب على مهارة معرفة الافتراضات

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90دقيقة

هدف الجلسة: بعد انتهاء فترة الراحة التي أعطيت للطالبات في نهاية الجلسة السابقة وعودتهن إلى قاعة المحاضرة قامت الباحثة بتدريبهن على مهارة التفسير من خلال التدريبات التالية:

تدريب رقم (1)

كُلف طالب في الصف السادس بأخذ كمية من تراب حديقة المنزل ووزنها ثم وضعها جانباً في الشمس لمدة أسبوع، وبعد ذلك طلب منه المعلم وزن نفس كمية التراب مرة أخرى فوجد أن التراب قد نقص فسأله المعلم أن يضع فرضيات لتفسير نقصان الوزن.

الافتراضات المقترحة:

– نقص وزن التراب بسبب التبخر الذي أدى إلى زوال الرطوبة التي كانت موجودة في تراب الحديقة.

– نقص وزن التراب بسبب الرياح التي أدت إلى تطاير ذرات التراب الذي كان مكشوفاً تحت الشمس.

– نقص كمية التراب بسبب أحد الفضوليين.

في ظرف 10 دقائق ناقشي مع أفراد مجموعتك اللاإفتراض الصحيح، ولماذا

تدريب رقم (2)

لديك مجموعة من العبارات، يرجى قراءتها والحكم على الافتراضات المقترحة بوضع كلمة (وارد) أمام الافتراض الصحيح وكلمة غير وارد أمام الإفتراض غير الصحيح.

ملاحظة: نوع التدريب جماعي ومدته 15 دقيقة والأسلوب المستخدم حوار ونقاش وتعاون بين أفراد المجموعات.

ر.م	العبارة	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1.	توقفت سيارة علي في مفترق الطريق فقام بإصلاحها فوراً	علي ذكي في الجانب الميكانيكي.		
		علي لديه معدات لإصلاح السيارات.		
		علي تعلم من والده إصلاح السيارات.		
2.	بعض الناس الذين تعرضوا للمرض النفسي قد يتعرضون للمرض العقلي	يصاب الإنسان بالمرض النفسي فقط.		
		هناك علاقة بين المرض النفسي والعقلي.		
		كل المرضى العقليين كانوا مرضى نفسيين.		
3.	الإنسان العاقل من يقود سيارته بسرعة مناسبة	لابد للإنسان أن يكون عاقلا حتى يقود سيارته بسرعة مناسبة.		
		ليس لدى الإنسان الأحمق من الإدراك ما يكفي لجعله يقود السيارة.		
		من يقود سيارته بسرعة (60) كم في الساعة فهو إنسان عاقل.		

تدريب رقم (3)

نوعه: جماعي	مدته: 20 دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم: حوار ونقاش وتعاون بين أفراد المجموعات
لديك مجموعة من الأسئلة يرجى قراءتها جيداً ثم اقترحي افتراضات مناسبة لها: س1– أم تأخر ابنها عن العودة للمنزل بعد نهاية اليوم الدراسي، ما الافتراضات التي يمكن أن تضعها الأم؟ س2– لماذا في مجال علم النفس نجد أن عدد الدراسين الإناث أكثر من الذكور؟ س3– غالبا ما يفشل الرجال في اختيار الألوان؟		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظراً لأن رأيك يهمنا أرجو الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية

أولا: البنود

البنود		نعم	لا
.1	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
.2	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
.3	هل كانت الجلسة فعلا تؤدي الغرض المطلوب ؟		
.4	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة واجب منزلي.

– قومي بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته في هذه المحاضرة ثم ضعي افتراضاتك.

– قومي بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته باستخدام مهارة معرفة الافتراضات.

الجلسة رقم (10)

موضوع الجلسة: عرض مهارة تقويم الحجج

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

الهدف العام للجلسة: تعريف الطالبات عينة الدراسة على مهارة تقويم الحجج.

من خلال:

أن يحكم الطالبات على كل المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة

أن يقيم الطالبات كل ما طرح بموضوع الجلسة

أن يعرف الطالبات متى تستخدم مهارة تقويم الحجج ولماذا وكيف نستخدمها.

الأساليب المستخدمة في الجلسة:

أسلوب العصف الذهني من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع الجلسة لتوليد الأفكار.

أسلوب التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

أسلوب الحوار والمناقشة ويتم فيه مناقشة جميع وجهات النظر وجميع اجابات الطالبات حول موضوع الجلسة.

الوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسة

- شاشة عرض (Over head projector)

- شرائح بوربوينت

إجراءات وخطوات سير الجلسة:

التعرف على المهارة المراد اكسابها وهي تقويم الحجج.

مفهومها

هي القدرة على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بالقضية أو المشكلة والحكم على الآراء المتعلقة بها وتمييز جوانب القوة والضعف فيها مما يساعد على قبولها أو رفضها.

العوامل التي تساهم في تنمية مهارة تقييم الحجج

- تجنب التعصب والتحلي بالهدوء
- عدم الأخذ بوجهات النظر المتطرفة
- تجنب القفز إلى النتائج مباشرة
- التحلي بالموضوعية والابتعاد عن العوامل الشخصية
- كن مرنا ولا تتبنى وجهة نظر معينة في كل المواضيع والقضايا
- لخص النتائج بطريقة منطقية.
- طرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بموضوع الجلسة.

تدريبات على مهارة تقويم الحجج.

تدريب رقم (1)

نوعه: جماعي	مدته: 10 دقائق	أسلوب التدريب المستخدم: الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني
يقول العلماء بأن الانسان والحيوان يتعلمان بنفس الطريقة نعم: لأن الإنسان حيوان ناطق يشتركان في عدة وظائف بيولوجية لا: لأن الإنسان يمكنه التعلم بطرق لا يستوعبها الحيوان لا: لأن الحيوان لا يمتلك خبرات سابقة مثل الانسان		

تدريب رقم (2)

نوعه: جماعي	مدته : 10 دقائق	أسلوب التدريب المستخدم: الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني
استرجع خبراتك السابقة، وابحث عن المعلومات لتجب عن السؤال التالي: هل العالم العربي يعاني من التعصب و التطرف الديني .....حدد الحجة القوية من الضعيفة		

ر.م	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
1.	نعم لأنه يوجد متطرفين في الوطن العربي		
2.	نعم لأن الوطن العربي متعدد القوميات		
3.	نعم لأن بعض الجهات لا تريد للوطن العربي الاستقرار		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظراً لأن رأيك يهمنا أرجو الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية

أولا: البنود

	البنود	نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلا تؤدي الغرض المطلوب ؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

- عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة واجب منزلي.

قمن بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته في هذه المحاضرة ثم استخلصن قضية ما وقيمن الحجج.

الجلسة رقم (11)

موضوع الجلسة: عرض درس الادراك

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

هدف الجلسة: تعريف الطالبات بكل ما يتعلق بموضوع الادراك

الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسة:

- العصف الذهني من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بالإدراك وذلك يتم باستخدام مهارات التفكير الناقد الخمس (الاستنتاج والاستنباط والتفسير ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج).
- الحوار والمناقشة تم بين أفراد المجموعات التي تم تقسيمها منذ بداية البرنامج
- التعلم التعاوني تم من خلال تعاون جميع الطالبات في النقاش والحوار حول موضوع الجلسة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة

- التعزيز الفوري المتمثل في كلمات الشكر والتقدير من خلال هز الرأس بالقبول والايماءات والايحاءات الإيجابية من قبل الباحثة.

– التغذية الراجعة تتمثل في الواجبات المنزلية.

خطوات سير الجلسة

قبل البدأ في شرح موضوع الادراك قامت الباحثة بطرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع الجلسة (الادراك) من واقع الحياة معتمدة على خبراتهم السابقة، وذلك لتوليد أفكار جديدة لديهم وزيادة اثراء أفكارهن السابقة.

والأسئلة هي:

– ما هو مفهومك للإدراك؟

– برأيك ما هي العوامل المؤثرة في الإدراك؟

– هل إدراك الإنسان تحكمه قوانين؟

– هل الحواس لها دخل بعملية الإدراك؟

مفهوم الادراك: هو عملية عقلية معرفية تضفي فيها معنى ومغزى ودلالة على ما تنقله إلينا حواسنا وأحاسيسنا من معلومات حسية.

من خلال مفهوم الادراك تم ما يلي:

أولا: باستخدام شاشة العرض(Over head projector) تم عرض مجموعة من الصور التي تتحدث عن الإدراك لدى الانسان إعطاء فرصة للطالبات من خلال الحوار والنقاش فيما بينهم لمحاولة معرفة مفهوم الادراك.

ثانيا: طلبت الباحثة من الطالبات ما يلي:

– استنتاج مفهوم للإدراك كلا حسب وجهة نظره.

– إعطاء تفسيرات منطقية حول مفهوم الادراك.

– استنباط مفهوم شاملا متكاملا عن الادراك.

– وضع مجموعة من الافتراضات المنطقية حول مفهوم الادراك.

– تقييم تلك التعريفات بالتعاون مع الباحثة.

طبيعة الادراك:

يتعرف الانسان على البيئة المحيطة به من خلال أجهزته الحسية التي تقوده إلى القيام بعمليات الانتباه والادراك، فأجهزته الحسية المختلفة ما هي إلا نوافذ يطل منها على العالم منه حوله، مما يحيله إلى عالم محسوس يعج بالحركة، ويستأثر بالانتباه، بحيث يؤثر فيه ويتأثر به، وتسمى عملية استقبال هذا الكم الهائل من المثيرات، والعمليات التي تمر بها للتعرف عليها وإكسابها خاصة وأليفة.

ولكن هذا يعد غير كافي فنحن لا نرى دائما بأعيننا، إذ يمكننا المرور بخبرات بصرية دون استخدام أعيننا للنظر، كما قد نمر بخبرات سمعية دون حاجة إلى استخدام آذاننا، قد يبدوا هذا الكلام غريبا علينا عند سماعه لأول وهلة، ولكنه يصبح مفهوما عندم نتناوله بالشرح والتفسير.

اقرأ الكلام أعلاه ثم أجب على ما يلي:

– فسري طبيعة الإدراك.

– ضعي استنتاجاتك حول طبيعة الإدراك.

– اكتبي ما استنبطه من الكلام أعلاه.

– ضعي مجموعة من الافتراضات التي تساهم في معرفة طبيعة الادراك.

– قومي بتقييم جميع اجاباتك السابقة.

قوانين الإدراك:

– قانون الشكل والأرضية:

الشكل هو الجزء الأكثر بروزا في الشيء المدرك ويكون مركز الانتباه، والأرضية هي الخلفية الحاملة للشكل، وتكون أقل بروزا عن الشكل.

– قانون الصيغة الكلية:

إدراك الصيغة الكلية لأي موضوع عادة ما يسبق إدراك أجزائه وتفاصيله، وهذا هو السير الطبيعي لعملية الإدراك (من الكل إلى الجزء أو من المجمل إلى التفاصيل)

– قانون السياق:

المثير الحسي عادة ما يتم إدراكه وفقا للسياق الذي يوجد فيه أي من خلال المثيرات التي تسبقه وتلك التي تلحقه.

– قانون الإغلاق أو التكميل:

إن المثيرات الحسية غير المكتملة نميل في إدراكها إلى الاكتمال لتبرز كوحدة كلية أو صيغة كاملة وذلك بشرط أن تكون كافية بدرجة تمكننا من اكتمالها.

العوامل المؤثرة في الإدراك:

– الخبرة والتعلم السابق.

– الحالة الانفعالية والمزاجية.

– العواطف.

– التعصب.

– الصحة النفسية.

أنشطة حول موضوع الجلسة.

التدريب رقم (1)

ردة فعل نقر الركبة: تم تطبيقه من قبل طالبتين حيث قامت أحدهما بالجلوس على الكرسي والاسترخاء مع إغلاق العينين، ثم قامت الأخرى بنقر الركبة باستعمال دبوس، عندها سيلاحظ حدوث ردة فعل مفاجئة للركبة.

طلبت الباحثة من الطالبات من خلال مشاهدتهم للتجربة تسجيل ما يلي:

– تفسير ما حدث.

– استنباط ما يخص عملية الادراك.

– استنتاج دور المثيرات الحسية في عملية الادراك.

– وضع مجموعة من الافتراضات حول عملية الادراك.

– تقويم اجاباتهم السابقة بالحجة والبرهان.

التدريب رقم (2)

انعكاس الوميض: تم تطبيقه من قبل طالبتين قامت احداهما بإلتقاط ورقة بلاستيكية وتوجيهها أمام وجهها وهي تحدق بها ثم قامت الطالبة الأخرى بإلقاء قطعة ورقية مجعدة نحو العينين دون اغلاقهما ثم قامت الطالبة الأولى بالتركيز مباشرة على الورقة التي إلتقطتها لترى ردة فعل وميض الورقة بشكل غريب.

طلبت الباحثة من الطالبات من خلال مشاهدتهم للتجربة تسجيل ما يلي:

– تفسير ما حدث.

– استنباط ما يخص عملية الادراك.

– استنتاج دور المثيرات الحسية في عملية الادراك.

– وضع مجموعة من الافتراضات حول عملية الادراك.

– تقويم اجاباتهم السابقة بالحجة والبرهان.

الجلسة رقم (12)

موضوع الجلسة: تدريبات على مهارات التفكير الناقد من خلال موضوع الادراك.

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

هدف الجلسة: تدريب الطالبات (عينة الدراسة) على مهارات التفكير الناقد

(الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج)

من خلال موضوع الادراك.

تدريب رقم (1) على مهارة الاستنتاج

نوعه: جماعي	مدته: 15دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش وتعاون.
شاهد الفيديو المعروض أمامك ثم لخص ما استنتجته. ملاحظة الفيديو يتحدث عن طبيعة الادراك وقوانينه.		

تدريب رقم (2) على مهارة الاستنباط

نوعه: جماعي	مدته: 10دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش وتعاون.
اقرأ موضوع الجلسة جيدا واكتب ما استنبطه منه.		

تدريب رقم (3) على التفسير

نوعه: جماعي	مدته: 15دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش وتعاون.
شاهد الصور المعروضة أمامك ثم فسر ما شاهدته. ملاحظة الصور تتحدث عن دور الحواس في عملية الادراك.		

تدريب رقم (4) على مهارة معرفة الافتراضات

نوعه: جماعي	مدته: 15دقيقة	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش وتعاون.
اقرأ التفسيرات الأتية ثم ضع افتراضاتك حولها. الخبرات التي نمر بها ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفاعل الذي يحدث بيننا وبين البيئة، وكثير من أشكال المثيرات قد تبدو غامضة لنا مثلما يبدوا ظل الشجرة في الليل وكأنه إنسان أحيان، كما قد تأخذ بعض الصخور، في الليالي المعتمة، أشكلا متعددة في سقوطها على القرنية، واعتمادا على هذا الغموض الذي يعتري المدخلات الحسية، فعادة ما نلجأ إلى الظن والتخمين لمعرفة طبيعة الشيء الذي نود إدراكه بغض النظر عن حقيقته.		

تدريب رقم (5) على مهارة تقييم الحجج

نوعه: جماعي	مدته: 10 دقائق	الأسلوب التدريبي المستخدم حوار ونقاش وتعاون.
اقرئي كل ما ورد في الجلسة ثم ضعي حجج منطقية تبين ما فهمته من الجلسة ومالم تفهمه منها.		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي طالبة نظرا لأن رأيك يهمنا أرجوا منك الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية.

أولا: بنود الاستمارة

	البنود	نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلا تؤدي الغرض المطلوب ؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح:

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك منطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة

الواجب المنزلي:

قمن بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته خلال الجلسة ثم اكتبن ما فهمتن منها.

الجلسة رقم (13)

موضوع الجلسة: عرض درس التفكير

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

هدف الجلسة: تعريف الطالبات (عينة الدراسة) بموضوع التفكير

الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسة:

العصف الذهني من خلال الإجابة على الأسئلة التي تتعلق بموضوع الجلسة، وتم ذلك باستخدام مهارات التفكير الناقد الخمس (الاستنتاج والاستنباط والتفسير ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج).

الحوار والمناقشة بين أفراد المجموعات التي تم تقسيمها منذ بداية البرنامج

التعلم التعاوني من خلال تعاون جميع الطالبات في النقاش والحوار حول موضوع الجلسة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة

التعزيز الفوري المتمثل في كلمات الشكر والتقدير من خلال هز الرأس بالقبول والايماءات والايحاءات الإيجابية من قبل الباحثة.

التغذية الراجعة تتمثل في الواجبات المنزلية.

خطوات سير الجلسة

قبل البدأ في شرح موضوع الادراك قامت الباحثة بطرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع الجلسة (التفكير) من واقع الحياة معتمدة على خبراتهم السابقة، وذلك لتوليد أفكار جديدة لديهم وزيادة اثراء أفكارهن السابقة وذلك من خلال عرضها على شاشة العرض (Over head projector) باستخدام شرائح البوربوينت.

والأسئلة هي:

- ما هو مفهومك للتفكير؟
- برأيك ما هي العوامل المؤثرة في التفكير؟
- هل للتفكير الإنساني خصائص؟

– ما علاقة التفكير بحل المشكلات؟

– ما هي مستويات التفكير الإنساني؟

– ماهي أنواع التفكير الانساني؟

تعريف التفكير الإنساني

هو اكساب الأفكار والرموز واستعمالها.

إدراك العلاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج والعلة والمعلول والسبب والنتيجة.

يعرف أيضا ما يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة.

هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعريضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمسة.

هو تمثيل ذهني داخلي للأحداث والمثيرات والمواقف المحيطة بالفرد.

هو معالجة ذهنية للمدخلات الحسية بهدف بناء الأفكار وإدراك المنبهات وتصنيفها والحكم عليها.

من خلال تلك التعريفات قمن بما يأتي:

- حسب فهمكن استنبطن تعريفًا للتفكير الإنساني.
- اكتبن استنتاجاتكن حول تلك التعريفات.
- ما هو تفسيركن للتفكير الإنساني.
- ضعن افتراضاتكن حول مفهوم التفكير.
- قمن بتقويم كل ما سبق من تفسيرات واستنتاجات واستنباطات.

أنواع التفكير الإنساني

- التفكير بسبب الموقف المثير للمشكلة.
- التفكير كرد فعل
- التفكير كسلوك باطني
- التفكير كرد فعل غير مباشر
- التفكير التوحدي
- التفكير الإبداعي
- التفكير الاستنتاجي
- التفكير الناقد
- طلبت الباحثة من الطالبات بعد الحوار والنقاش فيما بينهم كتابة مثال عن كل نوع من أنواع التفكير معتمدين على خبراتهم السابقة ومن المواقف الحياتية المختلفة.

خصائص التفكير الإنساني

نشاط عقلي مباشر يعتمد على المعلومات والخبرات السابقة

نشاط عقلي غير مرئي يستدل عليه من السلوك الظاهري الذي يصدر من الفرد

نشاط موجه وليس عشوائيا أو موجه نحو موضوع أو حدث معين.

انعكاس بين العلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث في شكل لفظي ورمزي.

يعد سلوكا متطورا غير محدود ويعتمد على التكامل وتنظيم الخبرات السابقة.

طلبت الباحثة من الطالبات بعد الحوار والنقاش فيما بينهم معتمدين على خبراتهم السابقة ومن المواقف الحياتية المختلفة كتابة أمثلة على كل خاصية من خصائص التفكير.

مستويات التفكير الإنساني

مستويات التفكير الأساسية: تشمل الأعمال اليومية الروتينية والتي تعتمد على مهارات التذكر والملاحظة.

مستويات التفكير العليا: تتمثل في استخدام أوسع ومعقد للعمليات العقلية وتشتمل على مهارات التفسير والتحليل ومعالجة المعلومات وحل المشكلات.

طلبت الباحثة من الطالبات بعد الحوار والنقاش فيما بينهم معتمدين على خبراتهم السابقة ومن المواقف الحياتية المختلفة كتابة أمثلة على مستويات التفكير الانساني.

الجلسة رقم (13)

موضوع الجلسة: تدريبات عن مهارات التفكير الناقد من خلال موضوع التفكير

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

هدف الجلسة: تدريب الطالبات (عينة الدراسة) على مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج).

تدريب رقم (1)

نوعه: جماعي	مدته: 15 دقيقة	الأساليب التدريبية المستخدمة: العصف الذهني والنقاش والحوار والتعاون
لديك مجموعة من الأسئلة عن التفكير الإنساني يرجى قراءتها جيدا ثم باستخدام مهارات التفكير الناقد الخمس (الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج) أجب عليها. س1- يرى واطسون بعدم وجود فروق تميز التفكير عن غيره من مظاهر السلوك الإنساني الأخرى ما معنى ذلك؟ س2- استنتج كيف يتم تكوين المفاهيم لدى الانسان؟ س3- فسر لماذا التفكير لدى الأطفال يتسم بالتركيز على الذات؟		

تدريب رقم (2)

نوعه: جماعي	مدته:10 دقائق	الأساليب التدريبية المستخدمة: العصف الذهني والنقاش والحوار والتعاون
التفكير واللغة مصطلحان يؤثران ببعضهما البعض ولا يمكن استخدام أحدهم منعزل عن الآخر ما السبب؟ فسري واستنتجي الأسباب واكتبي ما أستنبطه ثم ضعي افتراضاتك وقومي بعد ذلك بتقويم الحجج.		

تدريب رقم (3)

نوعه: جماعي	مدته: 10دقائق	الأساليب التدريبية المستخدمة: العصف الذهني والنقاش والحوار والتعاون
التفكير واللغة مصطلحان يؤثران ببعضهما البعض ولا يمكن استخدام أحدهم منعزل عن الآخر ما السبب؟ فسري واستنتجي الأسباب واكتبي ما أستنبطه ثم ضعي افتراضاتك وقومي بعد ذلك بتقويم الحجج.		

تدريب رقم (4)

نوعه: جماعي	مدته: 10 دقائق	الأساليب التدريبية المستخدمة: العصف الذهني والنقاش والحوار والتعاون
شاهدي الصور المعروضة أمامك ثم فسري ما شاهدته. ملاحظة الصور تتحدث عن التفكير الانساني.		

تدريب رقم (5)

نوعه: جماعي	مدته: 10 دقائق	الأساليب التدريبية المستخدمة: العصف الذهني والنقاش والحوار والتعاون
اقرئي موضوع الجلسة جيدا واكتبي ما استنبطه منه.		

استمارة تقييم الجلسة

عزيزتي الطالبة نظرا لأن رأيك يهمنا أرجوا منك الإجابة على بنود الاستمارة والسؤال المفتوح بكل دقة وموضوعية.

أولا: بنود الاستمارة

	البنود	نعم	لا
1-	هل فهمت أهداف الجلسة؟		
2-	هل استفدت من هذه الجلسة؟		
3-	هل كانت الجلسة فعلا تؤدي الغرض المطلوب؟		
4-	هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم تناوله؟		

ثانيا: السؤال المفتوح

عزيزتي الطالبة ما هو انطباعك ورأيك في هذه الجلسة من وجهة نظرك ولك مطلق الحرية في الكتابة والتعبير؟

.....

في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وقامت بإعطائهن واجب منزلي كتغذية راجعة واجب منزلي.

قُمن بتلخيص كل ما تم عرضه ومناقشته في هذه المحاضرة ثم استخلصن قضية ما وقيمن الحجج.

الجلسة رقم (14)

الجلسة الختامية

القائم بالجلسة: الباحثة

الأسلوب المستخدم: محاضرة

زمن الجلسة: 90 دقيقة

نوع الجلسة: جماعية

نوع النشاط: تقييم البرنامج

أهداف الجلسة:

تشجيع الطالبات على تجميع كل الخبرات والمهارات التي اكتسبنها من خلال جلسات البرنامج والاستفادة منها في اتقان التفكير الناقد ومهاراته.

انهاء العلاقة التدريبية بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية

التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد.

التعرف على الآثار الإيجابية التي حققها البرنامج من خلال ملئ استمارة تقييم البرنامج.

إجراءات الجلسة

رحبت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية (الطالبات) وشكرتهم على تفاعلهم الإيجابي وعلى انضباطهم والتزامهم وحرصهم على الحضور طوال فترة تطبيق البرنامج والثناء على ما لمسته الباحثة من رغبتهن في المشاركة والاستفادة العلمية من جلسات البرنامج.

- وزعت الباحثة على الطالبات ورقة بيضاء وطلبت منهن كتابة تقييم مدى استفادتهن من جلسات البرنامج التدريبي.
- طلبت من كل طالبة في المجموعة أن تقرأ الورقة التي كتبتها بصوت مرتفع ومناقشتها مع أفراد المجموعة.
- في ختام الجلسة شكرت الباحثة الطالبات على تعاونهن معها وعلى دورهن الفعال الذي ساهم في نجاح جلسات البرنامج التدريبي وتمنت لهم التوفيق والنجاح.

الملحق رقم (7)

جدول يلخص جلسات البرنامج التدريبي

جدول يلخص الجلسات التدريبية من حيث المحتوى والأهداف والأنشطة والزمن المخصص لكل جلسة.

م.ر	المهارة	أهداف الجلسة	موضوع الجلسة	الوسائل والأجهزة	الأساليب التدريسية المستخدمة	نوع الأنشطة	زمن الجلسة
.1	الجلسة التمهيدية	اطلاع الطالبات بالبرنامج التدريبي والاتفاق على كيفية التدريب	تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعات وتطبيق القياس القبلي لمقياس التفكير الناقد ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعتان
.2	الاستنتاج	تعريف الطالبات بمهارة الاستنتاج	عرض مهارة الاستنتاج	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.3	الاستنتاج	اكساب الطالبات مهارة الاستنتاج	تدريبات وأنشطة على مهارة الاستنتاج	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.4	الاستنباط	تعريف الطالبات بمهارة الاستنباط	عرض مهارة الاستنباط	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.5	الاستنباط	اكساب الطالبات مهارة الاستنباط	تدريبات وأنشطة على مهرة الاستنتاج	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.6	التفسير	تعريف الطالبات بمهارة التفسير	عرض مهارة التفسير	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.7	التفسير	اكساب الطالبات مهارة التفسير	تدريبات وأنشطة على مهارة التفسير	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.8	معرفة الافتراضات	تعريف الطالبات بمهارة معرفة الافتراضات	عرض مهارة معرفة الافتراضات	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.9	معرفة الافتراضات	اكساب الطالبات مهارة معرفة الافتراضات	تدريبات وأنشطة على مهارة معرفة الافتراضات	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.10	تقويم الحجج	تعريف الطالبات بمهارة تقويم الحجج	عرض مهارة تقويم الحجج	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.11	تقويم الحج	اكساب الطالبات مهارة تقويم الحجج	تدريبات وأنشطة على مهارة تقويم الحجج	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعة ونصف
.12	درس الادراك	اكساب الطالبات مهارات التفكير الناقد من خلال درس الادراك	تدريبات وأنشطة على مهارات التفكير الناقد من خلال درس الادراك	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعتان
.13	درس التفكير	اكساب الطالبات	تدريبات وأنشطة على	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector	العصف الذهني الحوار	جماعية	ساعتان

		مهارات التفكير الناقد من خلال درس الادراك	مهارات التفكير الناقد من خلال درس التفكير	وشرائح البوربوينت	والمناقشة والتعلم التعاوني		
.14	ختام البرنامج	معرفة آراء الطالبات حول البرنامج ومدى استفادتهن منه	تقديم ملخص لما تم التدرب عليه	جهاز عرض فوق الرأس Over haed projector وشرائح البوربوينت	العصف الذهني الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني	جماعية	ساعتان

الملحق رقم (8)

بعض الصور من جلسات البرنامج التدريبي

حوار ونقاش بين الطالبات

تقسيم الطالبات إلى مجموعات

التفكير بهدوء وروية

الحوار والنقاش مع الباحثة

التعاون بين الطالبات