المجلد 18 العدد 3 سبتمبر 2017

درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
Khhabaah@yahoo.com

المجلد 18 العدد 3 سبتمبر 2017

درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركهاعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك عينة من ١٣٨ طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارات التفكير الناقد كما يقيسها اختبار كاليفورنيا الصورة (أ) ؛ ومقياس لقياس كفاءة الذات الأكاديمية وتم التحقق من الخصائص السيكومترية.

وأشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد بلغت (٦٨,٨٤٪) وهي دون المستوى المقبول تربوياً، في حين كان تأثير كفاءة الذات الأكاديمية في درجة التفكير الناقد دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، كفاءة الذات الأكاديمية، طلاب كلية التربية، التحصيل الأكاديمي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/٩/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٢/١٧م

The Level of Critical Thinking Skill and Academic Self-Efficacy as Perceived by a Sample of Students in the College of Education at King Faisal University in the light of their Academic Achievement Levels

Dr. Khaled Elsherif
Faculty of Education
King Faisal University

Abstract

The study aimed to determine the degree of critical thinking skill acquired for a sample (n=138) of students at the College of Education in King Faisal University as measured by California Test . The study also measured the academic self-efficacy of the study sample by measuring it through a developed questionnaire which had suitable validity and reliability indicators.

The obtained results indicated that the total degree of critical thinking acquired by students at the College of Education at University of King Faisal was (68.84%), which was below the acceptable level educationally; while the impact of the academic self efficacy on the total degree of critical thinking was statistically significant at level (0.05).

Keywords: critical thinking, academic self-efficacy, faculty of education, academic achievement.

درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركهاعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

المقدمة

إن تنمية مهارات التفكير العليا من الأهداف الأساسية للتعليم العالي في البلدان العربية، وتسعى هذه البلدان إلى توفير برامج تعليمية حديثة تسهم في تحقيق هذا الهدف بفعالية من خلال مقررات تدريسية متنوعة؛ بل إن بعض الجامعات العربية –ومنها جامعة الملك فيصل– قد خصصت أكثر من مقرر للتدريب على مهارات التفكير في بعض كلياتها.

وتعد مهارات التفكير الناقد من مهارات التفكير العليا التي تسهم في تكوين الطالب الجامعي وتدريبه على الحوار والمناقشة مع الآخرين وفق أسس علمية ومنطقية واضحة؛ حيث يلتزم الطالب في هذه المهارات بتقويم الحجج بموضوعية وتحري الدقة في المعلومات التي يبني عليها تفسيره للقضايا الجدلية، والتمييز بين الحقائق والآراء؛ والتقيد بإطار العلاقة الصحيح، وغيرها من مهارات التفكير الناقد المهمة للنجاح الأكاديمي في الجامعة، والنجاح المهني بعد التخرج.

ومن هنا تبرز أهمية التفكير الناقد كسمة عقلية ضرورية للإنسان، فالتربية النقدية تهدف إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع في تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها.

والتربية النقدية عكس التلقينية، فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء متلق وتغتال فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة. (القواسمة، ٢٠١٤، ص ٢٦٧٧).

ويرى جروان (١٩٩٩) أن التربية القائمة على تنمية ملكة النقد ينبغي لها استبعاد التلقين ما أمكن ذلك، باعتباره معيقاً رئيساً ومثبطاً لكل انفعال نفسي وعقلي، وباعتباره الربيب الأول للامتثال والخضوع، ويمكن للطلبة أن ينموا قدراتهم على الملاحظة الدقيقة للرسومات والمعطيات، وألا يتسرعوا في إصدار الأحكام الصائبة، والأحكام الخاطئة التي تصدر كاستجابات من جانبهم، وتتعاظم أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد في هذا البحث الذي يتناول شريحة مهمة من طلبة المرحلة الجامعية الذين يؤمل فيهم أن يعلموا في المستقبل أبناءنا كيف يفكرون.

ففي الدراسة التي قام بها مرعي ونوفل (٢٠٠٧) وهدفت إلى استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، أظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الكلية دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (٨٠٪)، كذلك وجدت فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ووجدت علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.

واتفقت مع هذه النتائج دراسة النبهاني (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان حيث أظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ (٨٠٪)، كما كشفت النتائج أيضاً عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً في مستوى امتلاك مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير الاختصاص، أما على مستوى المهارات الفرعية فقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً في مهارتي الاستقراء والتقويم ولصالح طلبة دراسات الاتصال.

وقد استخدمت الدراستان السابقتان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية.

كما أن الدراسات تؤكد أن انخفاض درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد في السنوات الأولى من الجامعة إنما هو استمرار للانخفاض من المرحلة الثانوية حيث أكدت نتائج دراسة الحدابي والأشول (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير

الناقد لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وقد استخدمت مقياس واطسن وجليسر وقد أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين متوسطي درجات على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث، كما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل)، وتحصيلهم الدراسي.

وتتفق دراسة القواسمة (٢٠١٤) مع هذه النتائج حيث هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة كلية العلوم والآداب بالعلا لمهارات التفكير الناقد وذلك باستخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وملاءمته للبيئة السعودية وأظهرت النتائج أن مهارة الاستدلال احتلت المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الناقد يليها مهارة الاستقراء فالتحليل والتقييم وأخيراً الاستنتاج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص.

ويستمر الانخفاض في مستوى مهارات التفكير الناقد حتى بعد التخرج من الجامعة وينعكس على الأداء التدريسي ؛ حيث أكدت نتائج دراسة سليمان (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدة) وبينت النتائج أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد إلى كلّ متوسطة، وكبيرة بالنسبة لكل من مهارتي: التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة إلى كلّ من مهارتي الاستقراء والتحليل، وقليلة في مهارة التقويم. وأن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، ومتوسطة بالنسبة لكل من مهارات التفسير والاستنتاج والاستقراء، وقليلة بالنسبة إلى كلّ من مهارتي التحليل والتقويم.

واتفقت مع هذه النتائج دراسة أبو حجر (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي أثناء التدريب الميداني بجامعة الأزهر – غزة، حيث وجد نقص وضعف في امتلاك واستخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين التربويين حيث

بلغ متوسط بطاقة الملاحظة الكلية وفق استجابات عينة الدراسة بنسبة بلغت (٦٢٪) وهي نسبة متوسطة إلى حد ما فيما بلغت أعلى درجات الاستجابة في المجال الأول (مهارات الخطابة) وقد بلغت بنسبة (٦٦٪) يليها المحور الثاني (مهارات التفكير الناقد) بنسبة بلغت (٦٢٪). ولا توجد فروق دالة إحصائياً على استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث). وتم تحديد قائمة بمهارات الخطابة والتفكير الناقد الواجب توافرها في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين وفي مناهج كلية التربية.

وكل هذه النتائج تؤكد وجود ضعف في درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة بصفة عامة، وطلاب كليات التربية بصفة خاصة، وأن هذا الضعف ينعكس بالسلب على الأداء التدريسي سواء أثناء التدريب الميداني أو بعد التخرج من مؤسسات إعداد المعلمين.

وهناك بعض الدراسات التي ربطت بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات الأكاديمية الأخرى مثل الذكاء الاجتماعي وكفاءة الذات العامة والأكاديمية وبالطبع مستوى التحصيل الدراسي أيضاً وفي هذا الإطار تأتي دراسة (Kondakci and Aydin, 2013) التي هدفت إلى بحث المدى الذي يمكن فيه لكل من: تنظيم الذات الميتامعرفي، وكفاءة الذات الكيميائية التنبؤ بالتفكير الناقد، وضمت العينة ٣٦٥ طالباً من طلاب الجامعة، وتم تطبيق استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، ومقياس كفاءة الذات الكيميائية لطلاب الكلية وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات الميتامعرفي وكفاءة الذات الكيميائية لمواقف، وتطبيقات الحياة اليومية. بالإضافة لذلك كان هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات الكيميائية لتطبيقات الحياة اليومية، والتفكير الناقد، عموماً فإن النموذج المستخدم فسر ٦٨,٥٪ من التفكير الناقد، والتوصيات ركزت كيفية تنمية التفكير الناقد في فصول الكيمياء.

وهناك بعض الدراسات التي قارنت بين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات كليات التربية بالمملكة العربية السعودية وبعض البلدان العربية الأخرى مثل دراسة القحطاني (٢٠١٠) التي هدفت إلى المقارنة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بكلية التربية بجامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعوديةوالإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والجامعة. ولقد تم تطبيق اختبار WGCCT واطسون وجليسر للتفكير الناقد الذي أعده للتطبيق في البيئة العربية كل من جابر عبد الحميد ويحي هندام وتم التوصل للنتائج التالية:

تشابه ترتيب مهارات التفكير الناقد بين طالبات جامعتي الملك سعود، وجامعة الإمارات وذلك بقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال. حيث لم يختلف ترتيب مهارات التفكير الناقد بينهما وكان كالآتي:الاستنباط ثم التفسير ثم تعرف الافتراضات ثم الاستنتاج ثم تقويم الحجج. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود، جامعة الإمارات المتحدة من تخصص رياض أطفال في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، في بعدي الاستنباط، وتقويم الحجج عند مستوى دلالة (٠,٠٠٣، ٠,٠٠١، ٠,٠٢٣) على التوالي وذلك لصالح طالبات جامعة الملك سعود. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بينهما في بقية أبعاد التفكير الناقد. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود، جامعة الإمارات المتحدةمن تخصص تربية خاصة في بعدي تعرف الافتراضات، وتقويم الحججعند مستوى دلالة (٠,٠٢٤، ٠,٠٠٣) على التوالي وذلك لصالح طالبات (جامعة الإمارات، جامعة الملك سعود) على التوالي، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بينهما في الدرجة الكلية، وفي بقية أبعاد التفكير الناقد. ولقد أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الملك سعود من تخصص التربية الخاصةورياض الأطفال في بعدي الاستنباط، والتفسيرعند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠٢٨) على التوالي وذلك لصالح طالبات قسم رياض الأطفال. بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بينهما في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد، وكذلك بقية أبعاد التفكير الناقد. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات جامعة الإماراتمن تخصص التربية خاصةوطفولة مبكرة في الدرجة الكلية للتفكير الناقد، وفي درجات الأبعاد الفرعية له.

- مفهوم التفكير الناقد Critical Thinking

التفكير الناقد هو فحص وتقييم الحلول المعروضة (Moore, McCann & McCann, 1985).

التفكير الناقد هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً (Udall & Daniel, 1991).

التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ القرار بشأن ما تصدقه وتؤمن به أو ما تفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب (Ennis, 1985).

التفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم. (Polette, 1982).

ويعرف Scriven & Paul (1987) التفكير الناقد بأنه عملية معرفية منظمة تتضمن تكوينًا مهاريًّا للمفاهيم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقييم المعلومات التي يتم جمعها عن طريق: الملاحظة، والخبرة، والتأمل، والاستدلال، والتواصل مع الآخرين كدليل لإثبات صحة معتقد أو فكرة.

وهو عملية مبنية على أساس من القيم العالمية التي تتجاوز حدود الاختلافات في وجهات النظر حول القضايا موضع البحث، وهذه القيم هي: الوضوح، والدقة، والمثابرة، والاتساق، والارتباطية، والأدلة الواضحة، والاستدلالات الجيدة، والعمق، والتوسع، والموضوعية.

التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية، وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام (Lipman, 1991)

ويشير جروان (١٩٩٩) إلى قواسم مشتركة بين هذه التعريفات: فالتفكير الناقد ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلة، وليس مجرد تذكر أو استدعاء بعض المعلومات، كما أنه ليس مرهوناً باتباع استراتيجية منظمة لمعالجة الموقف.

ويفرق Ennis (1962) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو ما قيمة أو مدى صحة الشيء ؟، بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما، والسؤال المركزي هو كيف يمكن حلها؟ (جروان، ١٩٩٩، ص ٦١-٦٢)

ويشير جروان (١٩٩٩) إلى أن "التفكير الناقد بشكله الصحيح هو تفكير موضوعي متحرر من أثر القيم الشخصية. ويفرق بين التفكير الناقد والحل الموضوعي للمشكلة على أن التفكير الناقد يتضمن عناصر من القيم والعواطف والأحكام الشخصية. وهو بذلك يميز بين بعدين في التفكير الناقد: البعد المعرفي ويستدعي وجود منظور أو إطار لتحليل القضايا والمواد المرتبطة بميدان من ميادين المعرفة. والبعد الانفعالي ويضم: الاتجاهات العامة المرتبطة بإثارة الأسئلة، والتعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية، والاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة". (ص.٦٥)

ويعرف فراج (٢٠٠٦) التفكير الناقد على أنه نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال، والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع البيانات والمعلومات إلى عمليات الفرز والتحليل؛ وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلاً عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك إطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو التأثر بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية الشائعة. (ص. ٧٣)

ويشير أبو حجر (٢٠١٣) إلى أن التفكير الناقد "يمثل إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي تكسب المتعلم القدرة على جمع وتحليل وتنظيم وتفسير واستنباط وتقويم الحجج والمعلومات والتأثيرات الاجتماعية والثقافية والخبرات بطريقة إبداعية وعلمية وموضوعية تمكنه من القدرة على الخروج بنتيجة ثاقبة لاتخاذ قرارات على أسس علمية سليمة." (ص.٧)

وقد راجع مور (2013) Moore سبعة معاني للتفكير الناقد في التعليم العالي؛ من خلال مراجعة اتجاهات عينة من المحكمين وتضمن النظر للتفكير الناقد على أنه: إصدار حكم، حالة من التشكك، وتأصيل مبسط، وقراءات متأنية، ومنطقية، وإندماج نشط في المعرفة، وتأملية ذاتية.

مكونات التفكير الناقد

حدد واطسن وجليسر Glaser & Watson أربع قدرات للتفكير الناقد: هي الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، وحدد فاسيون وفاسيون (1998)Facione Facione & مكونات عاملية للتفكير الناقد: هي التحليل، والتقويم، والاستدلال (الاستقرائي والاستنباطي) في (فراج، ٢٠٠٦، ص ٩٩)

حدد باير (1985) Beyer عشر مهارات للتفكير الناقد هي: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها وبين الإدعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية، والتمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات، وتحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية، والتعرف على الإدعاءات أو البراهين والحجج الغامضة، والتعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص، وتحري التحيز أو التحامل، والتعرف على المغالطات المنطقية، والتعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع، وتحديد درجة قوة البرهان أو الادّعاء. في (جروان، ١٩٩٩، ص٦٢)

مهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار كاليفورنيا ٢٠٠٠ لمهارات التفكير الناقد:

مهارة التحليل Analysis Skill يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات.

مهارة الاستقراء Induction skill يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنيًّا على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات.

مهارة الاستدلال Inference Skill تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية وتضمنت هذه المهارة (١٢) فقرة.

مهارة الاستنتاج Deductive Skill تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (٤) فقرات.

مهارة التقييم Evaluation إن قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم الشخص وإدراكه، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير، وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (٦) فقرات. (مرعي ونوفل، ٢٠٠٧، ص ٥٨)

وقد أضاف فراج (٢٠٠٦) لهذه المكونات: التفسير، والدقة في فحص الوقائع، وإدراك إطار العلاقة الصحيح، وإدراك الحقائق الموضوعية، والتطرف في الرأي (فراج، ٢٠٠٦، ص ١٠٢)

التفكير الناقد في التعليم العالي:

هناك إتفاق على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي، وقد بذلت العديد من الجهود في ذلك المجال منذ نهايات القرن العشرين حيث يشير فريدي وفريدي (1983) Furedy & Furedy إلى أن هناك بعض الخطوات العملية يمكن التركيز عليها لمساعدة طلاب الجامعة على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد ؛ أهمها أن يكون التفكير الناقد متأصل في المناهج الجامعية وذلك من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تدريب طلابهم على استراتيجيات التفكير الناقد الناجحة من خلال ممارساتهم التدريسية في

المقررات التي يدرسونها، وبعض الأبحاث التي أجريت على التفكير الناقد في التعليم العالي تشير إلى أن الطلبة يتقدمون بسهولة أكبر في المقرر عندما يتم التصريح بأهداف التفكير الناقد لهم أثناء التدريس (p.3)

وهذا يوضح أهمية تعليم التفكير الناقد والتدريب على مهاراته في مرحلة الدراسة الجامعية.

كفاءة الذات الأكاديمية Academic Self-efficacy

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي. وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد Bandura (1977) عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم. حدد فيها أبعاد الكفاءة الذاتية ومصادرها. وتمثل هذه النظرية جانباً مهماً من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل المحدد الرئيس لسلوك الفرد. فيرى Bandura (1977) أن الكفاءة الذاتية تعد بمثابة مرايا معرفية؛ فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله؛ فالفرد الذي لديه إحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز، والنمو الشخصي. (في عبد القوي والأقرع، ٢٠١٤، ص٥٢٢).

وقد تناولت عدة دراسات علاقة كفاءة الذات بالتحصيل الأكاديمي من هذه الدراسات دراسة Li (2012) والتي بحثت العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم والمجهود المبذول في التعلم وكفاءة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة سيتي في هونج كونج وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين الأربعة متغيرات؛ وأظهرت النتائج أيضاً أن كل من الاتجاه نحو التعلم وكفاءة الذات كان لهما قوة تنبؤية دالة إحصائياً بالمجهود المبذول في عملية التعلم فقط، وفشل المجهود المبذول في التعلم بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وبحثت دراسة Shkullaku (2013) الفروق بين الجنسين في كفاءة الذات والأداء الأكاديمي لدى الطلاب الألبانيين في جامعتين في العاصمة تيرانا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كفاءة الذات، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء الأكاديمي، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري كفاءة الذات والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة Tenaw (2013) إلى بحث مستوى كفاءة الذات لدى طلاب الجامعة وكذلك الفروق بين الجنسين في كفاءة الذات والتحصيل وأيضاً العلاقة بين كفاءة الذات والتحصيل لطلاب الفرقة الثانية في خريف ٢٠١٢ شعبة الكيمياء التحليلية في كلية المعلمين بدير ماركوس أثيوبيا، وأظهرت النتائج أن مستوى كفاءة الذات لدى الطلاب متوسط (٥٠,٠٨)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الدراسي وكانت هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الذات والتحصيل (r=0.385, at 0.01 with 98 degree of freedom)

مشكلة البحث

تشير نتائج دراسات مرعي ونوفل (٢٠٠٧)، سليمان (٢٠١٢)، والقواسمة (٢٠١٤)، والنبهاني (٢٠١٠)، أبو حجر (٢٠١٣) إلى ضعف درجة امتلاك طلاب الجامعة بصفة عامة، والطلاب المعلمين بصفة خاصة لمهارات التفكير الناقد؛ كما أن الأمر يستمر بعد التخرج من الجامعة أثناء العمل، ويوجد كذلك تباين في مستوى أداء المهارات الفرعية للتفكير الناقد: حيث تحتل مهارة الاستدلال المرتبة الأولى في الاستخدام يليها مهارات: التفسير والاستنتاج، والاستقراء والتحليل والتقويم. في دراسة القواسمة (٢٠١٤) على المجتمع السعودي.

وأشارت نتائج دراسة Moafian & Ghanizadeh (2011) إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد للطلاب الجامعيين ومعتقداتهم عن كفاءة الذات، ووجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التفسير (كمكون من مكونات التفكير الناقد) ومعتقدات الطلاب عن كفاءتهم الذاتية، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجَدُ تأثير للجنس في العلاقة بين التفكير الناقد وكفاءة الذات، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات التفكير الناقد ومعتقداتهم نحو كفاءة الذات. وكان هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات الكيميائية لتطبيقات الحياة اليومية، والتفكير الناقد في دراسة Kondakci and Aydin (2013).

وتؤكد نتائج دراسة Tenaw (2013)، ودراسة Li (2012)، ودراسة Shkullaku (2013) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الذات والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة؛ الأمر الذي يوضح أن مستويات كفاءة الذات المرتفعة تنعكس إيجابياً على التحصيل الأكاديمي؛ كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كفاءة الذات لدى طلاب الجامعة.

أسئلة البحث

يمكن تحديد أسئلة البحث فيما يلي:

١- ما درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد كما يقيسها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد صورة (أ)؟

٢- ما العلاقة بين مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟.

٣- هل تختلف متوسطات درجات طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل في اختبار مهارات التفكير الناقد اختلافاً جوهرياً باختلاف كلٍّ من الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية؟

أهمية البحث

١- الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية من شأنه أن يلقي المزيد من الضوء على بحوث التنمية المهنية للطلاب المعلمين قبل التخرج، وبعد التخرج (أثناء الخدمة) وتقديم نتائج تسهم في تسليط الضوء على دور التفكير الناقد في التنمية الشخصية والمهنية للمعلم.

٢- رفع مستوى الوعي لدى التربويين والمسؤولين عن الإرشاد الأكاديمي عن خطورة استمرار الوضع الحالي الذي تشير إليه نتائج بحوث التفكير الناقد في التعليم العالي في البلدان العربية، والتي تؤكد أغلبها أن مستوى امتلاك الطلاب العرب لمهارات التفكير الناقد أثناء الدراسة الجامعية دون المقبول تربوياً (أقل من المتوسط).

٣- تحديد درجة امتلاك كل مهارة من المهارات الفرعية للتفكير الناقد (التحليل – الاستقراء – الاستدلال – الاستنتاج – التقييم) من شأنه أن يحدد أكثر المهارات الفرعية استخداماً مقارنة ببقية المهارات؛ فبعض الدراسات مثل القواسمة (٢٠١٤) أكدت أن مهارة الاستدلال تأتي في المقدمة، وهو ما قد يأتي على حساب المهارات الأخرى الأمر الذي يتطلب إلقاء المزيد من الضوء على هذه المهارات ودورها في إصدار الأحكام وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٤- جهود تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي لا تنجح بمعزل عن تحليل محتويات المقررات الدراسية الجامعية، ويجب أن يتم مراجعة هذه المقررات في ضوء أهداف

برامجها، ومخرجاتها التعليمية في ضوء منظومة الجودة؛ لأن بعض هذه المقررات لا تشجع على التفكير الناقد ولا تضمن أنشطة يمكن من خلالها التدريب على مهاراته.

٥- الكشف عن تأثير التحصيل الدراسي والشعور بالكفاءة الذاتية في الدراسة الأكاديمية في الدرجة الكلية للتفكير الناقد كما يقيسها اختبار كاليفورنيا الصورة (أ) لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

أهداف البحث

١- تعرف مستويات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٢- تحديد أكثر مهارات التفكير الناقد استخداماً لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٣- بحث العلاقة بين التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٤- تحديد درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٥- تفسير الفروق بين الجنسين –إن وجدت- في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية. لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٦- تعرف تأثير كل من التحصيل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية في الدرجة الكلية للتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

فروض البحث

١- درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪)

٢- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكلٍّ من: كفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح الإناث.

٤- لا تختلف متوسطات درجات طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في اختبار مهارات التفكير الناقد الصورة (أ) اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف كل من الجنس (ذكور- إناث)، ومستوى التحصيل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية.

محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بطبيعة العينة المستخدمة وباستخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة وهي اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) نسخة إعداد محمد أنور فراج (٢٠٠٦)؛ ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد الباحث، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون من (١٣٨) منهم ٦٠ طالباً و٧٨ طالبة من طلاب المستويين الثاني والثالث بكليّة التربية جامعة الملك فيصل، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البحث في الفترة الزمنية من٥ /٤/ ١٤٣٦ هـ إلى ٤/ ٨ /١٤٣٦ هـ للعام الدراسي١٤٣٦/ ١٤٣٧ هجري.

مصطلحات البحث

١-مهارة التفكير الناقد: هي إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي تكسب المتعلم القدرة على جمع وتحليل وتنظيم وتفسير واستنباط وتقويم الحجج والمعلومات والتأثيرات الثقافية والخبرات بطريقة إبداعية وعلمية وموضوعية تمكنه من القدرة على الخروج بنتيجة ثاقبة لاتخاذ قرارات على أسس علمية سليمة. (أبوحجر، ٢٠١٣، ص٤)

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ).

٢- كفاءة الذات الأكاديمية: تعريف عبد القوي والأقرع (٢٠١٤) كفاءة الذات الأكاديمية المدركة هي "درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية. وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها وفق الظروف البيئية" (ص.٥٢٣)

منهجية البحث

(أ)منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في البحث الحالي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

(ب)عينة البحث: تكونت عينة البحث النهائية من (١٣٨) بواقع ٦٠ طالباً، و٧٨ طالبة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بمتوسط عمر زمني (١٩,٢).

أدوات البحث

١-اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ)إعداد فراج (٢٠٠٦):

قام بإعداد هذا الاختبار بيتر، ونوريين Peter & Noreen (1998)

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الفرد على مهارات التفكير الناقد وهي: التحليل، والتقويم، والاستدلال، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنتاجي.

وصف الاختبار: يقيس هذا الاختبار مهارة الفرد على التفكير الناقد، حيث يعرف مهارة الفرد على التفكير الناقد على أنها: "عملية حكم على قضية أو موضوع يؤدي إلى نتائج جيدة في الشرح، التفسير، التأويل،الترجمة،التحليل، التقويم،تقدير القيمة فيما يتعلق بالبرهان أو الإثبات المبني على الفهم،الطريقة المنطقية، المنطق النقدي،والآراء المتوقعة والقائمة على القرائن، مع الأخذ في الاعتبار السياق المرتبط بالقاعدة.

تعليمات الاختبار: يشتمل الاختبار في صورته الأولية ٣٤ مفردة وقام محمد أنور فراج (٢٠٠٦) باستبعاد ٩ مفردات لأن معاملاتها ضعيفة وغير دالة وعلى ذلك تكون الاختبار في صورته النهائية من ٢٥ مفردة وأمام كل مفردة أربعة استجابات (أ-ب-ج-د) وعلى المفحوص أن يختار استجابة واحدة فقط؛ بحيث أن الطالب لو اختار استجابتين تعد المفردة ملغية. وكل استجابة صحيحة تأخذ درجة واحدة حسب مفتاح التصحيح.

جدول (١)
أبعاد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ)

م	البعد	المفردات
١	التحليل	٤-٥-٦-٧-٨
٢	التقويم	٢-٣-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥
٣	الاستدلال	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-٢٤
٤	الاستدلال الاستقرائي	٢-٨-١٤-١٥-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥
٥	الاستدلال الاستنباطي	١-٣-٤-٥-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٦-١٧-٢١

صدق الاختبار

صدق الاختبار في الثقافة الأمريكية:

صدق المحك: صدق المحك يشير إلى الاختبار ببعض المحكات الخارجية وبالتالي يمكن التنبؤ بدقة استجابات الاختبار موضوع البحث والدراسة، وقد قام معدا الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وبعض المحكات الخارجية ومستوى الدلالة والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين اختبار كاليفورنيا الصورة (أ) لمهارات التفكير الناقد وبعض المحكات الخارجية ومستوى الدلالة

الاختبار (المحك الخارجي)	العينة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار G.R.E. الدرجة الكلية	١٤٣	٠,٧١٩	٠,٠١
اختبار G.R.E. التحليلي	١٤٣	٠,٧٠٨	٠,٠١
اختبار G.R.E. اللفظي	١٤٣	٠,٧١٦	٠,٠١
اختبار G.R.E. الكمي	١٤٣	٠,٥٨٢	٠,٠١
اختبار الاستعداد للجامعة	٤٤٦	٠,٤٠٦	٠,٠١
قائمة كاليفورنيا لنزعات التفكير الناقد	١٩٣	٠,٤١	٠,٠١
تقييم واطسن وجليسر للتفكير الناقد	١٣٩	٠,٤٠٥	٠,٠١

صدق التكوين: لقد استخدم كل من:بيتر، ونوريين (1977) Peter & Noreen طريقة صدق التكوين للتأكد من مدى دقة مقاييس أو مفردات الاختبار، ومدى دقة ما يدعي الاختبار قياسه ومدى ارتباط ذلك بالتصور العقلي للتفكير الناقد، وقد استخدم الباحثان أسلوب دلفي Delphi للتأكد من ذلك.

وقام فراج (٢٠٠٦) بحساب معامل ثبات التحليل مع باحث آخر وذلك لإعادة تقنين الاختبار في الثقافة المصرية وذلك بتطبيق معادلة هولستي وذلك على عينة مكونة من ١٦٢ طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة الإسكندرية؛ الشعب العلمية والأدبية.

ثبات الاختبار

استخدم بيتر أ فاسيون Peter A., Facione، ونوريين س. فاسيون Noreen C., Facione

طريقة كيودر-ريتشاردسون (KR-20) لحساب قيمة معامل ثبات الاختبار (الصورة أ) وقد تراوحت قيمة الثبات بين ٠,٦٨، إلى ٠,٧ واستخدمت عينات مختلفة لحساب الثبات وقد اختلفت قيم معاملات الثبات باختلاف العينات وفيما يلي جدول (٣) لتوضيح ذلك.

جدول (٣)
معامل ثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ) في الثقافة الأمريكية

العينة	الصور	عدد أفراد العينة	معامل ارتباط KR-20
مجموعة التطبيق القبلي للاختبار	أ	٤٣٧	٠,٦٩
مجموعة التطبيق البعدي للاختبار	أ	٤٦٢	٠,٦٨
مجموعة طبق عليها الصورة (أ) بطريقة متكافئة	أ	٩٠	٠,٧

وقام فراج (٢٠٠٦) بتطبيق نفس الاختبار على عينة مكونة من ١٦٢ طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة الإسكندرية ؛ الشعب العلمية والأدبية فحصل على معاملات ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين ٠,٥٦ ، و ٠,٧٠٢

وقام الباحث الحالي بتطبيق نفس الاختبار على عينة استطلاعية مكونةمن (٧٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الملك فيصل: ٢٣ ذكور و٥٢ إناث، وذلك لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار السادس عشر، والجدول التالي يلخص نتيجة الاختبار:

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا لمفردات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) بعد حذف درجة المفردة

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا
١	٠,٨٤٢	١٠	٠,٨٣٨	١٩	٠,٨٤٣
٢	٠,٨٤٣	١١	٠,٨٤٦	٢٠	٠,٨٣٥
٣	٠,٨٣٩	١٢	٠,٨٤٣	٢١	٠,٨٣٥
٤	٠,٨٤٣	١٣	٠,٨٤٣	٢٢	٠,٨٣٥
٥	٠,٨٤١	١٤	٠,٨٣٥	٢٣	٠,٨٣٤
٦	٠,٨٣٩	١٥	٠,٨٣٦	٢٤	٠,٨٤١
٧	٠,٨٣٧	١٦	٠,٨٣٥	٢٥	٠,٨٣٨
٨	٠,٨٤٣	١٧	٠,٨٣٠	الكلي	٠,٨٤٨
٩	٠,٨٣٨	١٨	٠,٨٣٧		

يتضح من جدول (٤) لمعاملات ثبات المفردات أن معامل ثبات مفردات الاختبار أقل من أو يساوى معامل ثبات ألفا الكلي والذي بلغت قيمته (٠,٨٤٨)، مما يدل على ثبات المفردات والاختبار ككل، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً في الاختبار ككل.

مقياس كفاءة الذات الأكاديمية – إعداد الباحث

يهدف المقياس إلى قياس كفاءة الذات في المجال الأكاديمي كما تدركها عينة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل؛ وتكون المقياس في صورته الأولية من ٣٠ مفردة وتم عرضه على عينة مكونة من ٥ من المحكمين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة مفردات المقياس للهدف منه وتم بالفعل تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة واستبعاد المفردات غير المناسبة وبلغ عددها ٦ مفردات وقد استقر المقياس في صورته النهائية على مقياس مكون من ٢٤ مفردة.

صدق المقياس

استخدم الباحث صدق المحك للتحقق من صدق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية؛ وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل طالب وطالبة من العينة الاستطلاعية (٧٥) في اختبار كفاءة الذات إعداد عادل العدل (٢٠٠١)، مع درجاتهم في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد الباحث؛ الجدول التالي يلخص نتيجةمعامل الارتباط لبيرسون (معامل الصدق):

جدول (٥)
معامل الصدق (معامل ارتباط بيرسون بين مقياس كفاءة الذات ومحك خارجي)

العدد	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة
٧٥	٠,٥٧١	٠,٠١

ويتضح من الجدول أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في مقياس كفاءة الذات لعادل العدل ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٧١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

وتؤكد هذه النتيجة أن مقياس كفاءة الذات الأكاديمية صادق تجريبياً؛ ويقيس نفس ما يقيسه اختبار عادل العدل (٢٠٠١)

ثبات المقياس

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس لعينة استطلاعية مكونة من ٧٥ طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل وذلك باستخدام برنامج SPSS بطريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣٨) وهي قيمة مناسبة تجعل الباحث مطمئناً لثبات المقياس.

نتائج البحث

أولاً: نتائج الفرض الأول

نص الفرض الأول على: درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسط الدرجة الكلية لعدد (١٣٨) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ) صورة معدلة فراج (٢٠٠٦)؛ وبلغت قيمة المتوسط: (١٧,٢١) من ٢٥ (الدرجة الكلية للاختبار)؛ وهو يمثل نسبة ٦٨,٨٤٪؛ وهي بذلك دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪) وتدل على انخفاض مستويات طلاب كلية التربية في القدرة على التفكير الناقد.

وبالنسبة إلى مهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار كاليفورنيا الصورة (أ) فكانت النسب المئوية درجات أفراد العينة (١٣٨) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل: كالآتي

جدول (٦)
النسب المئوية لدرجات أفراد العينة في أقسام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

أقسام الاختبار	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستدلال الاستقرائي	الاستدلال الاستنباطي
النسبة المئوية	٧٠,٨٧	٧١,٠٩	٦٥,٥٤	٦٣,٩٩	٧٢,٧٧

ويتضح من الجدول (٦) أن أعلى نسبة مئوية كانت لدرجة الاستدلال الاستنباطي يليها التقويم ثم التحليل ثم الاستدلال ثم الاستدلال الاستقرائي؛ وتختلف هذه النتيجة عما توصل إليه القواسمة (٢٠١٤) حيث احتلت عنده مهارة الاستدلال المرتبة الأولى تليها مهارة الاستقراء فالتحليل والتقييم وأخيراً الاستنتاج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍّ من: مرعي ونوفل (٢٠٠٧)، والنبهاني (٢٠١٠) اللتين أكدتا أن درجة امتلاك طلاب كلية العلوم التربوية وكلية الآداب دون المستوى المقبول تربوياً وحددت هذا المستوى بـ (٨٠٪) ويمكن تفسير تدني درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد إلى أن الطلاب لم يعتادوا تقويم الحجج والاستنتاجات والمفاضلة بين الإجابات الصحيحة واختيار أكثرها دقة؛ حيث يعتاد الطلاب في التحصيل الدراسي بالجامعة على البحث عن إجابة صحيحة واحدة ؛ والتوقف عن التفكير عند الوصول إليها أما الاشتراك في مناقشات جدلية لقضايا معينة أو تقويم الحجج وتفسير النتائج والتمييز بين الحقائق والآراء هي أنشطة غير محببة لطلاب كلية التربية ولا يتدربون عليها بشكل كافٍ في المحاضرات وهي أنشطة وتدريبات مهمة لنمو القدرة على التفكير الناقد لديهم.

وبذلك يمكن قبول الفرض الأول وأن بالفعل: درجة امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل لمهارة التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً (أقل من ٨٠٪)

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على: توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكلٍّ من: كفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات الثلاثة: درجة التفكير الناقد، ودرجة كفاءة الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي في آخر فصل دراسي كمؤشر لمستوى التحصيل الأكاديمي لعينة مكونة من (١٣٨) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل؛ والجدول التالي يلخص نتيجة هذه المعاملات :

جدول (٧)
معامل ارتباط بيرسون بين التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	العدد	قيمة معامل بيرسون	مستوى الدلالة	ملاحظات
التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية	١٣٨	٠,٠٤	٠,٦٣٨	غير دالة
التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي	١٣٨	٠,٠٠٤	٠,٩٥٩	غير دالة
كفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي	١٣٨	٠,١٥٤	٠,٠٧١	غير دالة

ويتضح من جدول (٧) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية، كذلك لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، ولا بين كفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي حيث معامل الارتباط كلها ضعيفة وغير دالة إحصائياً؛ وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسات كلاً من Shkullaku (2013)، و Tenaw (2013) اللتين أكدتا أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الذات والتحصيل الأكاديمي.

كذلك لا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية؛ وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة Moafian & Ghanizadeh (2011) التي أكدت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وكفاءة الذات لدى طلاب كلية التربية تخصص تعليم الإنجليزية، وأن المكون الأقوى في ارتباطه بكفاءة الذات من مكونات التفكير الناقد كان التفسير.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الطلاب في كلية التربية جامعة الملك فيصل يكون اهتمامهم أكثر بالتحصيل الأكاديمي أكثر من المتغيرات الأخرى كما أن درجة امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد منخفضة كما اتضح ذلك من نتائج الفرض الأول بالتالي العلاقة بينها وبين التحصيل الأكاديمي كانت ضعيفة، أما بالنسبة إلى كفاءة الذات الأكاديمية فإنها من المفترض أن ترتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي لكن هذا لم يتحقق على عينة الدراسة وقد يرجع ذلك إلى أن وعي الطلاب بقدراتهم في التحصيل الأكاديمي والتعبير عنها (وهو جوهر الكفاءة الذاتية) مازال ضعيفاً؛ كما أنهم يتعاملون مع كفاءة الذات على أنه متغير عام لا علاقة له بالدراسة الجامعية والتحصيل الأكاديمي داخل الجامعة لذلك بلغت النسبة المئوية

لدرجاتهم في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية (٧٨,٥٢٪) وهي نسبة تعكس درجة وعي غير مكتملة بأهمية كفاءة الطالب الذاتية في المجال الأكاديمي وقد يفسر ذلك ضعف ارتباطها بدرجة التحصيل أو التفكير الناقد.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني وأنه لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكلاً من: كفاءة الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

نص الفرض الثالث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح الإناث.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS الإصدار السادس عشر بحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متوسطات درجات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والجدول التالي يلخص نتيجة هذا الاختبار:

جدول (٨)
لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية باستخدام اختبار"ت" ودلالتها الاحصائية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
كفاءة الذات الأكاديمية	ذكور	٦٠	٥٦,٠٣٣٣	٦,١٣٦٧٧	١٣٦	٠,٨٧٩	٠,٣٨١ غير دال
	إناث	٧٨	٥٦,٩٣٥٩	٥,٨٥١٧٢			

ويتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات كفاءة الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Shkullaku 2013) التي وجدت فيها فروق بين الذكور والإناث في كفاءة الذات؛ وهذا الاختلاف يمكن إرجاعه إلى الاختلافات الثقافية بين المجتمعات العربية والمجتمعات الأجنبية حيث يتضح من قيم متوسطات الذكور والإناث تقارب درجة الوعي بين الذكور والإناث في متغير كفاءة الذات بصفة عامة، وكفاءة الذات الأكاديمية بصفة خاصة بالقدر الذي جعل الفروق بين الجنسين فيه غير جوهرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Tenaw (2013) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كفاءة الذات الأكاديمية.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثالث: ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

نص الفرض الرابع على: لا تختلف متوسطات درجات طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في اختبار مهارات التفكير الناقد الصورة (أ) اختلافاً دالاًّ إحصائياً باختلاف كل من الجنس (ذكور-إناث)، ومستوى التحصيل الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بعد التحقق من شروط استخدامه وجدول (٩) يوضح نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين وذلك على عينة قوامها ١٣٨ منهم٦٠طالب، و٧٨طالبة في كليّة التربية جامعة الملك فيصل.

بعد التحقق من شروط استخدام تحليل التباين، استقلال المفردات، والمتغير التابع مقاسًا على الأقل على المستوى الرتبي (في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة)، والمتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فيتم اختباره عبر برنامج SPSS وموضحة نتيجته في الجدول (٩):

جدول (٩)
اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
٥,٧٧	١١٦	٢١	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٩) أن الاختبار دال إحصائياً (p=٠,٠٠١)، وهذا يعني أن التباين بين المجموعتين (الذكور-الإناث) دال إحصائياً وهذا يعني أن التباين دال إحصائياً ،مما يشير إلى أن افتراض التجانس لم يتحقق. ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية أو قريبة من بعضها البعض (كما هو الحال هنا) فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً في النتائج (دودين،٢٠١٠، ص ٩٥) وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠)
نتائج تحليل التباين X1 3 لتأثير تفاعل الجنس مع التحصيل مع كفاءة الذات على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع III	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٨,٩٢٩	١	٨,٩٢٩	٠,٠٩٨	٧٥٨٠.
التحصيل	٥٠٧,٦٥١	٣٤	١٤,٩٣١	٠,١٦٣	١,٠٠٠
كفاءة الذات	٤٠١٢,٥٤٩	١٩	٢١١,١٨٧	٢,٣١١	٠,٠٣٣**
الجنس ×التحصيل	٤٤,٦٤٣	١	٤٤,٦٤٣	٠,٤٨٩	٠,٤٩٢
الجنس× كفاءة الذات	٤٤,٦٤٣	١	٤٤,٦٤٣	٠,٤٨٩	٠,٤٩٢
التحصيل ×كفاءة الذات	٢٤٢٥,٣٩٥	٤٩	٤٩,٤٩٨	٠,٥٤٢	٠,٩٦٠
التحصيل× كفاءة الذات ×الجنس	٠,٠٠٠	٠			
الخطأ	١٩١٨,٦٦٧	٢١	٩١,٣٦٥		
الكلي	٤٩٧٥٩,٠٠٠	١٣٨			

**دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

ويتضح من جدول (١٠) أن نتيجة تأثير كل من الجنس والتحصيل في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقدكانت غير دالة إحصائياً.أي أنه يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب عينة الدراسة من كلية التربية جامعة الملك فيصل في متوسطات درجات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ)، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة النبهاني (٢٠١٠) التي أكدت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الإناث ؛ وكذلك يمكن استنتاج أنه لا يوجد تأثير مستقل لعامل التحصيل الأكاديمي في الدرجة الكلية للطلاب بالعينة في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ)، وبالتالي ليس بالضرورة أن يتفوق الطالب ذو القدرات التحصيلية العالية على الطالب ذي القدرات التحصيلية الأقل في القدرة على التفكير الناقد.

في حين كان تأثير كفاءة الذات الأكاديمية على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد دال إحصائياً حيث بلغت قيمة ف (٢,٣١١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذه النتيجة تشير إلى أن شعور الفرد بكفاءته الذاتية في الحياة بصفة عامة وفي التحصيل بصفة خاصة له تأثير إيجابي في مهارة التفكير الناقد؛ فاقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة ينعكس إيجابياً على قدراته الذهنية في التفكير، وذلك نتيجة أيضاً لإدراكه لإمكاناته واستغلالها في المهام التي تتطلب التفكير الناقد. وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة،

ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Tenaw (2013) التي أكدت أن مستوى كفاءة الذات المرتفعة لدى طلاب الجامعة يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي لديهم، ويتضح من جدول (١٠) كذلك أن التفاعلات الثنائية كلها (بين الجنس والتحصيل – بين التحصيل وكفاءة الذات الأكاديمية – وبين كفاءة الذات الأكاديمية والجنس) كانت غير دالة إحصائياً في تأثيرها في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على أساس أن الوعي بالكفاءة الذاتية في الأداء الأكاديمي يسهم بشكل مستقل في زيادة تركيز الطالب لاستغلال إمكاناته في اختبارات التفكير الناقد كما يستغلها في اختبارات التحصيل الأكاديمي المعتادة في الجامعة؛ وربما لأن الطالب فوجىء بنوعية أسئلة غير معتادة في التفكير الناقد؛ تختلف عن أسئلة التحصيل العادية التي عادة لها إجابة واحدة صحيحة، بالتالي الطالب كان يبذل مجهودًا ذهنيًا أكثر من المعتاد وأحياناً يجيب أسئلة وهو لا يعرف ما إذا كانت إجابته فيها صحيحة أم خاطئة. اي أن إدراك الطالب للاختلاف بين اختبارات التفكير الناقد واختبارات التحصيل الأكاديمي هو العامل الحاسم في تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما وعدم وجود تأثير مفرد للتحصيل على درجة التفكير الناقد ولا تفاعلات ثنائية كذلك أسهمت في التأثير على هذه الدرجة.

التفسير والاستنتاجات

أشارت نتائج البحث إلى أن درجة امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية لمهارات التفكير الناقد التي يقيسها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) نسبتها المئوية٦٨,٨٤٪ وهي تمثل مستوى أقل من المستوى المقبول تربوياً والذي حددته عدة دراسات على دول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة والذي يتحدد ب ٨٠٪ مرعي ونوفل (٢٠٠٧)، النبهاني (٢٠١٠)، القواسمة (٢٠١٤).

فيما يخص الأداء على أقسام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) كانت أعلى درجة للطلاب

كانت لدرجة الاستدلال الاستنباطي يليها التقويم ثم التحليل ثم الاستدلال ثم الاستدلال الاستقرائي والجدول التالي يوضح مقارنة بين مستويات الأداء في مهارات التفكير الناقد في أكثر من دراسة:

جدول (١١)
مقارنة لدرجة امتلاك مهارات التفكير الناقد بين طلاب الجامعة في عدة دراسات

الدراسة الترتيب	مهارات التفكير الناقد الفرعية وترتيب درجة امتلاكها من الأعلى إلى الأدنى حسب نتيجة كل دراسة				
	النبهاني (٢٠١٠)	Moafian & Ghanizadeh (2011)	سليمان (٢٠١٢)	القواسمة (٢٠١٤)	الدراسة الحالية
١	الاستقراء	التفسير	التفسير	الاستدلال	الاستدلال الاستنباطي
٢	التقويم	الاستنباط	الاستنتاج	الاستقراء	التقويم
٣	الاستدلال	تقويم الحجج	الاستقراء	التحليل	التحليل
٤	التحليل	الاستنتاج	التحليل	التقويم	الاستدلال
٥	الاستنتاج	تمييز الافتراضات	التقويم	الاستنتاج	الاستدلال الاستقرائي

ويتضح من جدول (١١) أن مهارات الاستدلال بأنواعها (سواء الاستدلال الاستقرائي أو الاستنباطي) هي أكثر مهارات التفكير الناقد التي يمتلكها طلاب كليات التربية؛ تأتي بعدها مهارة التفسير وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن مهارات الاستدلال عموماً مكون رئيس في أكثر من نوع من أنواع التفكير فهي مكون في حل المشكلات حيث يتدرب الطلاب في مقرراتهم الدراسية على حل المشكلات وخاصة التحقق من صحة ما يتوصلون إليه من حلول من خلال تقديم أدلة على صحة حلولهم وهو جوهر عملية الاستدلال.

وعموماً فإن انخفاض درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل يشير إلى خطورة استمرار الوضع الحالي فتدني القدرة على التفكير الناقد ينعكس سلباً على كفاءة الفرد الذاتية بصفة عامة والتحصيل الأكاديمي بصفة خاصة كما أنه يؤثر في قدرة الفرد على فهم الواقع الذي يعيشه وتحمل مسؤولياته تجاه قضايا الوطن وتحدياته الأمر الذي يجعل الطالب الجامعي غير واعٍ وغير متفاعل مع هذه القضايا ولا يستطيع الاشتراك في الأنشطة المجتمعية والتطوعية وفرق العمل التي تتطلب مهارات التفكير الناقد: التحليل، والتفسير والتقويم والاستدلال وغيرها.

فيما يخص الفروق بين الجنسين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد، ولا كفاءة الذات الأكاديمية وهذه النتيجة وإن اتفقت واختلفت مع بعض الدراسات السابقة إلا أنها تؤكد أن مستوى الوعي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل بكفاءتهم الذاتية في التحصيل الأكاديمي متقاربة؛ كما الفروق بين الذكور والإناث من عينة البحث في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد غير جوهرية.

أما فيما يخص تأثير الوعي بالكفاءة الذاتية أكاديمياً في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد فقد كان دالاً إحصائياً؛ وهو ما يؤكد أهمية بحث متغيرات البحث (كفاءة الذات – التحصيل – أساليب التعلم –دافعية الإنجاز-.....) في تأثيرها في الأداء في التفكير الناقد لأن الدراسة الحالية أثبتت أن مثل هذه التأثيرات يمكن أن تنمي التفكير الناقد وهو متغير مهم في نجاح الطلاب جامعياً في دراستهم وواقعياً في حياتهم وقد تم تصنيف مهارات التفكير الناقد مؤخراً كأحد أهم المهارات الحياتية في أكثر من تقرير لليونسكو في العشر سنوات الأخيرة.

التوصيات والبحوث المقترحة

-توجيه المسؤولين عن برامج الجودة في كليات التربية بأهمية التدريب على مهارات التفكير الناقد من خلال المقررات الدراسية في برامج الكليات.

-إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى مستويات مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الجامعية.

-الاهتمام بالتدريب على مهارات التفكير الناقد الفرعية الأقل امتلاكاً لدى طلاب الجامعة بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة، وهي (التحليل والتقويم والاستنتاج).

-إعادة توصيف مقرر مهارات التعلم والتفكير في كلية التربية جامعة الملك فيصل لإعطاء وزن نسبي أكبر لموضوع التفكير الناقد ومهاراته وبرامج التدريب عليه لأهميةالتفكير الناقد كمهارة حياتية لا غني عنها في التفاوض وحل النزاعات وتقويم المناقشات.

-استخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تقويمية تنمي مهارات التفكير الناقد في كليات التربية.

-إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث علاقة التفكير الناقد بمتغيرات الدراسة (كفاءة الذات – التحصيل – أساليب التعلم –دافعية الإنجاز-.....) لما لكل منهما على الآخر من تأثيرات إيجابية في تنمية الآخر.

المراجع

أبو حجر، فايز محمد (٢٠١٣). درجة استخدام الطلبة المعلمين لمهارات الخطابة والتفكير الناقد في الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين التربويين. المؤتمر الدولي الرابع: الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية، مناظرات قطر، من مبادرات مؤسسة قطر QSCIENCE.com، ١١-١٣ يناير ٢٠١٣.

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

الحدابي، داود عبد الملك والأشول، ألطاف أحمد (٢٠١٢). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٥)، ص ص ١-٢٦.

دودين، حمزة (٢٠١٠). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام برنامج SPSS. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سليمان، جمال (٢٠١٢). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية). مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٢)، ٩٧-١٢١.

عبد القوي، رانيا الصاوي والأقرع، السيد مصطفى (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٥(٤)، ٥١٥-٥٣٩، سبتمبر ٢٠١٤.

العدل، عادل (٢٠٠١). تحليل العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلاً من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١(٢٥)، ١٢١-١٧٨.

فراج، محمد أنور (٢٠٠٦). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، نورة (٢٠١٠). مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعتي الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٣(٧)، ٣٢٩-٣٥١، يوليو ٢٠١٠.

القواسمة، أحمد (٢٠١٤). درجة امتلاك طلبة كلية العلوم والآداب بالعلا لمهارات التفكير الناقد تبعاً لاختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠). مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ١٨(١١)، ٢٦٧٥-٢٦٩٦.

مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة، ١٣(٤)، ٢٨٩-٣٤١.

النبهاني، سعود بن سليمان (٢٠١٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧(٢)، ١١١- ١٣٧.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Co.

Beyer, B. K.(1985). Critical thinking: what is it?.*Social Education, 49*(4), 270-276.

Ennis,R.H.(1962). A concept of critical thinking. *Harvard Education Review*, *32*,81-111.

Ennis,R.H.(1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2),44-48.

Furedy, C.; Furedy, J. (1983).Ways to Promote Critical Thinking in Higher Education. *The Higher Education Research and Development Society of Australasia NEWS, 5*(1), 3-4, March 1983.

Kondakci, E. & Aydin, Y. (2013). Predicting critical thinking skills of university students through metacognitive self-regulation skills and chemistry self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 666-670, winter.

Li, L. K. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of CityU Students Towards Research Methods and Statistics. *Discovery- SS Students E-Journal, 1*, 154-183.

Lipman, M. (1991). *Strengthening Reasoning and Judgment through Philosophy*. In S. Maclure & P. Davis (Eds.). Learning to think, thinking to learn, (pp.103-113). Oxford, UK: Pergamon Press plc.

Moafian, F. & Ghanizadeh, A. (2011). A Correlational Analysis of EFL University Students' Critical Thinking and Self-efficacy. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 3*(1), 120-149, Spring 2011, Ser, 62/4..

Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions of a concept.*Studies in Higher Education, 38*(4), 506-522.

Moore, W, E.; McCann, H.; & McCann, J. (1985). *Creative and critical thinking* (2ndEd.). Boston, MA: Houghton Miffling Company.

Polette, N. (1982). *3R's for the gifted: Reading, Writing and Research*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.

Scriven, M. & Paul, R.(1987). *Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking*. Presented at the 8th annual international conference on critical thinking and education reform, summer 1987, Tomales, CA.7-6/8/1987

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1(*4), 467-478.

Tenaw, Y, A. (2013). Relation between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of education. *AJCE, 3*(1), 2013, 3-28.

Udall, A. J., & Daniels, J. E.(1991). *Creating the Thoughtful Classroom*. Strategies to promote student thinking. Tucson, AZ: Zephyr Press.