

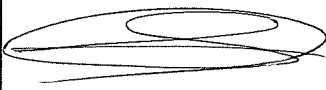
نوقشت رسالة الطالبة مديحة هزاع حماد

بغنوان:

مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات

لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في 2018/5/15 من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. محمد عماد سعاد	عضواً	
د. وائل حديفة	عضواً	
د. منى الحموي	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير
في علم النفس العام - قسم علم النفس .



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

مستوى التفكير التحليلي وعلاقته

بالفعالية العامة للذات

لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام

إعداد

الطالبة : مديحة هزاع حماد

إشراف

الدكتورة : منى الحموي

المدرس في قسم علم النفس

2017-2018 م

دمشق: 1438-1439 هـ

شكر وتقدير

يطيب لي بعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة أن أقدم بخالص شكري وتقديري للدكتورة منى الحموي لجهودها العلمية الصادقة وملاحظاتها وآرائها القيمة وكان لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة إلى النور وإمدادي بالخبرات البحثية والحياتية .

كل الشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة التحكيم المحترمين على تعاونهم وتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة ولهم مني كل الإحترام.

إلى من شجعني وحفزني على حب العلم وتحدي الصعاب ومد لي يد العون والمساعدة وشاركني هموم البحث والذي منحني من وقته الكثير ومن علمه الشيء الوفير لقد كان لي الأب والأخ والصديق الاستاذ موفق حماد خالص شكري وتقديري لك ..

إلى والدتي الحبيبتين أطال الله بعمرهما سندا ودعماً إلى كل عائلتي

إلى القلوب البيضاء، ورمز الحب والوفاء أصدقائي

إلى دروس الحياة التي علمتني أن أقدم السعادة لنفسى بعلمي وعملي

إلى كل داعم ومساندٍ لكل إنجاز علمي يهدف لارتقاء الوعي الإنساني .

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ج	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
م	فهرس الملاحق
10 - 1	الفصل الأول: المدخل العام إلى البحث
2	1-1- المقدمة
4	1-2- مشكلة البحث
6	1-3- أهمية البحث
7	1-4- أهداف البحث
7	1-5 - أسئلة البحث
7	1 - 6 - فرضيات البحث
8	1-7- منهج البحث
8	1-8- مجتمع البحث
8	1-9- عينة البحث
8	1-10- أدوات البحث
9	1-11- حدود البحث
9	1-12- متغيرات البحث

9	1-13- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
33-11	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
12	تمهيد
12	2-1- الدراسات متعلقة بالتفكير التحليلي
12	2-1-1- الدراسات المحلية.
13	2-1-2- الدراسات العربية.
15	2-1-3- الدراسات الأجنبية.
18	2-2- الدراسات متعلقة بالفعالية العامة للذات
18	2-2-1- الدراسات المحلية.
19	2-2-2- الدراسات العربية.
26	2-2-3- الدراسات الأجنبية.
30	2-3- ما أفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة.
31	2-4- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة.
32	2-5- تعقيب عام على الدراسات السابقة.
33	2-6- مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة
55-34	الفصل الثالث: مستوى التفكير التحليلي
36	3-1- مقدمة.
36	3-2- تعريف التفكير.
37	3-3- تعريف أساليب التفكير.
38	3-4- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير.



40	3-5- مستويات التفكير.
42	3-6- تعريف التحليل والتفكير التحليلي.
43	3-7- خطوات التفكير التحليلي.
44	3-8- المؤشرات السلوكية للفرد ذوي التفكير التحليلي.
45	3-9- المبادئ الكامنة وراء أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي.
45	3-10- صفات الأشخاص الذين يستخدمون الأسلوب التحليلي.
47	3-11- أنواع التفكير التحليلي
47	3-12- التفكير التحليلي كعملية عقلية.
48	3-13- الاستراتيجيات الخاصة بالفرد التحليلي.
48	3-14- جوانب القوة للفرد التحليلي.
49	3-15- التفكير التحليلي كمكون من مكونات التفكير التنسيقي.
49	3-16- التفكير التحليلي والتفكير الابتكاري.
50	3-17- مهارات التحليل.
53	3-18- مراحل التحليل
54	3-19- التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير.
54	3-20- التداخلات بين أساليب التفكير (كيف تعمل أساليب التفكير معاً).

78-56	الفصل الرابع: الفعالية العامة للذات
57	1-4- مقدمة
57	2-4- مفهوم فعالية الذات
59	3-4- نظرية فعالية الذات لباندورا.
61	4-4- مراحل وعوامل تطور فعالية الذات لدى الفرد.
62	5-4- أبعاد فعالية الذات
64	6-4- أنواع فعالية أبعاد فعالية الذات.
67	7-4- مصادر فعالية الذات.
68	8-4- مظاهر الفعالية الذاتية.
70	9-4- آثار فعالية الذات.
72	10-4- خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات.
75	11-4- مستويات تأثير الكفاءة الذاتية.
76	12-4- الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الجامعية.
97-79	الفصل الخامس: إجراءات البحث
80	1-5- تمهيد
80	2-5- المجتمع الأصلي للبحث
81	3-5- عينة البحث
82	4-5- أدوات البحث
88	5-5- الدراسة الاستطلاعية
89	6-5- الخصائص السيكمترية

96	5-7-الصعوبات التي واجهت الباحثة
97	5-8-ميسرات تطبيق إجراءات البحث
131-98	الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها
99	6-1- الإجابة عن أسئلة البحث
104	6-2- التحقق من فرضيات البحث
131	6-3- مقترحات البحث
133-132	ملخص البحث باللغة العربية
143-134	قائمة المراجع
135	أولاً - المراجع العربية
142	أولاً - المراجع الأجنبية
144	قائمة الملاحق
I	ملخص البحث باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد أفراد المجتمع الأصلي في كليات جامعة دمشق التي تم اختيارها.	80
2	توزع أفراد المجتمع الأصلي على متغيرات البحث.	81
3	عدد أفراد عينة البحث المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصلي.	82
4	توزع بنود مقياس التفكير التحليلي في صورته الأولية.	84
5	البنود التي تم تعديلها على مقياس التفكير التحليلي.	85
6	البنود التي لم تحظ باتفاق المحكمين.	86
7	البنود التي تمت إعادة صياغتها وفق ملاحظات المحكمين في مقياس الفعالية العامة للذات.	88
8	معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.	90
9	معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية.	91
10	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير التحليلي.	91
11	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير التحليلي.	92
12	قيم معاملات ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقة الإعادة.	92
13	معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس الفعالية العامة للذات بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.	93

94	معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية .	14
95	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفعالية العامة للذات.	15
95	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس الفعالية العامة للذات.	16
96	قيم معاملات ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بطريقة الإعادة.	17
99	مستويات التفكير اللفظي لدى طلبة جامعة دمشق الواردة في المقياس والقيم الموافقة لها.	18
100	الاحصاء الوصفي لدرجة امتلاك طلبة جامعة دمشق للتفكير اللفظي بشكل عام.	19
101	الاحصاء الوصفي لمستوى التفكير الكمي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام.	20
101	توزع درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الكمي وتكراراتها ونسبها المئوية.	21
102	الاحصاء الوصفي لمستوى التفكير الشكلي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام	22
102	توزع درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الشكلي وتكراراتها ونسبها المئوية.	23
103	مستويات الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق الواردة في الاستبيان والقيم الموافقة لها	24
103	الاحصاء الوصفي لمستوى الفعالية العامة للذات لطلبة جامعة دمشق بشكل عام.	25
105	معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي ودرجاتهم على مقياس الفعالية العامة للذات.	26
106	الاحصاء الوصفي لدرجة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.	27

107	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.	28
109	الاحصاء الوصفي لدرجة أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	29
110	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس	30
112	الاحصاء الوصفي لدرجة أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص.	31
113	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص.	32
114	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير التخصص.	33
115	اختبار دونت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص	34
119	الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص.	35
121	نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص.	36
121	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير التخصص.	37
122	اختبار دونت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص	38
126	الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً	39

	لمتغير السنة (ثانية - رابعة).	
127	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية - رابعة).	40
129	الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية - رابعة).	41
130	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية - رابعة).	42

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.	107
2	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	109
3	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص.	113
4	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص.	120
5	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (ثانية، رابعة).	127
6	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (ثانية، رابعة).	129

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة محكمي أداتي البحث.	145
2	مقياس التفكير التحليلي بصورته الأولية.	146
3	مقياس التفكير التحليلي بصورته النهائية.	159
4	مقياس فعالية الذات بصورته الأولية.	171
5	مقياس فعالية الذات بصورته النهائية.	174
6	الملحق موافقة جامعة دمشق على تطبيق أدوات البحث.	177

الفصل الأول

المدخل العام إلى البحث

1-1- المقدمة.
1-2- مشكلة البحث .
1-3- أهمية البحث.
1-4- أهداف البحث.
1-5- أسئلة البحث.
1-6- فرضيات البحث.
1-7- منهج البحث .
1-8- أدوات البحث.
1-9- مجتمع البحث .
1-10- عينة البحث.
1-11- حدود البحث.
1-12- متغيرات البحث
1-13- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

1-1- المقدمة:

يحتل التفكير في علم النفس وفي العلوم الأخرى مكانة رئيسة، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول قد تكون مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي يواجهها الإنسان في المجتمع، مما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي قد تظهر أو يحتمل ظهورها في المستقبل.

ومع بداية حركة البحوث الخاصة بالأساليب المعرفية في بداية خمسينات القرن الماضي، ظهرت مجموعة من النظريات لأساليب التفكير التي يتبعها الأفراد والتي تختلف عن بعضها البعض ومن بين هذه الاسهامات نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) التي صنفت أساليب التفكير، ونظرية التحكم العقلي لستيرنبرج (Sternberg) التي تعد من أهم النظريات التي قدمت إسهاماً مهماً لفهم أساليب التفكير، وهي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة بالإضافة إلى نظريات أخرى مثل: جانيس وكوستا (Costa & Janis) وبرسيسون (presseison) وقيادة المخ لهيرمان (Herrmann).

ونظراً لأهمية عملية التفكير بشكل عام، يؤكد العلماء على أساليبها المختلفة ومنها أسلوب التفكير التحليلي لكونه يمكن الفرد من تجزئة المعلومات الى عناصر ثانوية، أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، حيث يتبع التفكير التحليلي أسلوباً متسلسلاً في الخطوات وبشكل منهجي علمي يسير في كل خطوة حتى يصل الهدف المنشود والذي يساعد بدوره على اتخاذ قرارات سليمة تزيد ثقته بنفسه، ويجعله أكثر مثابرة في وجه العقبات التي تعترضه، وأكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على شخصية الفرد وقدراته. ومن الأهداف الرئيسة التي قد يسعى النظام التربوي لتحقيقها في المدارس هو كيفية اكتساب مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص، والذي له دور هام في زيادة توقعات الفرد لفعالية ذاته والتخطيط الجيد للأمور علماً أنّ للتعلم الإنساني طابعه العقلي المعرفي إذ لا يتم إلاً بالتحليل والتركيب والموازنة والتجريد والتعميم.

ويرى خليفة (2002) أن التفكير وعملياته يحتاج إلى بيئة هادئة حتى يكون خلافاً حيث يقع التحليل ضمن عمليات التفكير (أبو عقيل، 2013، 4-5). ولقد تناولوه الباحثون من نواحٍ مختلفة، فتناوله البعض كقدرة معرفية، والبعض الآخر كعملية عقلية، أو بوصفه مهارة معرفية، أو

النظر إليه كأسلوب مميز للشخصية (عامر، 2007، 4). ونتيجة ما يشهده العصر الحالي من تحديات لا بد من امتلاك الطلبة لقدرات ومهارات تمكنهم من تحليل الأمور والمسائل التي قد تعترضهم. حيث أصبح موضوع الفعالية العامة للذات من الموضوعات ذات الأولوية للدراسة والبحث في مجال علم النفس بشتى ميادينهِ وتخصصاته ونتاجاته في مجال البحث السيكولوجي، والتي بدأت بأفكار روتر (Rotter، 1966)، حيث أشار إلى اختلاف الأفراد في اعتقادهم حول سيطرتهم على مصادر التعزيز التي تحرك سلوكهم فإما تكون هذه المصادر داخلية أو خارجية. ويعد من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي .

ونظراً للتطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة أصبحت الحاجة ماسة كي يتسم طلبة الجامعات بأسلوب التفكير المناسب مع ما يمتلكونه من قدرات وكفاءات تساعد في مواجهة هذه الحياة المليئة بالضغوط والمتاعب.

وتعتبر فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث إنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أدائه التحصيلي. (بدوي، 2001، 151). والفعالية الذاتية ليست فقط تقدير قدرة فرد لكنها أيضاً المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمته بنجاح وتطورها نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك، حيث تؤثر فعالية الذات في إكمال المهمة وإجراء العمل أو المشاركة بنشاط. ويتضح من ذلك أن اعتقاد الفرد في فعالية ذاته يجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة المختلفة، والاستغراق فيها، والتخطيط الجيد للأمور قبل اتخاذ أي قرار، والاهتمام بالتفاصيل، وتوضيح الأمور حتى يصل استنتاجات وتحليل المشاكل التي يتعرض لها، ويضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى مليئة بالتحدي، ويبدل الجهد في مواجهة الفشل، ويستخدم التفكير التحليلي بدرجة كبيرة في التحصيل الأكاديمي والنشاط الفكري واتخاذ القرارات الناجحة، بينما ينسب الفشل إلى عدم كفاية المعلومات.

في ضوء ما سبق تتجه الدراسة الحالية نحو تعرّف مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.

2-2- مشكلة البحث:

يمثل التفكير التحليلي عملية معرفية هامة تساعد الفرد على مواجهة وحل المشكلات التي تعترضه، فإن عدم القدرة على تحليل المشاكل والمواقف قد تؤدي إلى صعوبة في مواجهة المواقف في الحياة اليومية وقد أكدت دراسة الجميلي (2013)، و أبو عقيل (2013) أن ضعف الاهتمام بالتفكير التحليلي قد يقود إلى نتائج غير مرضية (مثل التأثر بالأقوال وقبولها كما هي دون البحث بها وتحليلها والهروب من مواجهة المشكلات) وبذلك يسود التفكير الآلي الروتيني.

وعلى الرغم من تنوع طرائق وآليات التعلم، نلاحظ أن السمة الغالبة في العملية التعليمية هي الاعتماد على التلقين والحفظ الأصم، واستخدام أساليب لا تعمل على تشغيل التفكير التحليلي بشكل عام بل تكون أكثر اعتماداً على صب ما تم حفظه كقالب على ورقة الامتحان وهذا يترك أثراً ضعيفاً في الذاكرة والبنية المعرفية لما تم تعلمه من قبل الطالب.

فعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو حدثاً في حياته فإن ذلك يتطلب استخدام المعلومات المعطاة والقيام بتجميع معلومات أخرى من أجل الوصول إلى قرار بشأن تلك المشكلة، ولكن في الجهة المقابلة قد يفشل في جمع المعلومات المناسبة حتى ولو أعطيت له كل المعلومات الضرورية. وأشارت دراسة الوائلي (2008) " أن العجز عن تكوين نظام في التفكير التحليلي يعد مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر أكبر من البلدان التي قطعت شوطاً كبيراً في سلم التطور العلمي، كما أنها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي بل امتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي" (الوائلي، 2008، 2)، كما تؤثر المعتقدات المتعلقة بفعالية الذات على عملية التفكير إما بطريقة مساعدة أو معيقة، حيث بينت دراسة المساعيد (2011) أن هناك ارتباط بين الفعالية الذاتية والتفكير العلمي ف لطلبة الذين يساورهم الشك في فعاليتهم الذاتية غالباً ما يحول انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب الحياة الصعبة. وعلى الرغم من العيش في زمن تكنولوجيا الاتصالات فنحن بحاجة ماسة لقدرات وكفاءات تمكننا من تحليل هذه الأمور. ، حيث يؤثر اعتقاد الفرد لفعاليتته الذاتية على أنماط تفكيره وردود فعله بحيث يخلق الإحساس والإيمان بها، ويحدد كمية المجهود التي يبذلها الإنسان في أداء المهمة ومدى المثابرة فيها، وهذا ما أكدته باندورا "إن الذين يتمتعون بفعالية ذاتية منخفضة ينظرون إلى أنفسهم بأنهم غير قادرين على الأداء الناجح" (Bandura, 1997,132).

وإن مشكلة البحث تأتي من ملاحظة الباحثة خلال ترددها إلى بعض الكليات أن هناك ضعفاً في قدرة الطلبة على تحليل المسائل والمشكلات التي يتعرضون لها، ودعمت هذه الملاحظة بدراسة استطلاعية على عينة من طلبة جامعة دمشق وبلغ عدد أفرادها (50) طالب وطالبة لتعرف طبيعة تفكيرهم ومدى فعاليتهم في استخدام التفكير التحليلي في مواجهة مصاعب الحياة اليومية، وقد بينت النتائج أن نسبة (60%) من الطلبة فعاليتهم منخفضة ولا يمتلكون القدرات المناسبة والمهارات التي قد تؤهلهم للقيام بالتفكير التحليلي، حيث يفتقرون لمثل هذه القدرات أو قد يمتلكون القدرات لكن لا يستفيدون منها بشكل جيد في حياتهم العملية، الأمر الذي قد يؤثر على توافقهم الداخلي ومستوى الفعالية.

أما المسوغات التي دعت للقيام بهذا البحث هي النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية، وإضافة إلى أهمية البحث في الأدبيات والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها وتناوله بمفرده بمعزل عن أساليب التفكير الأخرى، وندرة الدراسات المحلية والعربية التي قامت بدراسة العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات بحدود علم الباحثة. وأيضاً فعالية الذات كمتغير هام تنعكس على شخصية الفرد وطريقة تفكيره مما يزيد من أهمية الدراسة. وانطلاقاً مما سبق ستقوم الدراسة الحالية استكمالاً للجهود والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التحليلي وعلاقته ببعض المتغيرات، بدراسة مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. حيث تسهم هذه الشريحة في بناء وتطور المجتمع من حولهم وحتى يتحقق ذلك لا بد من العناية بهم ودراسة أهم القضايا المتعلقة بهم لتوفير بيئة تسمح بظهور إمكانياتهم وتفوقهم.

ونظراً لعمق الصلة بين هذين المتغيرين ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عنه، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى عينة طلبة جامعة دمشق؟

1-3- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط التالية:

الأهمية النظرية :

- قلة البحوث والدراسات المحلية في مجال التفكير التحليلي وندرة الدراسات العربية التي تناولت التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات حيث تعد الدراسة الأولى بحدود علم الباحثة التي تدرس العلاقة بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.
- أهمية موضوع التفكير التحليلي وموقعه بين أنواع التفكير الأخرى وضرورة تنمية مهاراته نظراً لأهميته في كافة جوانب الحياة وفي سعي الإنسان للوصول إلى هدفه، ورفع كفاءة الطلبة في حياتهم الشخصية والاجتماعية.
- تسليط الضوء على بعض الدراسات التي تناولت موضوع التفكير التحليلي ودراسات تناولت فعالية الذات.

الأهمية التطبيقية:

- قد يفتح البحث الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التفكير التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى تخص التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.
- قد يفيد هذا البحث واضعي المناهج بالتركيز على أهمية التفكير التحليلي كونه يمثل قدرة من القدرات العقلية المتعددة، وذلك من خلال تركيزهم على أهمية تعليم مهاراته عند إعداد المناهج التعليمية.
- قد تفيد العاملين في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية في تفعيل مستوى التفكير التحليلي، وتقديم بعض الاستراتيجيات الناجحة للمدرسين في تحسين أداء الطلبة وتحصيلهم وزيادة فعاليتهم الذاتية والارتقاء بقدراتهم في مواجهة ظروف الحياة الصعبة.
- من الممكن لإدارات التربية والتعليم في ضوء نتائج هذه الدراسة تصميم برامج تربوية ونفسية يمكن أن تسهم في تنمية الفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

- يسهم البحث الحالي في إثراء مجال القياس النفسي من خلال إعداد أداة تقيس التفكير التحليلي ويمكن الاستفادة منها في بحوث أخرى.

1-4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف :

1. مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة دمشق.
2. مستوى الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق.
3. العلاقة بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى أفراد عينة البحث.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفقاً لمتغيرات (الجنس ، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية).
5. الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات وفقاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية).

1-5- أسئلة البحث:

1. ما هو مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة دمشق؟
2. ما هو مستوى الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق؟

1-6- فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى أفراد عينة البحث.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفقاً لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات وفقاً لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.
6. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفقاً لمتغير السنة الدراسية.
7. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

1-7- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه أكثر ملائمة لطبيعة البحث. الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج في ضوءها. (الشماس وميلاد، 2016، 49).

1-8- مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الأصلي للبحث من طلبة السنتين الثانية والرابعة من الكليات الآتية (الاقتصاد، والعلوم، والتربية، والآداب) والبالغ عددهم (8544) طالباً وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في جامعة دمشق للعام الدراسي (2016-2017).

1-9- عينة البحث:

تألّفت عينة البحث من (304) طالباً وطالبة من طلبة السنتين الثانية والرابعة في كليات (الاقتصاد، والعلوم، والتربية، والآداب). وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية وبنسبة سحب (4%) من المجتمع الأصلي.

1-10- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن سؤاله وفرضياته استخدمت الأدوات الآتية:

أ - مقياس التفكير التحليلي من إعداد الباحثة

ب - مقياس الفعالية العامة للذات من إعداد (عبد الله والعقاد، 2009).

1-11- حدود البحث:

1. الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طلبة السنة الثانية والرابعة في جامعة دمشق.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي البحث في كليات (الاقتصاد، والعلوم، والتربية، والآداب) في جامعة دمشق لاعتقاد الباحثة بأن هذه الكليات تمثل الاختصاصات الدراسية (الكليات العلمية والتطبيقية، والكليات الأدبية والعلوم الإنسانية).
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداتي البحث في الفترة الواقعة بين (22 آذار ولغاية 2 أيار 2017).

الحدود العلمية والموضوعية: دراسة العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وقياسها من خلال الأدوات المعدة وخصائصها السيكمترية والمستخدمه من قبل الباحثة في الحصول على البيانات الاحصائية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة.

1-12- متغيرات البحث:

- التفكير التحليلي.
 - الفعالية العامة للذات.
 - الجنس والتخصص والسنة الدراسية.
- وقد تعمدت الباحثة ألا تحدد المتغيرات المستقلة والتابعة لأن أي متغير منها يمكن أن يكون مستقلاً أو تابعاً في الدراسات الارتباطية. وإن كانت ترى أن المتغيرات الرئيسية هنا هي التفكير التحليلي.

1-13- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

التفكير التحليلي: (Analytical Thinking)

عرفه (حبيب، 1995) بأنه: قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع تكوين نظرة شمولية وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية والمساهمة في توضيح الأشياء حتى الوصول إلى استنتاجات (حبيب، 1995، 24).

ويعرّف التفكير التحليلي إجرائياً: قدرة الطالب على القيام بالتحليل (اللفظي والكمي والشكلي)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات مقياس التفكير التحليلي المستخدم في الدراسة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من التفكير التحليلي.

فعالية الذات: (Self –Efficacy):

عرفها (حسن، 2005) بأنها : " مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها" (حسن، 2005، 13).

وتعرف فعالية الذات إجرائياً: قدرة الطالب على القيام (بالمبادأة في السلوك، الثقة بالذات، والمثابرة في وجه العقبات)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات مقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عالٍ من فعالية الذات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد
1-2- المحور الأول: الدراسات متعلقة بالتفكير التحليلي
1-1-2- الدراسات المحلية.
2-1-2- الدراسات العربية.
3-1-2- الدراسات الأجنبية.
2-2- المحور الثاني: الدراسات متعلقة بالفعالية العامة للذات
1-2-2- الدراسات المحلية.
2-2-2- الدراسات العربية.
3-2-2- الدراسات الأجنبية.
3-2- ما أفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة.
4-2- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة.
5-2- تعقيب عام على الدراسات السابقة.
6-2- مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة.

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بموضوع التفكير التحليلي، وتلك المتعلقة بالفعالية الذاتية والتي استفادت الباحثة منها في إغناء المعلومات النظرية للبحث، وبناء أداتيته، ومناقشة نتائجه. وقد جاء عرض هذه الدراسات ضمن محورين: أولاً: دراسات متعلقة بالتفكير التحليلي، وثانياً: دراسات متعلقة بالفعالية العامة للذات.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم ترتيب هذه الدراسات وفق تسلسل تاريخي يبدأ من الأحدث إلى الأقدم ثم وضع تعقيب على الدراسات السابقة في محاولة لتحديد مكانة البحث الحالي منها.

2-1- المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتفكير التحليلي

2-1-1- الدراسات المحلية:

❖ **دراسة الزحيلي، غسان (2012)، الجمهورية العربية السورية:**

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح.

هدف الدراسة: تعرف أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف، وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (321) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال و(97) طالباً وطالبة من معلم الصف.

أدوات الدراسة: مقياس برامسون بارليت هاريسون لقياس أساليب التفكير المترجم من قبل حبيب(1980).

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها :

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختصاصي رياض الأطفال ومعلم الصف في تفضيلات أساليب التفكير حيث إن أعلى أساليب التفكير السائدة لمعلم الصف هي التفكير التحليلي بينما رياض الأطفال التفكير السائد هو التفكير العملي.

❖ وجود فروق دالة إحصائية بين تخصصي رياض الأطفال ومعلم الصف في تفضيلات أسلوب التفكير التحليلي والواقعي لصالح معلم الصف.

❖ وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في تفضيل أسلوب التفكير التحليلي لصالح الإناث.

2-1-2- الدراسات العربية :

❖ دراسة كاظم، سعد صالح؛ والمهداوي، عدنان محمود (2015)، العراق:

عنوان الدراسة: مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة

هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، وتعرف الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري (النوع والتخصص).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة، بواقع (236) طالبة و(164) طالباً

أداة الدراسة: اختبار التفكير التحليلي من إعداد الباحثين.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

❖ يمتلك طلبة الجامعة القدرة على التفكير التحليلي، وذلك بحكم مرحلتهم العمرية وطبيعة دراستهم.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري التخصص -والنوع لدى طلبة الجامعة.

❖ دراسة أبو عواد، فريال محمد؛ أبو جادو، صالح محمد؛ السلطي، ناديا سميح (2014)، الأردن:

عنوان الدراسة: استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب-الأنرو وفقاً لعدد من المتغيرات.

هدف الدراسة: إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب-الأنرو وذلك وفقاً لعدد من المتغيرات.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة، منهم (28) طالباً، و(197) طالبة.

أداة الدراسة: مقياس أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي)، والذي يتكون من (43) فقرة تغطي مجالين فرعيين (أسلوب التفكير التحليلي، وأسلوب التفكير الشمولي) وهو من إعداد الباحثين.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعاً بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير الشمولي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الشمولي بين طلبة الكلية تعزى للفرع الأكاديمي في الثانوية العامة، والمستوى الدراسي للطلبة.
- وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفكير التحليلي مقابل الشمولي وبين المعدل التراكمي للطلبة.

❖ دراسة الشمري، كريم عبد ساجر خلف (2008)، العراق:

عنوان الدراسة: أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة في الكلية التقنية -بغداد

أهداف الدراسة: الكشف عن أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة في الكلية التقنية-بغداد ومستوياتها تبعاً لمتغيرات التخصص العلمي ونمط التفكير.

عينة الدراسة: تكونت العينة (105) طالباً وطالبة 24 ذكر، و 81 انثى

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson لأساليب التفكير.

أهم نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن (36,19)% من الطلبة فضلوا التفكير التحليلي.

ويوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى الطلبة

❖ دراسة طاحون، حسين (2000)، السعودية، ومصر:

عنوان الدراسة: الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وأساليب التفكير.

هدف الدراسة: تعرّف أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة في كل من مصر والسعودية،

وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، والتحصيل الدراسي، والعمر)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة المصرية من (191) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية وطلاب الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة الزقازيق، بينما تكونت عينة الدراسة السعودية من (197) طالباً وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد بالرياض. أداة الدراسة: مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون إعداد مجدي عبد الكريم حبيب 1996. أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ❖ وجود فروق دالة إحصائية في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير وهما التفكير التركيبي لصالح ذوي التخصصات الأدبية، والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في بقية أساليب التفكير.
- ❖ وبالنسبة للعينة السعودية لم تكن هناك فروق دالة في أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وأساليب التفكير.

2-1-3- الدراسات الأجنبية:

- ❖ دراسة جين ولاين (Jen and Lien, 2010)، تايوان:

Attribution processes in individuals with analytical or holistic thinking

عنوان الدراسة: عمليات العزو لدى الأفراد ذوي التفكير التحليلي أو الشمولي
هدف الدراسة: معرفة عمليات العزو لدى الأفراد ذوي التفكير التحليلي أو الشمولي
عينة الدراسة: تكونت العينة من (66) طالباً وطالبة من جامعات تايوان
أداة الدراسة: مقياس التفكير التحليلي مقابل الشمولي، بالإضافة إلى أنشطة تتطلب عمليات عزو معرفية.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن كلا النمطين من المفكرين متشابهون نسبياً في عمليات العزو.

- ❖ دراسة رنوات، سومبات، براسارت (Ranawat, Sombat, Prasart, 2009) تايلاند

Comparisons of Mathematics achievement, attitude towards mathematics and Analytical Thinking between Using the Geometers sketchpad programs as Media and Conventional learning activities

عنوان الدراسة: مقارنات بين التحصيل في الرياضيات والاتجاهات نحوها والتفكير التحليلي بين استخدام برامج الرسم الهندسي ووسائل الإعلام والأنشطة التقليدية.

هدف الدراسة: مدى امتلاك الطلبة لقدرات التفكير التحليلي واتجاههم نحو الرياضيات في تايلاند.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مجموعتين هما (تجريبية بلغت 38 طالباً وضابطة بلغت 39 طالباً) اختيرتا بالطريقة العنقودية.

أداة الدراسة: اختبار التفكير التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إنّ طلبة المجموعة التجريبية نمت لديهم قدرات ومهارات التفكير التحليلي، وإن الرياضيات بشكل عام تعمل على تنمية التفكير التحليلي، وإن الطلبة بشكل عام يفتقرون لقدرات التفكير التحليلي.

❖ دراسة ماجدة Magda (2007)، البرازيل:

Influence of Intuition and Analytical Thinking on Graphic Representation of Problem Situations.

عنوان الدراسة: تأثير الحدس والتفكير التحليلي على الرسم البياني في حل المشكلات.

هدف الدراسة: تعرّف تأثير التفكير التحليلي في حل المشكلات.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (23) طالباً من جامعة بوليسيتا في البرازيل.

تم وضع المشاركين في ست مشكلات، وطلب منهم وضع رسم تخطيطي لها، وبعد ذلك وضع رسم تخطيطي للمشكلات (تمثيل المشكلة) التي تواجههم يومياً.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

❖ (33,59%) فقط وصلوا إلى الحالة العامة للتفكير التحليلي للإجابات الصحيحة على

المشكلات في الحالات الست، وهو مؤشر منخفض وأن معظم المتعلمين يجدون صعوبة في إيجاد ما هو مقترح، وأن معظم الأخطاء التي ارتكبت كانت شائعة، وتبين اختلافات النسب على الإجابات الصحيحة في كل مشكلة من الحالات الست.

❖ دراسة شوي وكو وشوي (Choi, Koo, and Choi, 2007) كوريا وأمريكا

Individual Differences in Analytic thinking Versus Holistic Thinking.

عنوان الدراسة: الفروق الفردية في التفكير التحليلي مقابل التفكير الشمولي.

هدف الدراسة: استقصاء الفروق الفردية في التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الاستكشافي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (300) طالباً وطالبة منهم (147) من جامعة سيؤول الوطنية و(156) من الجامعة في كوريا مقسمة إلى (123) ذكور و(177) إناث.

أداة الدراسة : وقد تم تطوير مقياس مكون من 24 فقرة في التجربة الأولى، وفي التجربة الثانية تم اختبار الصدق التمييزي للمقياس، وفي التجربة الثالثة والرابعة تم فحص الفروق بين المجموعات بمقارنة الدرجات على المقياس لدى عينة من الأميركيين والكوريين الدارسين في التخصصات الطبية وغير الطبية.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ❖ أن الكوريين قد سجلوا درجات أعلى على مقياس التفكير الشمولي والتحليلي من الأميركيين.
- ❖ والطلاب الكوريون الدارسين للتخصصات الطبية سجلوا درجات أعلى مقارنة بالطلبة الكوريين من تخصصات غير طبية .

❖ دراسة بالكس واسيكر (Balkis & Isiker, 2005)، الولايات المتحدة الأمريكية:

The Relationship Between thinking styles and personality types.

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

هذاف الدراسة: تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (367) طالباً وطالبة في السنة الثالثة من المرحلة الجامعية

أداة الدراسة: قائمة أساليب التفكير لسترنبرغ وواجنر ومقياس بحث التوجيه الذاتي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

* تختلف أساليب التفكير باختلاف الجنس، وكذلك المجال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الطلبة.

2-2-المحور الثاني: الدراسات متعلقة بالفاعلية العامة للذات:

2-2-1-الدراسات المحلية:

❖ دراسة عبد الله، محمد قاسم؛ والقدر، سماح ممدوح (2016)، سورية:

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بالهدف من الحياة لدى عينة من طلبة جامعة حلب).

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين فاعلية الذات العامة والهدف من الحياة، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (152) طالباً وطالبة، منهم (82) ذكراً و(70) أنثى

أداة الدراسة: مقياس فاعلية الذات العامة من إعداد العدل (2001)

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* وجود فروق بين بين الطلبة الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور.

• وجود فروق بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في فاعلية الذات لصالح طلبة التخصص العلمي.

❖ دراسة عشا ، انتصار ؛ وأبو عواد ، فريال ؛ والشبلي ، الهام ؛ وعبد ، إيمان (2012)، سورية:

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفعالية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

هدف الدراسة: استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي

عينة الدراسة: بلغت العينة (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص (معلم صف).

أداة الدراسة: مقياس الفعالية الذاتية، واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعة الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير العمر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي (الوعي بالذات، القوة) لصالح الذكور.

2-2-2- الدراسات العربية :

❖ دراسة القرشي ، علي (2012)، العراق:

عنوان الدراسة: التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة .

هدف الدراسة: تعرّف الفروق في التفكير الرغبي وفي فاعلية الذات وفق متغيري (الجنس والتخصص)، وتعرّف العلاقة بين التفكير الرغبي وفاعلية الذات.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (112) طالباً وطالبة من كليتي الآداب والهندسة في جامعة بغداد.

أداة الدراسة: مقياس الألوسي (2001) لقياس فاعلية الذات ويحتوي على (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي فاعلية الذات المدرسية، فاعلية الذات الشخصية، فاعلية الذات الاجتماعية وفاعلية الذات في الحياة العامة.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الطلبة يتمتعون بمستوى فاعلية ذات مرتفعة
- وجود فروق في مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الجامعي

❖ دراسة المصري ، نيفين (2011) فلسطين:

عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (626) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الأزهر.

أداة الدراسة: مقياس قلق المستقبل، ومقياس فعالية الذات، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وفعالية الذات.
- وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات تبعاً لمرتفعي ومنخفضي القلق لصالح منخفضي القلق.

❖ **دراسة المساعيد ، أصلان الصبح (2011)، الأردن:**

عنوان الدراسة: مستوى التفكير العلمي وعلاقته بكل من الفعالية العامة للذات والسنة الدراسية والجنس عند طلبة جامعة آل بيت.

هدف الدراسة : تعرّف العلاقة بين مستوى التفكير العلمي والكفاءة الذاتية العامة والسنة الدراسية والجنس عند طلبة جامعة آل بيت.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (255) طالباً وطالبة من تخصص معلم صف.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي والكفاءة الذاتية.
- وجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأعلى.
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

❖ **دراسة العلوان، محاسنة (2011)، الأردن:**

عنوان الدراسة: الفعالية الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية.

هدف الدراسة: تعرّف علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام استراتيجيات القراءة.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يعزى للمستوى الدراسي الأعلى.

❖ دراسة بني خالد، محمد (2010)، الأردن:

عنوان الدراسة: علاقة التكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

العينة: اشتملت العينة على (200) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد جير وزلم وتشيفرز، ومقياس بورو للتكيف الأكاديمي.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة.

❖ دراسة المخلافي ، عبد الكريم (2010)، اليمن:

عنوان الدراسة: فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء.

هـداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء، والحنكة) لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة، منهم (55) طالب و(55) طالبة، موزعين إلى (40) طالب وطالبة من التخصصات العلمية، و(70) طالب وطالبة من التخصصات الإنسانية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي أعدته ريم سليمان Slimon ومقياس التحليل الإكلينيكي الذي أعده كاتل Cattell والمقنن على البيئة العربية من قبل محمد السيد عبد الرحمن وصالح أبو عباده.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكذلك توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمات الشخصية وفقاً لمتغير التخصص.

❖ **دراسة الرفوع، محمد ؛ القيسي ، تيسير ؛ القرارة ، أحمد (2009)، الأردن:**

عنوان الدراسة: علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة في الأردن.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، والعوامل المؤثرة فيهما مثل (الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي).

عينة الدراسة: تكونت العينة من (320) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحث، ومقياس القدرة على حل المشكلات والمعدل للبيئة الأردنية،

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً في حين مستوى الطلبة في حل المشكلات كان متوسطاً.
- وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة يعزى لمتغير لجنس ولصالح الذكور، والتخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة و متوسطات درجاتهم على مقياس حل المشكلات.

❖ دراسة المشيخي، غالب بن محمد علي (2009)، المملكة العربية السعودية:

عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات، والعلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح، ومقياس الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات في قلق المستقبل، ومقياس الفروق بين أفراد عينة الدراسة في فعالية الذات تبعاً للتخصص والسنة الدراسية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (720) طالباً منهم (400) طالباً من طلاب كلية العلوم و (320) طالباً من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف.

أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل إعداد الباحث، ومقياس فعالية الذات إعداد عادل العدل (2001)، ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فعالية الذات.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فعالية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فعالية الذات ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي فعالية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي فعالية الذات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فعالية الذات تبعاً للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.

❖ دراسة عبد الله، هشام؛ والعقاد، عصام عبد اللطيف (2009) السعودية:

عنوان الدراسة: الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. **عينة الدراسة:** تكونت العينة من (246) طالباً وطالبة (151) ذكراً، (95) إناثاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس فعالية الذات ومقياس الذكاء الوجداني من إعدادهما.

أهم نتائج الدراسة: تشير أهم النتائج إلى:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية لفعالية الذات وكذلك بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية لفعالية الذات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية لفعالية الذات وكذلك في الدرجة الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المبادأة في السلوك من أبعاد فعالية الذات وفقاً للفئة العمرية، والفروق لصالح الفئة الأكبر سناً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالذات وفقاً للفئة العمرية لصالح الفئة الأكبر سناً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المثابرة في مواجهة العقبات لصالح الفئة الأكبر سناً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فعالية الذات ككل لصالح الفئة العمرية الأكبر سناً.

❖ دراسة الضمور ، محمد مسلم (2008)، الأردن:

عنوان الدراسة: علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

هدف الدراسة: تعرّف علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (975) طالباً وطالبة المسجلين في إقليم الجنوب لمرحلة الإجازة الجامعية.

أدوات الدراسة: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس أنماط التعلم.

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس.

❖ دراسة مخيم ، هشام محمد (2007)، سلطنة عمان:

عنوان الدراسة: الفاعلية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بصور وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية.

هدف الدراسة: الكشف عن مستويات الفاعلية الذاتية (الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية) لدى الطلاب المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات، وتعرف طبيعة العلاقة الدينامية بين متغيرات الدراسة، وتعرف طبيعة الفروق الجنسية في مجال الفاعلية الذاتية؛ وبين التخصصي (علمي، وأدبي)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من كلية صور بسلطنة عمان.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد، ومقياس الدافعية المتعدد الأبعاد الثلاثة من إعداد ممدوح سليمان، وأبو العزيم جمال (1987)

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وكل من الدافعية، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لصالح الطلبة الذكور

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية بين القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة العلمي.

❖ دراسة النشاوي، كمال (2006)، مصر:

عنوان الدراسة: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية.
هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين فعالية الذات وسمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية.
عينة الدراسة: تكونت العينة من (183) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة المنصورة منهم (49) ذكوراً و (134) إناثاً.
أدوات: مقياس فعالية الذات من إعداد الباحث ويتكون من 17 عبارة تعكس مدى واسعاً من فعالية الذات.

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- وجود علاقة بين سمات الشخصية وفعالية الذات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة في فعالية ذات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات.

2-2-3-الدراسات الأجنبية:

❖ دراسة لي (Li, 2012)، هونج كونج:

Astudy of the Attitude, Self- efficacy, Effort and Academic Achievement of City Student towards Research Methods and Statistics

عنوان الدراسة: دراسة اتجاهات الطلبة الجامعة، وكفاءتهم الذاتية، وجهدهم وتحصيلهم الدراسي تجاه مناهج البحث والإحصاء.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين موقف طلبة كلية العلوم الاجتماعية تجاه طرق البحث والإحصاء، والكفاءة الذاتية والجهد والإنجاز الأكاديمي.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (153) طالباً وطالبة من قسم الدراسات الاجتماعية التطبيقية في جامعة مدينة هونج كونج.

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- أن كلاً من الاتجاه والكفاءة الذاتية يمكنهما التنبؤ بشكل كبير بالجهد. ومع ذلك، عندما أجري تحليل الانحدار المتعدد آخر لتقدير قوة التنبؤ الاتجاه، والكفاءة الذاتية والجهد على التحصيل

الدراسي، تبين أن لا يمكن للجهد التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، ويمكن اعتبار الجهد فقط كعامل غير مباشر، وليس عاملاً ضرورياً في العلاقة بين الاتجاه، والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

❖ دراسة شيكولاكويو (Shukuallaku, 2013)، ألبانيا:

The Relationship between Self –efficacy and Academic performance in the context of Gender among Albanian students.

عنوان الدراسة: العلاقة بين كفاءة الذات والتحصيل الدراسي تبعاً للجنس لدى طلاب البانيا.

هدف الدراسة: تعرّف أثر متغير الجنس (ذكور – اناث) على الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الألبانيين في جامعة البانيا.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 189 طالباً وطالبة من السنوات الثلاث الأولى في الجامعة.

أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الذاتية المختصر (Gse-G) ودرجات الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الأول كمقياس لأداء الطلاب الأكاديمي.

أهم نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين الطلبة في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود علاقة ارتباط قوية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي.

❖ دراسة تيناو (Tenaw, 2013)، أثيوبيا:

Relationship Between self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical chemistry at debre Markos College of teacher Education

عنوان الدراسة: العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي والجنس في مجال الكيمياء التحليلية في كلية ديبيري ماركوس لإعداد المعلمين.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، والكشف عن الفروق تبعاً للجنس في الكفاءة الذاتية والتحصيل، بالإضافة التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل لديهم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 100 طالب وطالبة في كلية ديبيري ماركوس في اثيوبيا

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لديان ل ويت روز، واختبار التحصيل في الكيمياء.

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.
- وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي.
- وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

دراسة رودوينبيري ورينك (Roddenberry & Renk, 2010)، الولايات المتحدة الأمريكية:

Locus of Control and Self-Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College students.

عنوان الدراسة: مركز الضبط وفعالية الذات كمتغيرات وسيطة في العلاقات بين الضغوط والمرض لدى طلبة الجامعة

هدف الدراسة: التحقق من دور مركز الضبط وفعالية الذات كمتغيرات نفسية وسيطة في العلاقات بين الضغوط والمرض لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (344) طالباً، منهم (331) من الإناث و(111) من الذكور، شملت الطلبة الأمريكيين من أصل قوقازي وآسيوي وأفريقي وغير ذلك.

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى: أن استراتيجيات التدخل المستندة إلى نظرية فعالية الذات لها تأثير إيجابي على الإحساس بالهدف من الحياة.

❖ دراسة هوفمان وسشراو (Hoffman; Schraw, 2009) الولايات المتحدة الأمريكية:

The influence of self- efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency.

عنوان الدراسة: أثر الكفاءة الذاتية وقدرة الذاكرة النشطة على فاعلية حل المشكلات.

هدف الدراسة: معرفة أثر معتقدات الكفاءة الذاتية وعمل الذاكرة على القدرة على حل المشكلات، وزمن الاستجابة ومقدار الكفاءة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (58) طالباً (16 ذكوراً 42 إناثاً)، من طلبة علم النفس في جامعة جنوب أمريكا.

أدوات الدراسة: تقديم مجموعة من المشكلات متدرجة الصعوبة من خلال تجربتين بهدف اختبار فرضية الكفاءة التحفيزية التي تتبنى بأن تحفيز معتقدات الكفاءة الذاتية يزيد من القدرة على حل المشكلات باستخدام استراتيجيات متطورة وجهود مركز.

أهم نتائج الدراسة: هناك أثراً كبيراً للكفاءة الذاتية على الأداء والقدرة على حل المشكلات بفعالية وكفاءة أكثر، لكنها محدودة الأثر مع الوقت، وأن الكفاءة الذاتية تعمل من خلال التفاعل مع الذاكرة العاملة.

❖ دراسة ديان (Diane, 2003)، إيطاليا:

عنوان الدراسة:

Student self- efficacy in college science: An Investigation of Gender Age and Achievement.

فعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم دراسة متغير الجنس والعمر والإنجاز.
هدف الدراسة: تقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، العمر، والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (216) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (18-24) سنة
أدوات الدراسة: مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفى والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.
- وعدم وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات.

❖ دراسة ويزلي (Wesley, 2002)، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة:

A study of academic achievement, attitude, motivation general self-efficacy, selected demographic characteristics of community college.

دراسة التحصيل الأكاديمي وعلاقته بكل من الاتجاهات والدافعية وفعالية الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والاتجاهات والدافعية وفعالية الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

عينة الدراسة: بلغت العينة (400) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: مقياس فعالية الذات لشرير وآخرون (1982)، ومقياس الاتجاهات لواينشتاين وآخرين (1984).

أهم نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من أصول عرقية مختلفة في فعالية الذات لصالح الأمريكيين من أصل أفريقي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات.

2-3- ما أفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد واختيار أدوات البحث المناسبة.
- اتباع المنهج العلمي المناسب للبحث، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تعرّف أنواع مقاييس البحث المستخدمة مما سهل مهمتها في إعداد مقياس التفكير التحليلي، وتعرّف على أبعاد فعالية الذات.
- ساعدت الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني، وربط نتائج البحث الحالي ومقارنته بنتائج الدراسات السابقة.
- كما أفادت في تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.

2-4- أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

يلاحظ مما تقدم أن هناك نقاط تشابه واختلاف بين هذه الدراسة الحالية والدراسات السابقة لذا يمكن ذكر هذه النقاط كما يلي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التحليلي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من حيث العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة. من حيث الأداة: استخدمت الدراسة الحالية مقياس التفكير التحليلي من إعداد الباحثة وبذلك تشابهت مع دراسة كاظم، سعد صالح (2015).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على مقاييس جاهزة مثل دراسة أبو عواد وآخرين (2014)، والزحيلي (2012)، وجين ولاين (2010)، ورنوات وآخرين (2009)، الشمري (2008)، و بدر (2007)، و بالكس واسيكر (2005)، وطاحون (2000)، وهونج وتشاو، (1994).

أما من حيث المتغيرات تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس كدراسة كاظم (2015)، وأبو عواد وآخرين (2014)، والزحيلي (2012)، ومنصور (2007)، وبالكس واسيكر (2005)، وطاحون (2000).

ومن حيث متغير التخصص: كدراسة كاظم (2015)، أبو عواد وآخرين (2014)، والزحيلي (2012)، والشمري (2008)، وشوي وكو وشوي (2007)، وبالكس واسيكر (2005)، وطاحون (2000).

بينما متغير السنة كدراسة أبو عواد وآخرين (2014).

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالفعالية العامة للذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من حيث العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث العينة المدروسة حيث تناولت طلبة الجامعة.

من حيث الأداة: استخدمت الدراسة الحالية مقياس فعالية الذات من إعداد (عبد الله وعبد الهادي) وبذلك تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على مقاييس أخرى ومقاييس جاهزة مثل دراسة عبد الله والقدور (2016)، وتيناو (2013)، وشيكولاكيو (2013)، وعشا

وآخرين(2012)، والقريشي (2012)، والمصري (2011)، وبني خالد (2010)، والمخلافي (2010)، والمشخي (2009)، وهوفمان وسشراو (2009)، وويزلي (2002).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الزق (2011)، والعقاد وعبد الله (2009)، ومخير (2007)، النشاوي (2006).

أما من حيث المتغيرات تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس كدراسة دراسة عبد الله والقذور (2016)، وشيكولاكيو (2013)، وتيناو (2013)، وعشا وآخرين (2012)، والقريشي (2012)، والمصري (2011)، والمساعد (2011)، والمخلافي (2010) والرفوع وآخرين (2009)، والمشخي (2009)، والضمور (2008)، ومخير (2007)، والنشاوي (2006)، وعلي (2003)، وديان (2003)، وويزلي (2002).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة العقاد وعبد الله (2009) ومخير (2007)، والنشاوي (2006).

متغير التخصص كدراسة دراسة عبد الله والقذور (2016)، والقريشي (2012)، والمخلافي (2010) الرفوع وآخرين (2009)، والضمور (2008)، ومخير (2007)، ، والمشخي (2009)، والنشاوي (2006) .

بينما متغير السنة: كدراسة المساعد (2011)، والعلوان (2011)، والرفوع وآخرين (2009)، والمشخي (2009).

2-5-تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المحلية، والعربية، والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، يتيح للباحثة تحديد موقع الدراسة الحالية بين هذه الدراسات وفق الآتي:

تناول عدد كبير من الدراسات السابقة متغير فعالية الذات وعلاقتها مع متغيرات أخرى، كما تناول عدد منها متغير التفكير التحليلي وعلاقته بعض المتغيرات وهذا ما يلتقي به البحث الحالي مع الدراسات السابقة، وفي الجانب النظري من البحث الأمر الذي أغنى المعلومات النظرية للدراسة الحالية، إلا أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين متغيري التفكير التحليلي وفعالية الذات لدى طلبة الجامعة، إذ لم تجد الباحثة على أي بحث تناول تلك العلاقة بين هذين المتغيرين.

2-6-مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أكبر قدر ممكن من المتغيرات التي تخص الشباب الجامعي مثل الجنس، والاختصاص، والسنة الدراسية حيث تميزت بأنها الدراسة الوحيدة بحدود علم الباحثة التي تناولت هذا البحث (مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق)، وقد تناولت أبحاث كثيرة منها متغير فعالية الذات بأنواعه المختلفة (الاجتماعية، والأكاديمية... الخ)، ومتغير التفكير التحليلي لكن هذه الأبحاث لم تقم بربط هذه المتغيرات مع بعضها، وقد استفادت الباحثة من الأبحاث السابقة في تكوين رؤية عن الأدوات التي استخدمتها في البحث، كما تمت الاستفادة من عبارات وبنود المقاييس التي أعدها بعض الباحثين في هذا المجال حتى تم التوصل إلى أدوات البحث بصورتها النهائية، وما يميز البحث الحالي عن غيره أن الباحثين الذين أعدوا تلك الأبحاث قاموا بتطبيق مقاييس واستبانات معدة سلفاً من قبل باحثين آخرين، أما في هذا البحث فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير التحليلي يناسب أغراض البحث الحالي بالاعتماد على المقاييس المعدة من قبل العلماء والمختصين، وقد تناول البحث المتغيرات من وجهة نظر جديدة، حيث تتم دراسة تأثير متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي الجامعي، والسنة الدراسية على كل من التفكير التحليلي والفعالية الذاتية بالإضافة لذلك الشريحة المستخدمة في هذا البحث هم فئة (الشباب الجامعي)، وهي من أهم شرائح المجتمع وأكثرها فعالية في بناء المستقبل.

الفصل الثالث

التفكير التحليلي

3-1- مقدمة.
3-2- تعريف التفكير.
3-3- تعريف أساليب التفكير.
3-4- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير.
3-5- مستويات التفكير.
3-6- - تعريف التحليل والتفكير التحليلي.
3-7- خطوات التفكير التحليلي.
3-8- المؤشرات السلوكية للفرد ذوي التفكير التحليلي.
3-9- المبادئ الكامنة وراء أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي.
3-10- صفات الأشخاص الذين يستخدمون الأسلوب التحليلي.
3-11- أنواع التفكير التحليلي
3-12- التفكير التحليلي كعملية عقلية
3-13- الاستراتيجيات الخاصة بالفرد التحليلي
3-14- جوانب القوة للفرد التحليلي.
3-15- التفكير التحليلي كمكون من مكونات التفكير التنسيقي.
3-16- التفكير التحليلي والتفكير الابتكاري.
3-17- مهارات التحليل.

3-18- مراحل التحليل.

3-19- التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير.

3-20- التداخلات بين أساليب التفكير (كيف تعمل معاً).

3-1- مقدمة:

يؤثر الاتجاه المعرفي وتطوره أثراً بالغ الأهمية في التغلب على ازدواجية ووصف وتفسير السلوك الإنساني حيث يعد التفكير وأساليبه واحداً من الموضوعات الهامة التي تمثل هذا الاتجاه، حيث حاز موضوع دراسة أساليب التفكير على اهتمام عدد من الباحثين في مجال علم النفس خلال العقود الثلاثة الماضية باعتباره أحد العوامل المؤثرة في عملية التعلم. ومن هذه الأساليب التفكير التحليلي، فعملية البحث في هذا النوع من الأساليب لا تقل أهمية عن أنواع التفكير الأخرى الذي بدوره يمكن الأفراد من أن يكونوا عناصر منتجة في مجتمع يحتاج لأفراد قادرين على مواجهة مصاعب الحياة ولا سيما أننا نعيش في زمن (الانفجار المعرفي) الذي يتضمن كمّاً هائلاً من المعلومات بحاجة إلى تحليلها لمواكبة متطلبات الحياة.

فالفردي الذي لديه المقدرة على العزف على آلة موسيقية نقول أن لديه قدرة موسيقية، ومن ينجح في حل المسائل نقول أن لديه قدرة حسابية وهكذا..

فالتحليل هو القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للأشياء والمواقف التي يتعرض لها، وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية وإدراك العلاقات المنطقية بين الخاص والعام، وبين التشابه والاختلاف، وبين المقدمات والنتائج.

3-2- تعريف التفكير:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وما من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها، مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأشكاله وأساليبه، ونظراً لأهمية وجهات النظر المختلفة في تعريف التفكير قامت الباحثة بعرض عدد منها على النحو الآتي:

1. يذكر قطامي (2001) "أن التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات جديدة" (قطامي، 2001، 120).

2. يرى أبو المعاطي (2005) "أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تتطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه، والإدراك، والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والمقارنة، والتعميم وغيرها" (أبو المعاطي، 2005، 378).

3. يرى كوستا (costa, 1985) "أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" (العتوم والجراح، 2007، 19). وهناك ثلاث سمات مميزة لمفهوم التفكير أوردها ماير (Mayer) على النحو الآتي:

- التفكير عملية معرفية تحدث داخل عقل الإنسان، ومع ذلك يستدل عليه من السلوك الحادث من الإنسان.
 - التفكير عملية داخلية يتم من خلالها معالجة مجموعة من المعلومات داخل نسق معرفي.
 - التفكير عملية موجهة تقود لسلوك ينتج عنه حل المسألة أو المشكلة ويتجه نحو الحل، ويبدو هذا في تتابع ونظام الخطوات المؤدية نحو الحل (محمود، 2006، 71).
- من التعاريف السابقة للتفكير توصلت الدراسة إلى تعريف عام للتفكير هو:

نشاط عقلي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية كالانتباه، والإدراك، والتذكر، كما يتضمن العديد من المهارات المعرفية كالاستنتاج، والاستدلال، والملاحظة، والمقارنة والتحليل، والتصنيف، ويتم استخدام هذه العمليات والمهارات في التعامل مع أحداث الواقع الخارجي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

إذا كان التفكير هو القدرة على استخدام الذكاء وإخراجه إلى الأرض الواقع، فإن أسلوب التفكير قد يختلف عن ذلك وقد تم توضيح ذلك من خلال تعريف أساليب التفكير.

3-3- تعريف أساليب التفكير:

توجد تعريفات متعددة لأساليب التفكير (Thinking styles) ومن هذه التعريفات:

يعرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيا ما يواجهه من مشكلات" (Harrison & Bramson, 1982, 45).

ويرى العتوم (2010) أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، فأسلوب الفرد المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، ما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير مع الزمن" (العتوم، 2010، 201).

يعرف كوفمان (Kaufman, 2002) أساليب التفكير بأنها "الطرق التي من خلالها يقوم الأشخاص بالاستجابة أو التعامل مع المشكلات التي تواجههم، فهي ليست قدرات ولكنها تقضيات يختارها الأشخاص من أجل استخدام قدراتهم" (Kaufman, 2002, 202).

ومن التعريفات المتنوعة لأساليب التفكير توصلت الدراسة إلى تعريف عام لأسلوب التفكير هو: عبارة عن مجموعة من الطرائق أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في توجيه قدراته، وتوظيف معلوماته وخبراته، واستخدامها في التعامل مع البيئة التي يعيش فيها، وما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية.

لكل فرد أسلوبه المفضل في التفكير والذي قد يختلف باختلاف المواقف والمهام التي يتعرض لها وقد تم توضيح ذلك من خلال المبادئ الأساسية لأساليب التفكير.

- 3-4- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

1- الموافقة بين الأساليب والقدرات أمر مهم للغاية، مثال حالة طالبة تريد العمل في أبحاث علم النفس، لكنها ذات طريقة ابتكارية في العمل، وهذه الطريقة لا تتوافق مع الأبحاث في العلوم الإنسانية لذلك اتجهت نحو عمل آخر، وعلى العموم هي لم تتجح في المدرسة ولكنها تدير عملاً صغيراً بنجاح.

2- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعاً جيداً من التكامل الناجح يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد فالأفراد الذين لا تتناسب أساليبهم مع قدراتهم يشعرون بالرهبة من الفرق بين ما يحبون فعله وما يفعلونه في حالة جيدة وحسنة.

3- ليس لدى الأفراد أسلوب واحد، إنما لديهم أنماط من الأساليب: فعلى سبيل المثال: الفرد الذي يجب أن يكون ابتكارياً ربما يكون منظماً جداً أو غير منظم تماماً، وبالمثل فالأفراد المنظمون ربما يفضلون أو لا يفضلون أن يكونوا مع الآخرين. فالأفراد يتباينون في طرائقهم التي يوظفونها في المواقف المختلفة. ويشير ستيرنبرغ إلى أن لدينا ميلاً إلى أن نرى الأشياء ببعد واحد، كالأطفال،

أي أن للأفراد أسلوباً واحداً وهذا شيء فطري طفولي. ونحن نفعل ذلك عندما نصف أحد الأفراد بالنشيط أو الخامل ولا نصف الشخص ككل وذلك راجع لطريقة التفكير في الطفولة المبكرة.

4- اختيارات الحياة بحاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات، فالطلاب الذين يذهبون إلى بعض التخصصات في الجامعة نتيجة رغبة أوليائهم، قد يكونون سعداء وجيدين أو يكونون غير ذلك وربما يرتبط عدم السعادة وعدم النجاح بأنهم لم يجدوا تخصصات تتطابق مع أساليب تفكيرهم. وعلى العموم عندما لا تتطابق أساليبك مع اختيارات حياتك سوف تدفع ثمن ذلك.

5- الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة فبعض الأفراد يميلون إلى أن يكونوا تنفيذيين في مدرستهم وتشريعيين في المطبخ أو العمل المسند إليهم. فالأسلوب الذي يظهره شخص في مهمة ما (العمل) ربما يختلف تماماً عن الأسلوب الذي يظهره في مهمة أخرى.

6- يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم: يفضل بعض الأفراد (وبشدة) أن يكونوا مع الآخرين في حين يفضل بعضهم الآخر أو لا يفضل وجود الآخرين. ويختلف الأفراد في قوى الطاقة الخاصة بتفضيلاتهم وفي كيفية وشدة التفضيل.

7- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية: قد تكون المرونة الأسلوبية سراً من أسرار التكيف الناجح فالطالب الذي لا يتمتع بالمرونة الأسلوبية لا يستطيع التكيف مع المعلمة التي تدير الصف بطريقة جامدة (تكافئ الطلاب الذين يتأقلمون مع أنموذجها التدريسي وتعاقب الطلاب الذين لا يتأقلمون). لذا ينظر إلى الطالب الذي لا يتفق مع طريقته على أنه طفل مشكل. فالمعلمون يمكن أن يكونوا مؤثرين إلى حد كبير إذا كيفوا أنفسهم مع أساليب متنوعة في التفكير في صفوفهم (خضر، 2004، 234-242).

8- تتباين أساليب التفكير تبعاً لتباين مراحل الحياة: إن أنواع الأساليب التي يتبناها الشخص في بداية حياته قد تكون مختلفة تماماً عن تلك التي تبناها في مراحل عمرية متقدمة. وبالذات عندما يكون الشخص مستجداً في عمله ربما يهتم بالتفاصيل لأنه لا يوجد شخص آخر يفعل ذلك مكانه. والنقطة الأساسية هي أن العديد من الأفراد يغيرون مع العمر أساليب تفكيرهم، فالطريقة التي تفكر فيها ربما لا تكون نفسها التي ستفكر بها بعد عشر سنوات أو التي كنت تفكر بها قبل خمس سنوات وهذا يوضح سبب اختلافات أساليب التفكير بين الطفولة والمراهقة (Lee & Tsai, 2004, 34).

9- الأساليب قابلة للقياس: إذا لم تستطع قياس شيء ما كالأساليب فمن الصعوبة إثبات وجوده، وأكثر من ذلك إذا لم تستطع قياس الشيء فإنه يبقى في حالة من عدم الوضوح العلمي. وبالنسبة لأساليب التفكير فإن قياسها ممكن بواسطة اختبارات ثم وضعها وتجريبها حديثاً والتأكد من صلاحيتها للقياس. وقد قام ستيرنبرغ وواغنر بإعداد (قائمة أساليب التفكير الطويلة 1991 والنسخة

العقيدة 1992، وكذلك قام ستيرنبرغ وغريغو رينكو (1993، 1995) بإعداد مقياس أساليب تفكير للمعلمين والطلاب.

10- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: من الممكن أن تعلم الأساليب، ومن بين إحدى طرائق تعليم الأساليب إعطاء الأطفال أو الطلاب المهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا و ينتفعوا بالأساليب التي نريد تنميتها (park, park ,& choe, 2005, 89).

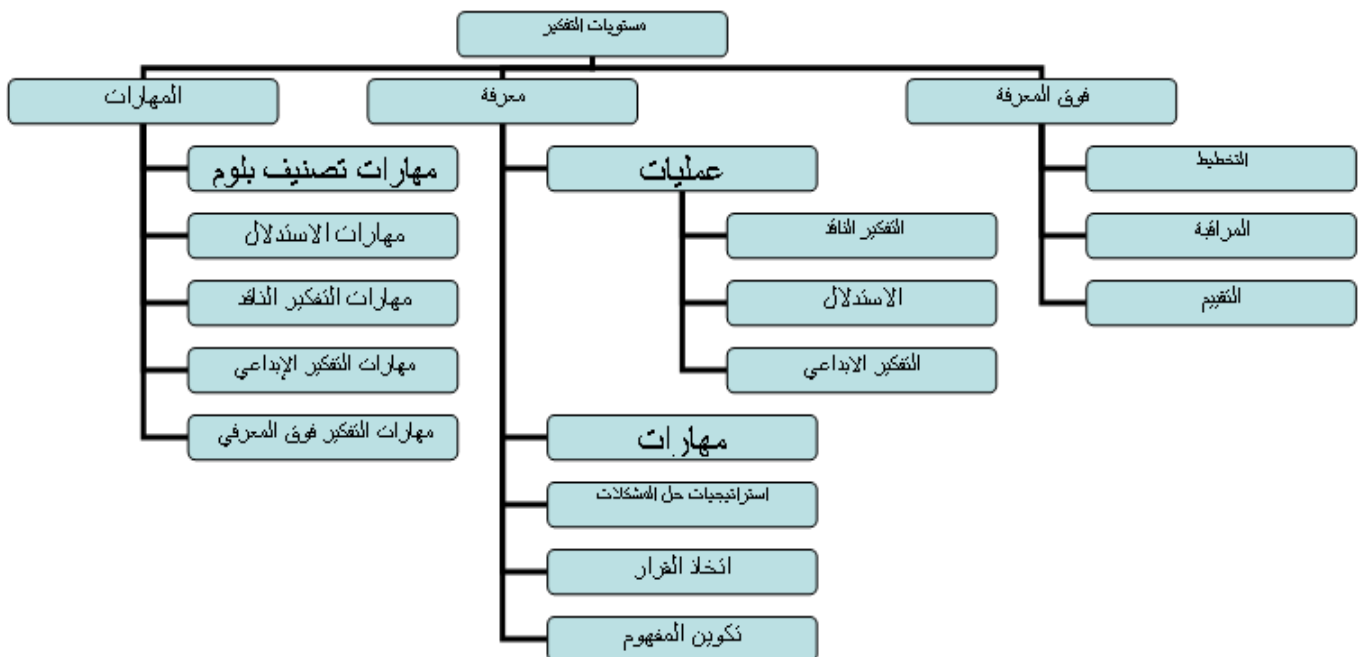
إن دراسة الفروق الفردية تشكل مجالاً خصباً لاهتمام عدد غير قليل من العلماء سواء فيما يتعلق بدرجة التشابه والاختلاف فيما بينهم فأسلوب التفكير المتبع عند المهام الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير المتبع في حل المسائل أي أن الفرد قد يستخدم أساليب عدة في التفكير وقد تتغير مع الزمن.

لكن قد يندرج التفكير على عدة مستويات وأبعاد لكل مستوى خصائصه وهذا ما تم توضيحه من خلال وصف مستويات التفكير.

3-5- مستويات التفكير:

يرى العديد من علماء النفس أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات من حيث درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة وفيما يأتي عرض لتلك المستويات:

المستوى الأول: فوق المعرفي والمستوى الثاني المعرفة والمستوى الثالث المهارات

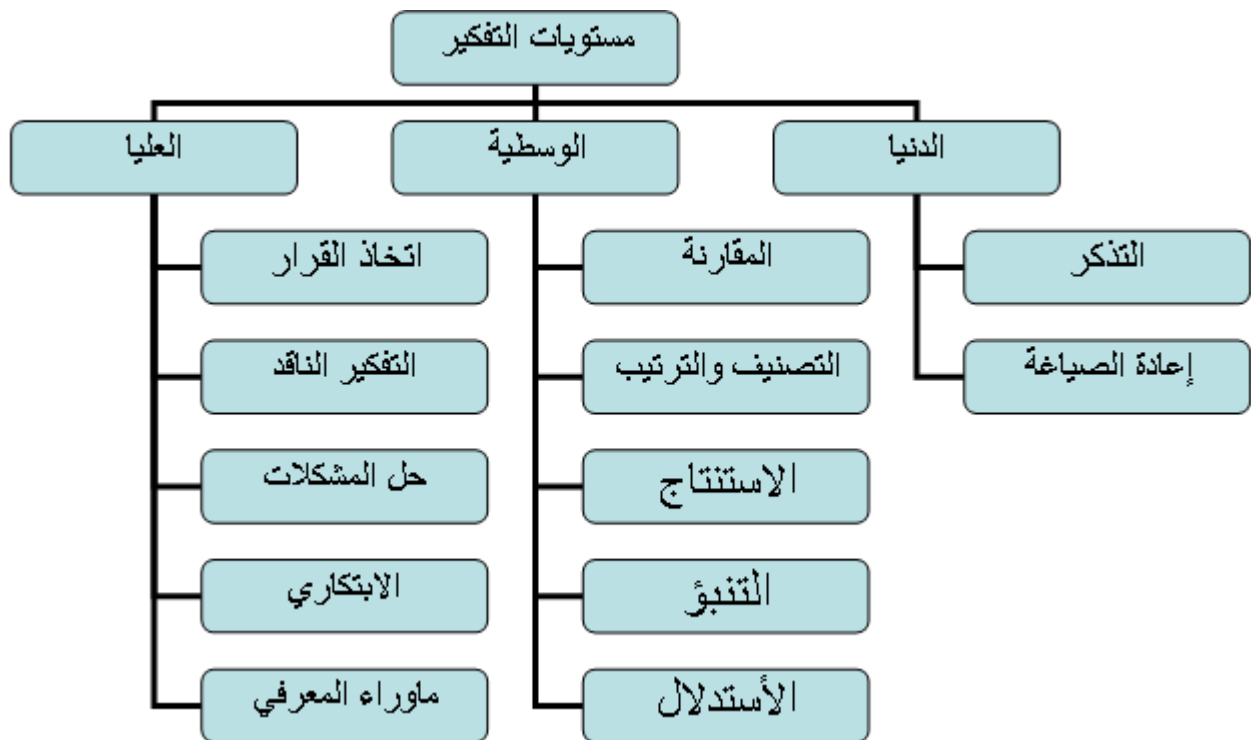


المصدر: (جراون ، 2007 ، 44)

كما تم تقسيم مستويات التفكير وعمله حسب النشاط أو الجهد العقلي المبذول لإنجاز مهام التفكير إلى المستويات التالية:

مستويات التفكير الدنيا، ومستويات التفكير الوسطية، ومستويات التفكير العليا.

ويندرج تحت كل مستوى منهم أنشطة عقلية معينة يطلق عليها عمليات عقلية ومهارات تفكير، فالعملية العقلية هي نشاط عقلي يوظفه الفرد لإنجاز مهمة محددة (زيتون، 2003، 3).



نقلًا عن (الهندي، 2017، 20)

3-6- التحليل والتفكير التحليلي:

التحليل: هو تجزئة المعلومة المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (فخرو، 2002، 36). ويرى منصور (2005) أن التحليل هو تجزئة المعلومات إلى عناصر يمكن التعامل معها (حقيقة ومدركة).

التحليل يعني تجزئة البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة حيث يمكن فهمها والتعامل معها بسهولة. وفي التحليل أنت تقوم بتقسيم شيء ما إلى أجزاء حيث نستطيع فهم ذلك الشيء بشكل أفضل، وكذلك فإنك من خلال التحليل تستطيع التفكير بكل جزء من الأجزاء بشكل مستقل (منصور، 2005، 313).

أما التفكير التحليلي: فيشير إلى قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، الاهتمام بالنظريات والتتنظير على حساب الحقائق، وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية، وإمكانية الحكم على الأشياء نفاً عن (اسبر، 2015، 47)

"ولهذا الأسلوب ثاني أكبر نسبة تكرارية وشعبية في أساليب التفكير الخمسة حيث أوضح 35% من الأفراد في المجتمع الغربي أنهم يفضلون أسلوب التفكير التحليلي بينما كانت النسبة في المجتمع المصري 32% ويعني التفكير التحليلي يتمثل بما يأتي:

1 - مواجهة المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل.

2 - التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار.

3 - الاهتمام بالنظريات والتتنظير على حساب الحقائق.

4 - إمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية.

5 - جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية.

6 - إمكانية التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام.

7 - المساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات.

والعملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير التحليلي هي التوجيه والإرشاد فعندما توجد مشكلة، فإن التحليلي سيبحث عن طريقة أو صيغة أو شكل أو إجراء أو نظام يمكنه من الحل. وبسبب اهتمامه بالطريقة أو الصيغة فإنه يميل إلى أفضل طريقة لحل المشكلة المعروضة والجملة التي يرددها "إذا كان يمكننا أن نحل بطريقة علمية فإنه يجب التخطيط الجيد للأشياء ثم التحقق منها".

ويفترض الفرد صاحب التفكير التحليلي إمكانية التخطيط والاعتماد على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة. وإن كان الفرد العملي يعتمد على التدريب والتجريب فإن الفرد التحليلي هو المناقض له تماماً حيث يحاول الوصول إلى أفضل طريقة. ويزهو الفرد التحليلي بكفاءته من جميع المتغيرات حتى لو كانت بسيطة والتي من المحتمل حدوثها في الموقف ويمكن ملاحظة اختلاف الفرد التحليلي عن أصحاب الأساليب الأخرى في التفكير فبينما نجد التركيبي يهتم بالصراعات والتناقضات وتحقق الجودة والحداثة والتفرد، نجد التحليلي يفضل الاستقرار - القابلية للتنبؤ، والعقلانية، أما المثالي فيركز على القيم والأهداف والصورة العليا، بينما يفضل التحليلي التركيز على المعطيات الموضوعية والجانب الإجرائي والطريقة المثلى الأفضل ويرغب الفرد التحليلي أكثر من أي فرد في التأكد من الأشياء والتعرف على ما سيحدث فيما بعد.

والاستراتيجية الرئيسية للفرد ذو التفكير التحليلي هي البحث عن أفضل الطرائق (حبيب، 1995، 23-24). ومن خلال ما سبق نجد أن نسبة انتشار التفكير التحليلي في المجتمع الغربي 35% بينما في المجتمع المصري كانت 32% أي أنهم يمتلكون القدرة على تحليل الأمور وتجزئتها بدقة قبل اتخاذ أي قرار حيث عندما يواجهوا أي مشكلة فإنهم يجمعون أكبر قدر ممكن من المعلومات عنها والاهتمام بتفاصيلها للوصول إلى استنتاجات، ولكن من خلال دراسة الباحثة لعينة من طلبة الجامعة في المجتمع السوري تبين أن بعض الطلبة بحاجة لأساليب تنمي لديهم التفكير التحليلي ليتواكب مع ما يمر به المجتمع الحالي من تحديات وعقبات.

ولكي ننمي التفكير التحليلي لدى الطلبة لا بد من اتباع مجموعة من الخطوات والإجراءات ليتمكن الطلبة أن يكتسبوا هذا الأسلوب وفيما يلي شرح لخطوات هذا الأسلوب.

3-7- خطوات التفكير التحليلي:

يمكن إجمال خطوات التفكير التحليلي بما يلي :

- جمع المعلومات
 - تعرف المشكلة بدقة
 - البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقديمها
 - وضع فئة من قرار خاص أو محكات مختارة
 - اختيار أفضل بديل
 - إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل
 - تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل.
- إذا كان الحل ليس الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية (حبيب، 1995، 24).
- فكل تفكير له خطواته ومنهجيته في الوصول إلى الحل الأفضل

3-8- المؤشرات السلوكية للفرد ذي التفكير التحليلي

يمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي بما يلي:

- الميل إلى الظهور بالبعد عن العواطف والجوانب الذاتية
 - الإكثار من التعبيرات الشائعة التالية: هناك سبب...إذا نظرت إليه منطقياً
 - الميل إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة
 - يشرح الأشياء بنظام ودقة
 - يتسم بالنظام والحرص والجفاء
 - قد يبدو عنيداً، في حين يستمع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني (الطبيب، 2006، 51).
 - الميل لاستخدام جمل طويلة ذات صيغة جيدة.
 - يتسم سلوكه بالانسحاب إذا تعرض للضغط (حبيب، 1996، 221).
- ويتميز الفرد التحليلي بأنه يسأل دائماً عن الحقائق ويسعى إلى الإثبات والتجربة.
- لقد تعرفنا على الفرد ذو التفكير التحليلي من خلال مجموعة من الصفات والمؤشرات السلوكية التي تميزه عن غيره ولكن في الجهة المقابلة إذا استمر الفرد في التحليل دون هدف محدد قد يصبح معرقلاً له وهذا ما تم وصفه في المبادئ الأساسية وراء أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي.

3-9- المبادئ الكامنة وراء أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي

عند التصدي لصقل مهارات التفكير التحليلي يواجهنا معوقان أساسيان يرتبطان بجوهر مفهوم التحليل: **المعوق الأول:** يتمثل في صعوبة معرفة متى نتوقف عن التحليل وهو ما أطلق عليه "بارتليت Bartlett" - مصطلح شلل التحليل فنظرياً يمكن الاستمرار في تحليل أي شيء إلى ما لانهاية، وما لم نربط تحليلنا للموقف بهدف محدد فإن التحليل قد يصبح معوقاً للتفكير بدلاً من أن يكون ميسراً له (عامر، 2007، ص 28)، فقد يحجب كل من القيم والمشاعر الذاتية، وقد يحاول جاهداً من أجل القدرة على التنبؤ، وقد يكون غير مرن وذا حرص زائد (حبيب، 1996، 197).

المعوق الثاني: هو أن التحليل كما سبق وأشرنا لا يقدم جديداً، فالتحليل لا يفضي غالباً إلى إنتاج شيء جديد لأنه يفتت المكونات الأساسية إلى ما تتركب منه من مكونات فرعية، ويحول ما هو معقد إلى ما هو أبسط. من هذا المنطلق، عند التصدي لتنمية مهارات التفكير التحليلي ابتكر الباحثون عدة أساليب أو تكنيكات للتغلب على المعوقين السابقين، وبالتالي صممت أساليب بهدف تدريب الأفراد على كيفية التحليل الفعال للمشكلات (بما يسمح بتوجيه عملية التحليل وتنظيمها والتدريب على متى يجب التوقف عن التحليل الزائد، مقابل أساليب أخرى صممت بهدف استخدام التحليل كبوابة لتوليد الأفكار الإبداعية) (عامر، 2007، 28).

وترى الباحثة مما سبق أن الاستمرار في تحليل شيء ما دون ربطه بهدف محدد نرمي إليه، والتحليل الذي لا يضيف شيئاً جديداً يساعد الفرد على تجزئة الموقف المعقد إلى الموقف أسهل قد يصبح بذلك التحليل معرقلاً لعملية التفكير.

وهناك كثير من الدراسات أوضحت أن التفكير التحليلي له صفات وخصائص مختلفة عن أساليب التفكير الأخرى وقد تم توضيح ذلك من خلال وصف الأشخاص ذو التفكير التحليلي.

3-10- صفات الأشخاص الذين يستخدمون الأسلوب التحليلي:

يتميز الفرد الذي يستخدم الأسلوب التحليلي بالآتي:

- يتعلم بشكل أفضل عندما يكون ما هو متوقع منه واضحاً لديه.

- يفضل وجود خطة مكتوبة للمواضيع التي سيدرسها بشكل متسلسل مرفقة بالتواريخ.
 - يستفيد أكثر عندما يكون هنالك خارطة أو مخطط توضح العلاقة بين المواضيع التي سيتم تعلمها.
 - يفضل وجود تعليمات مكتوبة لجميع التعيينات والمشاريع المطلوبة.
 - يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هنالك إجراءات تعليمية مباشرة مثل المحاضرات وكتابة الملاحظات على السبورة وعرض الشرائح والاختبارات والتغذية الراجعة المنتظمة.
 - يستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما يدرس في خطوات متسلسلة بحيث إن كل خطوة تلي الخطوة السابقة منطقياً.
 - يتبع خطوات متسلسلة ومنظمة عندما يحاول حل مشكلة معقدة (أبو عقيل، 2014، 575).
- بينما يرى (عامر 2007) أن الفرد ذا الأسلوب التحليلي هو "شخص تفصيلي ومنظم، يهتم بتفاصيل الأشياء والموضوعات، متحكم في سلوكه وأفعاله، منتقٍ في تفكيره، ويميل إلى استعراض كل البدائل، ويقارن بينها قبل أن يتخذ أي قرار، قادر على الحفاظ على توجهه نحو تحقيق أهدافه، يميل إلى حل المشكلات". وعندما ينطوي الموقف على مشكلة ما تزداد دافعيته للعمل ويستند إلى المنطق والواقع، ومن ثم فهو ضعيف في حجم ما يقيمه من تواصل اجتماعي مع الأفراد الآخرين، وفي العمل يميل إلى أن يكون استشارياً أو خبيراً، ويتجنب بشتى الطرائق الصراع مع الآخرين (عامر 2007، 48).
- فالفرد صاحب الأسلوب التحليلي يمتلك صفات تميزه عن غيره لما قد يتمتع به من مميزات، فهو يتفحص تفاصيل الموضوعات بدقة ويستعرض كل ما يتعلق بها قبل اتخاذ أي قرار، فعندما يواجه أي مشكلة تزداد رغبته للعمل بجد واجتهاد لحلها، والهدوء والرزانة التي يتمتع بها قد تزعج الآخرين الذين يعملون معه، وبالتالي لا يفصح بسهولة عم يجول بداخله من مشاعر وغيرها.
- أن للتفكير التحليلي أنواع عديدة منها الكمي واللفظي والشكلي وكل نوع له صفاته وخصائصه وفيما يأتي شرح لهذه الأنواع.

3-11- أنواع التفكير التحليلي

أسلوب التحليل الكمي:

يعتمد التحليل الكمي على الأساليب والقواعد العلمية التي تساعد على اختيار القرار السليم، حيث يفترض في اتخاذ مثل هذه الخيارات كفاية المعلومات ودقتها، وتوفر الخبرات والاختصاصات وتفهم العوامل والمتغيرات التي تؤثر في عملية اختيار البديل المناسب (كنعان ، 1998، ص254).

أسلوب التحليل الشكلي:

تعتبر مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، وقد ظهرت نتيجة للجهود التي بذلها العالم الإنجليزي رافن مع مساعده العالم بنروز Raven اللذين كان لهما اهتمام كبير بقياس التحليل غير اللفظي حيث وضعوا في بداية الأمر صورة تجريبية لاختبار المصفوفات تكونت من تسعة أشكال استمدت فكرتها الأساسية من العالم الإنجليزي سبيرمان والذي كان يستخدم لوحات مرسوم عليها أشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، ولكنهما بدلاً من أن يطلبوا من المفحوص أن يذكر القاعدة، طلبوا منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال وذلك بهدف قياس القدرة على استنباط العلاقات (النفيعي ، 2001، ص25).

لقد تناول الباحثون التفكير التحليلي من نواح عدة البعض تناوله كقدرة معرفية والآخر تناوله كعملية عقلية أو بوصفه مهارة معرفية، لكن في هذا البحث تم تناوله كقدرة عقلية وهذا ما تم توضيحه في فقرة التفكير التحليلي كعملية عقلية.

3-12- التفكير التحليلي كعملية عقلية

يقصد بالعملية في إطار علم النفس "سلسلة النشاطات الموجهة نحو هدف معين" أو سلسلة التغيرات التي تأخذ شكلاً معيناً، وإذا نظرنا إلى التفكير التحليلي من هذه الزاوية نجد أنه يمثل إحدى المراحل أو الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيداً منه كالتفكير التنسيق، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير العلمي (عامر ، 2007، ص15).

إنّ تفاعل الفرد مع الخبرة ينتج سلوكاً تحليلياً يتربط مع الحاجة الى تحقيق الذات لديه كما بين روجرز وماسلو (Rogers&Maslow) حيث عرفا التفكير التحليلي بأنه نوع من الإنتاج

المتميز من الأفكار والأداء وهو عملية تبرز قدرات الفرد المعرفية، وهناك فروق في السيطرة المخية تؤدي إلى فروق في التفكير وتناول المشكلات مما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، فعملية التحليل الناجحة تتبلور من خلال أربعة جوانب رئيسة هي: شخصية القائم بالتحليل، وعملية التحليل نفسها، ونتائج عملية التحليل، وأخيراً الشروط الميسرة للقيام بالعملية التحليلية لقد حصل التفكير التحليلي على اهتمام العديد من علماء النفس في المدرسة السلوكية والتي تعده سلوكاً متضمناً للمحاولة والخطأ حيث يؤكد السلوكيون على أن التكوين العقلي يتم من خلال البيئة والتفاعل معها، وإنَّ التطور العقلي يحدث من خلال الارتباط بين المثير والاستجابة) ، بينما يرى علماء نفس الجشطات أنَّ التفكير التحليلي يبدأ أولاً عن طريق الموقف بحيث تنشط مجموعة من العمليات الإدراكية التي تؤدي إلى إعادة ترتيب العمليات وتنظيمها عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض والضغط الداخلية توجه نفسها إلى نشاط حل المشكلات والذي يتضمن عادةً الخبرة والعمليات الإدراكية(كاظم وآخرين، 2015، 320-321).

3-13- الاستراتيجيات الخاصة بالفرد التحليلي.

الاستراتيجيات المفضلة للفرد التحليلي تتضمن:

1. التحليل المنظم للبدائل Systematic Analysis of Alternatives
2. البحث عن معلومات أكثر The search for More Data
3. التركيز الوقائي conservative focusing
4. تخطيط الموقف ووضع خريطة له charting the situation
5. الاستنتاج والنقاط دقائق الأمور constructive Nit-picking
6. التفكير الاستنباطي Deductive Reasoning (حبيب، 1996، 195-196).

3-14- جوانب القوة للفرد التحليلي:

يتصف الفرد التحليلي ببعض جوانب القوة تتمثل فيما يأتي:

- يتركز اهتمامه بالطريقة والخطأ.
- أهم ما يلفت انتباهه المعلومات والتفاصيل.
- يجيد التخطيط وتصميم النماذج.

- يعتبر أفضل من أصحاب الأساليب الأخرى في الحلول البنائية والحسابية.
- يتصف بالثبات والبناء. (عامر، 2007، 15).

وترى الباحثة أن الفرد التحليلي يتصف بنقاط قوة تساعد في جوانب حياته كافة كإنباه لتفاصيل الأشياء ومكوناتها، وقدرته على التخطيط الجيد وإيجاد الحلول للمسائل الحسابية المعقدة، ولديه اهتمام بطريقة عمل الأشياء وتصميمها.

3-15- التفكير التحليلي كمكون من مكونات التفكير التنسيقي

بيّننا فيما سبق أن المقدرة على ممارسة التحليل والتركيب معاً، وبشكل متناغم تسمى بالتفكير التنسيقي، وفي ضوء ذلك حدد بارتليت (Partlett) (2002) ثلاث خطوات أساسية يمر بها هذا النمط من التفكير:

الخطوة الأولى تتمثل في التحليل: حيث تتطلب تحديد عناصر النسق أو الموضوع محل التفكير، وتحليله، لوضع قائمة بالعناصر التي يتكون منها، والمكونات الفرعية التي تشكله.

الخطوة الثانية هي التصنيف، وتتطلب تصنيف العناصر المتشابهة في مجموعات تمهيداً للبحث عن النمط السائد بينها.

الخطوة الثالثة هي التركيب، وتتطلب محاولة اكتشاف الجانب المشترك أو الموضوع الشائع عبر كل مجموعة ووضع عنوان معبر عن مفردات كل مجموعة. وعلى نحو مشابه يشير جينكينز (Jenkins) إلى أن التفكير التنسيقي يمر بأربع خطوات هي: التحليل، فبعد التحليل والتركيب تبدأ مرحلة الإجراءات التي تنتهي بالتنفيذ ومتابعة العملية ومراقبة تقدمها (المرجع السابق، 2007، -16).

ويتبين أن التفكير التحليلي يشكل المرحلة الأولى في التفكير التنسيقي والذي يتضمن تحليل الموضوع إلى عناصره الأولية، والبحث عن نقاط التشابه والاختلاف بين هذه العناصر ووضع قائمة بها.

3-16- التفكير التحليلي والتفكير الابتكاري

"التفكير التحليلي هو عمليات منطقية من الفكر، يعتمد على التحليل والترتيب وحساب الرياضيات. والتفكير التحليلي يبحث عن حل واحد صحيح للموقف أو المشكلة. والفص الأيسر من

المخ هو المسؤول عن هذا النوع من التفكير، بينما التفكير الابتكاري هو عمليات تحتاج إلى تصور وخيال وانطلاق فكري بلا قيود أو حدود، والتفكير الابتكاري يبحث عن حلول عديدة مبتكرة ليست مألوفة أو شائعة أو قديمة أو تقليدية، والفص الأيمن من المخ هو المسؤول عن هذا النوع من التفكير (أبو النصر، 2008، 48).

ويعتمد التفكير التحليلي على تحليل كل ما هو مكتوب أمامه وترتيبها، وحساب المسائل العلمية، وعند تعرضه لمشكلة ما يبحث عن حل واحد صحيح على خلاف الابتكاري الذي يستخدم الخيال بلا حدود ويبحث عن حلول عديدة تتميز بالأصالة.

مما سبق يتبين أن التفكير التحليلي هو القدرة على مواجهة المواقف وتحليلها إلى عناصرها الأولية للوصول إلى أفضل حل، لكن لهذا تفكير مهارات تساعد الفرد على تكوين رؤية واضحة للمسائل والمواقف التي يتعرض لها. وفيما يأتي عرض لتلك المهارات.

3-17- مهارات التحليل

تعرف المهارة في موسوعة علم النفس (2005) هي نشاط معقد يظهر الشخص الماهر على قدرة وكفاءة تميزانه عن غيره من الأفراد العاديين في نشاط من الأنشطة، وتكتسب المهارة بالتعلم والتدريب والممارسة.

أما التحليل: فهو تجزئة المعلومة إلى عناصر يمكن التعامل معها، ويهدف التحليل إلى فهم الشيء المراد التعامل معه وتوضيحه. وهناك نوعان للتحليل، النوع الأول: تحليل الموضوع الأصلي أو الحقيقي، ويسمى النوع الثاني: تحليل الأجزاء المعنوية وهذا النوع يمثل الطريقة التي يبدو فيها الشيء المراد تحليله وليس الشيء نفسه، كمثال المكونات الحقيقية للصندوق قد تكون قطع من الخشب، قفل، ولكن الأجزاء المعنوية قد تشمل الحجم والعمر الزمني، والقيمة والاستخدام والملكية. وفي الحياة الطبيعية نولي عند قيامنا بتحليل الشيء اهتماماً أكبر بالأجزاء الحقيقية بينما نهمل الأجزاء المعنوية ولا تلقى الانتباه والتحليل، وهذا يؤدي إلى عدم إظهار جميع مكونات الشيء المراد تحليله. إن التحليل إلى الأجزاء الحقيقية يجب أن يعطي نفس الإجابة لكل شخص إذا كانت فعلاً مكونات حقيقية. لكن التحليل إلى أجزاء معنوية يمكن أن يعطي إجابات عديدة مختلفة، حتى لدى الشخص نفسه ولإيضاح أكبر يتم استخدام تحليل الأجزاء الحقيقية لإيجاد المكونات، أما تحليل

الأجزاء المعنوية يمكن أن يستخدم لإيجاد الخصائص والمميزات. ويذكر منصور (2005) أن هناك طريقتان لتحليل الشيء:

يحلل إلى الأجزاء الحقيقية أو الأصلية (البحث عن المكونات الحقيقية التي يتكون منها الموقف أو الشيء) وهو ما يدعى بتحليل الجزء الأصلي.

أما الأجزاء المدركة فتظهر هذه الأجزاء من خلال الطريقة التي تختارها للنظر لذلك الشيء (الطريقة التي يبدو فيها الشيء المراد تحليله وليس الشيء نفسه وهو ما يدعى تحليل الأجزاء المدركة. مثلاً المكونات الحقيقية لصندوق قد تكون قطعاً من الخشب والقفل... أما المفاهيم المدركة قد تشمل الحجم والعمر الزمني والقيمة والاستخدام (منصور، 2005، 313).

في معظم الأحيان نقوم بأخذ الأمور والأحداث والمشكلات مجتمعة كما هي في الواقع، لكن إذا استطعنا أن نتناول المشكلات بشكل مفصل ومجزأ أي تحليلها إلى أجزاء فإن ذلك سييسر علينا عملية التعامل معها، وبذلك نستطيع معالجتها بشكل أفضل (دي بونو، 2007، 10).

وتشتمل مهارات التحليل على مهارة تحديد السمات والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية، ومهارة تحديد الأخطاء، وفيما يأتي عرض لتلك المهارات:

Identifying attributes and components مهارة تحديد السمات والمكونات

تحديد السمات والمكونات يتطلب المعرفة، ومن ثم توضيح الأجزاء التي تكون معاً الكل، فتحليل السمات والمكونات يساعد في التركيز على التفاصيل وبنية الأشياء والأفكار والتصاميم والخ.... فالفلسفة تركز بشكل كبير على تحديد مكونات العبارة كخطوط أساسية من أجل تقويمها، فمكونات العبارة البسيطة يمكن التعبير عنها بالمقدمات والنتائج، ويعتبر تحديد السمات والمكونات مركزياً أيضاً في تكوين المفاهيم (مارزانو وآخرون، 2004، 205-206).

فعلى سبيل المثال عندما يواجه الطلبة محتوى جديداً، ينبغي عليهم الاستناد إلى المفاهيم الأساسية قبل أن يتمكنوا من فهم عميق للمعلومات المنظمة، والأمر نفسه ينطبق على تكوين المبادئ والفهم حيث يمكن أن تكون أساساً للعمليات الأخرى كاستشهاد الطالب بالمبادئ التي تعلمها سابقاً من أجل حل مشكلة ما (وحدو، 2013، 75).

مهارة تحديد الأنماط والعلاقات Identifying Relationships and pattern

يقوم الفرد بتحديد الأنماط والعلاقات فهو بذلك يوضح العلاقة الداخلية بين هذه المكونات، فالعلاقات يمكن أن تكون على سبيل المثال سببية أو رأسية، أو زمنية أو علائقية، أو تحويلية. وتعد مهارة تحديد العلاقات من أهم مهارات التفكير الناقد لأنها قد تساعد على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف قيمة تشكل خطوة أولى باتجاه تطوير مفاهيم ونظريات شاملة. إن اتقان هذه المهارة يسهل عملية البيانات والمعلومات المتوافرة، ويساعد على اكتساب القواعد والقوانين، ومن ثم التوصل إلى تعميمات صائبة لفهم قواميس الطبيعة، وإن التكافؤ والتماثل والتشابه توجد في كل الدراسات العلمية والأدبية جنباً إلى جنب مع وجود بعض الاختلافات والتناقضات والاستثناءات لذلك تعتبر معرفتها مهارة رئيسية في عملية التحليل، وتعد عملية تحليل الانماط والعلاقات أمراً جوهرياً للنجاح في الدراسة وفي الحياة فهي عملية جوهريّة في عملية التفكير (المرجع السابق).

مهارة تحديد الأفكار الرئيسية Identifying Main ideas

تعتبر عملية تحديد الأفكار حالة خاصة من أجل التعرف على الأنماط والعلاقات، ففي الماضي كانت هذه المهارة محددة بإيجاد الفكرة الرئيسية لموضوع ما، إلا أنها تعد مهارة حاسمة في عمليات معينة كالحوار الشفهي والاستقصاء العلمي. فبواسطتها نحدد هراً من الأفكار المفتاحية في مقالة معينة أو في عمليات الاستدلال والبرهنة. وبمعنى آخر مجموعة من الأفكار التي تنظم حولها المقالة إضافة إلى أية تفاصيل مفتاحية أخرى فهي تعني بتحديد العنصر الأساسي في موضوع ما وقد يساعد ذلك على تحديد الكلمات المفتاحية، التي من خلالها يتم التعرف على الموضوع (المرجع السابق، 76).

مهارة تحديد الأخطاء Identifying Errors

تعطي هذه المهارة الفرد القدرة على التفريق بين الصواب والخطأ، وتمييز الأخطاء وتصويبها كلما أمكن ذلك، والكشف عن المغالطات ونقاط الضعف المنطقية في الموضوع أو في موقف معين، إضافة إلى القدرة على التفريق بين الآراء والحقائق. ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد ورصد الأخطاء الناجمة عن فعل شيء أو تفاعل عدة أشياء مع بعضها البعض، أو كانت نتيجة لسلوك معين، ويستطيع الفرد أن يقدر الأخطاء الناجمة من جهة ما بناء على معطيات

ودلائل وإحداثيات مرتبطة بنفس الحدث السابق وهي حالة من التوقع المسبق وهي أيضاً تتطلب اكتشاف الأخطاء وتصويبها أو إجراء تغيير في نمط التفكير، فالفرد يتعرض لسيل من المعلومات قد يكون بعضها مبهماً أو خاطئاً، وقد يكون لدى البعض الآخر متعارضاً أو خارجاً عن الموضوع، ولهذا لا بد من اكتساب الفرد مهارة اكتشاف هذه الأسباب التي تؤدي إلى الوقوف على الخطأ (المرجع السابق، 76).

ومن خلال عرض مهارات التحليل يتبين أن كل مهارة لها أهميتها التي تميزها عن غيرها من المهارات ولا يمكن أن تتوب مهارة عن أخرى فكل منها لها استخداما وطريقتها عند القيام بالتحليل. ولكن لنصل إلى تحليل شامل وواضح للموقف لابد أن يمر التحليل بمراحل عديدة وفيما يأتي وصف لهذه المراحل.

3-18- مراحل التحليل

يمر التحليل بعدد من المراحل: وهي التحليل الجزئي، والتحليل المركب، والتحليل المنظومي. **التحليل الجزئي:** يعني أن يتناول التحليل بعض جوانب الموضوع، ولا يقوم بالربط بين عناصره وصفاته مما يعيق استيعابه والاحاطة به وسيكون الاستيعاب جزئياً، والتحليل الناقص يفرز تركيباً ناقصاً ويفرز بالضرورة تجديداً غير مكتمل ومحدوداً ولن يقود إلى تكوين مفاهيم علمية مناسبة. **التحليل المركب:** يتم فحص الموضوع بكل جوانبه وأجزائه وصفاته، لكن لا يتم التوصل إلى إقامة علاقات متبادلة فيما بينها، أي يقتصر على عملية تعداد الصفات أو الأجزاء المميزة للموضوعات لكنه لا يتمكن من رؤية العلاقات القائمة بين هذه الأجزاء.

التحليل المنظومي: يقوم على تقسيم الموضوع إلى عناصره الأولية، وصفاته الرئيسية والثانوية ويمكن بعد ذلك اكتشاف العلاقات المتشابهة فيما بينها والتحليل عملية أسهل من التركيب فمن السهل فصل الأجزاء التي يتألف منها الكل، بينما من الصعب توحيد ما مر بخبرة الفرد وجعله كلاً موحداً من جديد (الهندي، 2017، 27).

وهكذا يتبين أنه إذا أراد الفرد التوصل إلى تحليل كلي وشامل لموضوع ما عليه أن يمر بجميع مراحل التحليل لأنها تشكل منظومة متكاملة للوصول إلى الشيء المراد تحليله.

3-19 التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير

للتفكير التحليلي علاقة بنوعي التفكير البنائي والتركيبى فإذا كانت عملية التحليل تمكنا من تجزئة ما هو مركب الى ما هو جزئي، وما هو معقد الى ما هو بسيط فإنّ كلاً من "إعادة البناء"، "والتركيب بين الأجزاء" تؤديان إلى العكس حيث تجمع بين الأشكال المشتتة لتشكل مركبات أكثر تعقيداً، أما علاقة التفكير التحليلي بالتفكير التنسيقى فإن أهم ما يميز التفكير التنسيقى هو اعتماده على كل من التفكير التحليلي والتفكير التركيبى والجمع بينهما معاً وبالتالي ارتباط أحدهما بالآخر الى حد كبير، وممارستهما معاً بشكل متناغم إذا كنا نسعى إلى الإحاطة الكاملة بأي موقف او مشكلة، وتسمى القدرة على ممارسة التحليل والتركيب معاً بالقدرة على "التفكير التنسيقى"، وبالنسبة لعلاقة التفكير التحليلي بالتفكير الناقد فإن أغلب الباحثين يجدون فروقاً واضحة بين ما نقصده بالتحليل وما نقصده بالنقد، فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار بعد المفاضلة بينها واختيار الأفضل، أما علاقة التفكير التحليلي بنوعي التفكير الإبداعي والالتقائي هو أن التفكير الإبداعي يتم خلاله التشعب في التفكير في أثناء البحث عن حل لمشكلة ما، بينما التفكير الالتقائي يجمع ما تم طرحه من أفكار واختيار أفضلها لتكون بؤرة الاهتمام، وفي ضوء هذا التمييز يعد التفكير التحليلي أحد أشكال التفكير الالتقائي (كاظم وآخرين، 2015، 321).

إن أساليب التفكير لا تعمل بشكل منفصل فقط فهي أيضاً قابلة للاندماج والتداخل الثنائي والذي قد ينتج عنه زيادة في امتلاك الخلفية الفكرية والاجتماعية وغيرها التي تساهم في تطوير تركيبات أساليب التفكير لدى الفرد. وفيما يأتي عرض لهذه التداخلات.

3-20-التداخلات بين أساليب التفكير كيف تعمل أساليب التفكير معاً

التداخلات الثنائية:

التفكير المثالي - التحليلي ((The Idealist-Analyst (IA):

فالفردي المثالي -التحليلي يتصف بالنظرة المتحررة والإدراك الواسع حيث يرغب في إنجاز الهدف المثالي بأفضل طريقة متاحة. فهو يميل إلى التخطيط بالمعنى الواسع دون اللجوء إلى قرارات سريعة، ومن ثم يتصف بالحرص ومراعاة مشاعر الآخرين، وهذا التفكير يتحقق بين

مهندسي التصميم. كما يتصف الفرد المثالي - التحليلي بالانفتاح على العديد من الاحتمالات، ويضع لنفسه معايير مرتفعة سواء في المعلومات أو البناء أو القابلية للتنبؤ، ويعيب هذا الفرد البطء، والتوصل لقرارات أو أحكام سريعة.

التفكير التحليلي - الواقعي ((The Analyst – Realist(AR))

هذا التركيب يصف الفرد ذا التوجه المرتفع نحو العمل. ويميل الفرد التحليلي - الواقعي إلى المدخل البنائي في المشكلات. وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ والضبط ويهتم بإيجاد النتائج الملموسة وإيجاد أفضل طريقة لهذا الإنجاز. وهذا النوع يخطط بحرص للأشياء وإن كان منصباً على النشاط الذي يقوم به. ونادراً ما ينحرف هذا الشخص عن الخطة التي وضعها، وما يهيمه بالدرجة الأولى هو التوصل إلى إنجاز ملموس (حبيب، 1995، 177).

التفكير التحليلي - العملي ((The Analyst – Pragmatist (AP))

يهتم هذا التفكير بالتجربة المضبوطة. فالشخص التحليلي - العملي يعطي قيمة للبناء والقابلية للتنبؤ ويعرف أين يذهب وكيف ينجح. إن هذا الإنسان يضع خطة واضحة لنفسه، ويميل لتناول جميع مواقف الحياة في إطار معالجات بارعة محسوبة، وهذا الإدراك قد لا يتناسب مع العلاقات الشخصية.

التفكير التحليلي - التركيبي ((The Analyst–Synthesist (AS))

يهتم هذا التفكير باستخدام المنطق والتفكير، فهو يخطط جيداً ويمكنه أن يطور المشكلة التي تواجهه وذلك باستخدام التأمل والطريقة النظرية خارج إطار العالم الملموس الواقعي، وهو ما قد يسبب له بعض الصراعات الداخلية. وذلك نتيجة أن الجانب التحليلي ينصب اهتمامه بالنظام والترتيب بينما الجانب التركيبي عكس ذلك تماماً لأنه يميل إلى المتناقضات: النظام والفوضى، المنطق والسخافات، الترتيب والصراع. ودمج الجانبين التحليلي والتركيبي فإن الفئتين من الميول يمكن أن تكون مربعة وهائلة وشاملة، وقد يكونا مستهلكين لبعضهما البعض (اسبر، 2015، 53).

الفصل الرابع

الفعالية العامة للذات

4-1- مقدمة.
4-2- مفهوم فعالية الذات.
4-3- نظرية فعالية الذات لباندورا.
4-4- مراحل وعوامل تطور فعالية الذات لدى الفرد.
4-5- أبعاد فعالية الذات.
4-6- أنواع فعالية الذات.
4-7- مصادر فعالية الذات.
4-8- مظاهر فعالية الذات.
4-9- آثار فعالية الذات.
4-10- خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات.
4-11- مستويات تأثير فعالية الذات.
4-12- الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الجامعية.

4-1- مقدمة:

شكل مفهوم فعالية الذات محوراً رئيسياً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية social Cognitive theory حيث تعتبر المفهوم الذي تندمج به كل تجارب الشخص وقدراته وأفكاره في طريق واحد، وتبرز مستوى دافعية المتعلم كما يعرفها كجزء أساسي للإنسان يحفزه ويعمل على استمرارية سلوكه للتعلم وترى هذه النظرية أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه لما لديه من معتقدات شخصية فكل فرد لديه نظام من المعتقدات الذاتية يمكنه التحكم في مشاعره وأفكاره. وهي الأساس النظري لتحديد الاختلافات الفردية التي عن طريقها يمكن توجيه الطلبة إلى أنواع التعليم المختلفة. فعند ملاحظة شخص ما أثناء حديثه ضمن جماعة أو مع شخص ما حول شخصيته وسماته وقدراته، فإننا نجد أن هناك كلمة تتكرر بشكل دائم وهي (أنا أستطيع، أنا ماهر) وذلك لأن كل إنسان يتميز عن غيره من أبناء جنسه بتكوين نفسي خاص به فإن كل شخص له كينونته الخاصة به التي تتمثل في شخصيته، وبالتالي إذا كان الفرد راضياً عن ذاته ولديه مفهوم إيجابي عنها، ومدركاً لنواحي قوته وضعفه وكيفية استخدام هذه الإمكانيات نحو الهدف سيكون لديه صورة موجبة عن ذاته وفعاليتها والعكس صحيح. ووفق نظرية باندورا نجد أن السلوك الإنساني يعتمد إلى حد كبير على أحكام الفرد ومعتقداته عن كفاءته وقدراته وفعاليتها، وطبيعة المهارات السلوكية التي يمتلكها وطريقة التعامل مع أحداث الحياة، فالأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على إحداث تغيير في البيئة، على العكس من الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم عاجزون عن القيام بأداء ناجح.

4-2- مفهوم فعالية الذات:

يعد مفهوم فعالية الذات Self-Efficacy من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، والتي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي التي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث تستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل توقعات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy Expectancies، وفعالية الذات

Self-Efficacy، وفعالية الذات المدركة perceived Self-Efficacy (الحري، 2006، 14).

توجد في قواميس اللغة لفظة Efficacy، ولفظة Efficiency بمعان مترادفة وهي على التوالي الفاعلية والكفاية أو الكفاءة (الفرماوي، 1990، 372)

ويطلق على مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها الفعالية الذاتية، أو فعالية الذات، أو الفاعلية الذاتية، أو كفاءة الذات، أو الكفاءة الذاتية، أو الكفاية الذاتية (علوان، 2009، 13)

وتستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة Competency Expectantancies وتقدير توقعات الكفاءة Self-Efficacy assessment وتوقعات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy Expectantancies الذي يعود أيضاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (1977) في السياق نفسه (رضوان، 1997، 25). وعليه ففي الدراسة الحالية تتبنى الباحثة مصطلح الفعالية الذاتية.

حيث عرفها الدريد (2004، 210) بأنها "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين".

ويرى مارفي (Murphy) أن فعالية الذات هي "ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء" (المصري، 2011، 46).

وعرفها (العدل، 2001، 131) بأنها "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت".

في حين عرف جيلهان فعالية الذات بأنها "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة" (Gillhan, 2002, 33)

أما تعريف باندورا لها بأنها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة، والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام الكلف بها" (Bandura, 1977, 192).

وتشير الباحثة إلى فعالية الذات بأنها معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات وأحكام ذاتية بخصوص قدرات الشخص وثقته ومهاراته واستعداده لتطبيق المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بعداً من أبعاد الشخصية وتتمثل في قدرة الشخص للسيطرة على المتطلبات والمشكلات التي تواجهه، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها من خلال التنظيم وتنفيذ المخططات للسيطرة على الموقف.

وعلى ضوء ذلك قدم باندورا نظريته عن فعالية الذات وفيما يأتي شرح هذه النظرية.

4-3- نظرية فعالية الذات لباندورا

يشير باندورا (Bandura, 1986) في كتابه أسس التفكير والأداء" النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية. وأهم النقاط التي تشير إليها هذه النظرية :

1. يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
2. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
3. يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
4. يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع

الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.

6. إن كل من القدرات السابقة هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية-العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً على الحالات المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها لا تحدث بالضرورة في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة.

وتهتم نظرية الفعالية الذاتية بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية فعالية الذاتية على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففعالية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

ويرى باندورا ((Bandura) أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية القدرات الخلاقة والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية (ابتسام، 2014، 30-33).

يتبين من خلال ما سبق أن فعالية الذات تمثل جزءاً من اعتقادات الفرد وإدراكاته، كما أنها نتاج تفاعلي بين الفرد وبيئته، حيث تؤثر فيها الخبرات الماضية وتنعكس على خبرات الفرد

المستقبلية إيجاباً وسلباً، حيث يختلف الأفراد في فعاليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقاداتهم. ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات، موضحاً كيفية تكوينها وتأثيرها على السلوك الإنساني، حيث بين أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفعالية الذات، كما أنها تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فهي لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، وإنما تهتم أيضاً بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. وإن لفعالية الذات لا بد من وجود عوامل لها تساعد على تطورها وتزيد من فعاليتها في مختلف جوانب الحياة وهذا ما سيتم توضيحه بفقرة عوامل تطور فعالية الذات.

4-4 - عوامل تطور فعالية الذات لدى الفرد

إن الفترات المختلفة في الحياة تقدم أنماطاً للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، وتشكل المعتقدات حول فعالية الذات مصدراً مؤثراً خلال دورة حياة الفرد وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في فعالية الذات:

1. الأسرة كمصدر لفعالية الذات: إن الوالدين اللذين يسمحان لطفلهما بحرية الحركة من الاستكشاف ويشجعان الطفل على تجريب الأنشطة الجديدة ويشجعان الجهود المبكرة، يعملان على تسهيل تطوير فعالية الذات لدى طفلهما، حيث يرتبط نمو فعالية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.
2. جماعة الأقران كمصدر لفعالية الذات: يستطيع الفرد من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته بقدراته فهو في عملية اختيار أصدقائه يميل لأولئك الذين يشاركونه بالاهتمامات والهوايات، إضافة إلى اندماج الفرد ضمن جماعة الأقران يسهم في زيادة بعض القدرات والإمكانات لديه.
3. المدرسة كمصدر لفعالية الذات: تلعب أنشطة المدرسة دوراً أساسياً في تقوية الكفاءة المعرفية لدى الفرد حيث تعتبر المكان الذي ينمي به الفرد قدراته المعرفية واكتسابه للمهارات التي يستطيع من خلالها حل مشكلاته بالمستقبل وهذا يجعله يتكيف مع مجتمعه بفاعلية (عدرة، 2013، 33).

مما سبق يتبين أن للمدرسة والأسرة وجماعة الأقران دور مهم في ارتفاع قدرة الفرد على مواجهة مصاعب الحياة وارتفاع حصيلته المعرفية واكتسابه للمهارات عديدة. ولكن لهذه القدرات أبعاد عديدة قد تختلف باختلاف المواقف والمجالات وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد.

4-5- أبعاد فعالية الذات:

4-5-1 - قدر الفعالية: (Magnitude)

ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، لكنها تتطلب مستوى أداء شاقاً في معظمها، مع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (أبو هاشم، 1994، 48).

ويذكر الزيات أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب. ومن المهم أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدراً من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به وليس أحياناً (الزيات، 2001، 491).

ويرى باندورا في هذا السياق أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي طريق الصدفة، لكن هي أن فرداً ما لديه الفعالية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (Bandura, 1997, 194).

4-5-2 - العمومية: Generality

وتعني انتقال توقعات فعالية الذات إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفعالية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها وفي هذا الصدد يذكر باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، وطرائق التعبير عن الإمكانات أو القدرات

السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه (Bandura, 1986, 53).

ويذكر باندورا في هذا الصدد أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فعالية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.

4-5-3 - القوة أو الشدة (Strength)

"بين باندورا أن قوة الشعور بالفعالية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، وأنه في حالة التنظيم الذاتي للفعالية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنه يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة" (العتيبي، 2008، 28).

ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجة ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف، فإن فعالية الذات لديه مرتفعة، والآخر أقل قدرة فإن فعالية الذات لديه منخفضة (الشعراوي، 2000، 293).

ويشير أيضاً هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً (الزيات، 2001، 510).

يؤكد (باندورا) على أن قوة الشعور بالفعالية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للفعالية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم ويمكنهم أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة (بوقسارة، وزباد، 2015، 29).

أن لفعالية الذات أنواع عديدة كل نوع له صفاته وخصائصه تميزه عن الآخرين وفيما يلي شرح لهذه الأنواع.

4-6- أنواع فعالية الذات:

يعد مفهوم الفعالية الذاتية من السمات المهمة التي تتطور مع الزمن وتشكل عنصراً مهماً في منظومة شخصية الفرد، ومن المحددات الأساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها وتشير الدراسات والبحوث السابقة إلى تعدد أنواع فعالية الذات فقد قسمت إلى:

4-6-1 - فعالية الذات العامة:

تتأثر سلوكياتنا وتفصيلاتنا بالطريقة التي ندرك بها كفاءتنا المحتملة في مواجهة ضغوط ومتطلبات البيئة .

وتعمل الفعالية العامة للذات كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات والفرد الذي لديه إحساس قوي بفعاليته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهة المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها. وما أن تولد لديه الشك بفعاليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل، كما يؤكد باندورا أن أهمية الفعالية العامة للذات تتبع من تأثيرها من مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

- اختيار النشاطات Choice of activities: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه قد يفشل فيها.

- التعلم والإنجاز Learning and achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفعاليتهم الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض

- الجهد المبذول والإصرار Effort and persistence: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفعالية الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية فيبدلون جهداً أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة (Bandura, 2000, 75-78).

2-6-4 - فعالية الذات الخاصة: Specific self – Efficacy

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب أو التعبير).

3-6-4 - الفعالية القومية: population – efficacy

الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (أحمد، 2016، 80-81).

4-6-4 - فعالية الذات الأكاديمية: Academic self-Efficacy

تعرف فعالية الذات الأكاديمية على أنها إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل غرف الصف وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها: حجم أفراد الصف، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (فيصل، 2011، 110-111).

وبالنسبة للطلاب تؤثر معتقدات فعاليتهم الذاتية على دافعيتهم الأكاديمية، وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي على نجاحهم الأكاديمي. فالطلبة الذين يؤدون أعمالهم بدقة بثقة، يتصفون بالجد والمثابرة ومواجهة الصعاب وبالتالي تحقيق الإنجازات (حسونة، 2009، 128).

وتسهم فعالية الذات كمتغير وسيط في تفسير السلوك الأكاديمي للطلاب، ففعالية الذات عبارة عن المعرفة القائمة حول الذات وتحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على الصعوبات في مواقف ومهام متنوعة بطريقة ناجحة (حسين وآخرون، 2010، 202).

ويمكن القول إن الفعالية الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد بأنه يملكه من إمكانيات وقدرات التي تعد بمثابة معيار لقدراته وأفكاره، وأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في مواقف معينة.

وتوجد عدة عوامل تؤثر في الفعالية الأكاديمية:

أ. عمليات المقارنة الاجتماعية:

حيث يقيس الطلبة قدراتهم الخاصة وقيمونها بمقارنتها بقدرات الآخرين، وتتأثر إدراكات الفعالية الذاتية بمقارنات داخلية وخارجية. ففي المقارنات الخارجية يقارن الطلبة قدراتهم بقدرات زملائهم، بينما في المقارنات الداخلية يقارنون قدراتهم المدركة في مجال ما بقدراتهم في مجال آخر.

ب. تأثيرات الآخرين ذات أهمية:

وتتضمن اعتقادات الطلبة حول ما يظنه الزملاء والوالدين والمعلمون في فعاليتهم الأكاديمية. والمقارنات بالزملاء والتغذية الراجعة الإيجابية أو السلبية من الآخرين في الصف لها تأثيرات مفيدة أو معيقة على صورة التلاميذ لذاتهم وحبهم للمادة الدراسية.

ج. تلميحات الأداء:

وهي تصف التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة في صورة لوحات، أو علامات، والأداء السابق.

د. الحالة الوجدانية:

وهي تصف مدى حب الطلبة لمادة دراسية محددة، وتلعب دوراً هاماً في تشكيل إدراكات الطلبة للفعالية الأكاديمية، ومن ثم حبهم للمادة الدراسية واهتمامهم بها ورغبتهم في التحسين والممارسة وفي دافعيتهم الداخلية للتعلم (حسن، 2005، 44-45).

4-6-5 - فعالية الذات الاجتماعية:

الفعالية الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد كي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية، فالشخص ذو الفعالية الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (محمود، 2009، 465).

ويشير النجار (2003) إلى أن الفعالية الاجتماعية هي القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين.

وتشير الفعالية الاجتماعية إلى إدراكات الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم في التفاعل مع الآخرين، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري إيجابياً بالفعالية الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهد الدراسي والاهتمام بالمدرسة (Wantzel, 1998, 203).

4-7- مصادر فعالية الذات:

يوجد أربعة مصادر لفعالية الذات وفقاً لما اقترحه باندورا (1977) وهي:

- الإنجازات الأدائية Performance accomplishment:

وتمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفعالية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية لدى الفرد (العقاد، 2009، 12).

ويشير العتوم وآخرون (2007) إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة فالنجاح في مهمات سابقة يولد النجاح ويزيد توقعاته في مهمات لاحقة (العتوم وآخرون، 2007، 584).

- الخبرات البديلة Vicarious experience:

ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، ف رؤية آراء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة (عبدالله والعقاد، 2009، 12).

بينما العتوم 2010 يقصد به المعلومات التي تأتي الفرد من خلال ما يقوم به الآخرون من نشاطات، ف رؤية الأشخاص الآخرين يقومون بأنشطة مهددة دون نتائج مؤلمة تعود عليهم

باستطاعتها أن تنتج توقعات عند الملاحظين تساعد على تحسين جهودهم وتكثيفها والاصرار عليها فبإمكانهم إقناع أنفسهم بأن الآخرين قاموا بذلك وبإمكاننا القيام به أيضاً (العتوم، 2010، 584).

- الإقناع اللفظي verbal persuasion

ويعنى الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الرد أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص في أثناء محاولاته لأداء المهمة.

- الحالة النفسية والفسولوجية: Psychological and physiological state

وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد إذا ما كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (عبدالله والعقاد، 2009، 12-13).

وترى الباحثة أن معتقدات الفرد حول فعالية ذاته ترجع مباشرة إلى طبيعة نظرة الشخص لقدرته أولاً، وطبيعة أحاديثه مع ذاته الداخلية، فإذا كان الفرد مقتنعاً بقدراته وأدائه ولديه دافعية عالية نحو الإنجاز والنجاح فإنه يمتلك فعالية ذاتية مرتفعة، والإقناع اللفظي من الآخرين له دور مهم جداً في عملية التأثير على فعالية الذات، فقد يساعدنا الآخرون على اكتشاف ذواتنا وقدراتنا غير المستثمرة وتوظيفها في المكان المناسب لها، مما يدفعنا لتطوير أنفسنا نحو المزيد من النجاح والارتقاء.

والفرد الذي يمتلك فعالية ذاتية مرتفعة يمتلك مظاهر عديدة فعالة تمكنه من مواجهة المواقف وتجاوزها بنجاح وهذا ما سيتم توضيحه في مظاهر الفعالية الذاتية.

4-8 - مظاهر الفعالية الذاتية:

يشير صديق (1986) إلى عدة مظاهر للفعالية الذاتية يتصف بها الشخص الفعال:

• الثقة بالنفس وبالقدرات: لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال ببسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين الفرد على مواجهة المواقف الجديدة.

• المثابرة: سمة فعالة روحها السعي وتعين الفرد على إخراج طموحاته إلى حيز الوجود وتعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة لا تقتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

• القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: تعتمد فعالية الفرد على إنشاء علاقات قوية وسليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد مع الآخرين قوية وسليمة كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي.

• القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيباً انفعالياً لتقبل المسؤولية وبيدع في أداء واجبه مستخدماً كل طاقاته وقدراته ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها. والشخص السوي هو من يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرات الآخرين.

• البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية: تعتبر من مظاهر فعالية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفعالية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، وهو قادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال (أحمد، 2016، 83 - 84).

ويذكر فريدمان أن فعالية الذات تؤثر في:

1. الاستعداد للعمل: فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة يفضلون أداء مهام أكثر صعوبة من الأفراد

ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون والمهام والمسؤوليات الاجتماعية.

2. درجة التوافق الشخصي والاجتماعي: فعالية الذات تؤثر في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد، وبقدرته على حل المشكلات، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، لأن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية وإن أحكام فعالية الذات تؤثر سواء أكانت صائبة أو خاطئة في اختيار الأفراد للأنشطة والمواقف البيئية التي تنعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي.
3. الاختبار الأكاديمي والمهني: تؤثر فعالية الذات للأفراد في الاختيار المهني والأكاديمي بشكل واضح، وتؤدي دوراً واضحاً في تحديد تلك الاختيارات.
4. حاجز وقائي ضد التوتر والاكتئاب: إذ إن مجموعة فعالية الذات المنخفضة كان لديها مستويات أعلى في مشكلات التوتر والنوم والقلق والأفكار الانتحارية، والعجز والاكتئاب، على العكس من مجموعة فعالية الذات المرتفعة الذين تمتع أفرادها بإقبال على الأنشطة وتحمل المسؤولية، وتحدي واضح للتغلب على التحديات (Friedman, 2000, 566).
- إن للفعالية الذاتية آثار عديدة على كافة جوانب شخصية الفرد قد تكون مساعدة وقد تكون معرقة للسلوك فالذي يمتلك فعالية ذاتية مرتفعة ينعكس على الفرد بشكل ايجابي أما الذي يمتلك فعالية ذاتية منخفضة سيؤثر سلباً وفيما يأتي توضيح لهذه الآثار.

4-9- آثار الفعالية الذاتية:

أشار باندورا إلى أن الفعالية الذاتية تظهر تأثيراً جلياً من خلال أربع عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك. وفيما يأتي عرض لآثارها في العمليات:

- **العملية المعرفية**: ذكر باندورا بأن آثار الفعالية الذاتية على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف وعلى العمليات التوقعية التي يبنها، فالأفراد مرتفعو الفعالية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم بينما يتصور الأفراد منخفضو الفعالية عمليات الفشل ويفكرون فيها.

وأضاف باندورا إن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة.

أما مفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات الفعالية الذاتية في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والبعض الآخر يرى أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء (أحمد، 2016، 86).

ويذكر مادوكس (Maddux) أن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر على العملية المعرفية من خلال:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فعالية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير في الأحداث.
- القدرة على المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات (الجاسر، 2007، 37-38)

- **العملية الدافعية:** أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد للفعالية الذاتية تسهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو النسبي، حيث تقوم هذه النظرية على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم. بينما نظرية الأهداف المدركة: فتشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، بينما نظرية توقع النتائج: فهي تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة، ولكن الأشخاص منخفضي الفعالية لا يستطيعون التوصل إليها لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الفعالية (Bandura, 1993, 128-130).

- **العملية الوجدانية:** تؤثر الفعالية الذاتية في كم الضغوطات والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في موقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم،

وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة (المصري، 2011، 59).

كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفعاليتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فعالية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (Bandura, 1995, 8-10).

ومما سبق يتضح أن الفعالية الذاتية المرتفعة تؤثر في العملية الوجدانية بصورة جيدة حيث ترتفع ثقة الطالب بنفسه وبقدراته على إنجاز المهام الصعبة بعكس الطالب منخفض الفعالية.

- **عملية اختيار السلوك:** تؤثر فعالية الذات في عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لديه من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره. أما فيما يختص بالعلاقة بين فعالية الذات والسلوك الاختياري يمكن إجمال نتائج الدراسات على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس منخفض بفعاليتهم الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون فيها أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس من ذلك الأفراد الذين لديهم ثقة عالية بقدراتهم يرون الصعوبات على أنها تحدٍ وليس كتهديد يجب تجنبه (الjasر، 2007، 40).

وعليه إن الأفراد مرتفعي الفعالية يضعون لأنفسهم أهدافاً طموحة ويسعون بكل جدية من أجل تحقيق هذه الأهداف والغايات ويكونون قادرين على اتخاذ القرارات وحل مشاكلهم بأنفسهم، على عكس منخفضي الفعالية الذين يصابون بالقلق والتوتر الاكتئاب عند مواجهة المهام الصعبة وينسحبون من أدائها سريعاً.

وبناء عليه يختلف الأفراد مرتفعي الفعالية عن منخفضي الفعالية بمجموعة من الصفات والخصائص التي تميزهم، وهذا ما سيتم توضيحه.

4-10- خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات:

يؤكد باندورا Bandura أن مرتفعي فعالية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لما قد يعترضهم من

مشكلات بعكس منخفضي فعالية الذات الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء، وبالتالي فإن الفعالية تؤثر على كل من أنماط السلوك والدافعية والأداء والتحصيل الأكاديمي (المشيخي، 2009، 5).

ويذكر باندورا أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوو فعالية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي بقدراتهم وهي:

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

بينما سمات الأشخاص ذوي فعالية الذات المنخفضة:

- يخلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بالسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.

- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب (المرجع السابق، 88-89).

إن الاحساس القوي بالفعالية الذاتية يسهم في تعزيز إنجازات الفرد بعدة طرائق، فالأشخاص الأكثر ثقة بقدراتهم ينظرون إلى المهام الصعبة باعتبارها تحديات ينبغي التغلب عليها، بدلاً من رؤيتها تهديداً ينبغي تحاشيه والابتعاد عنه. ومثل هذه النظرة الفعالة تعمل على تشجيع الاهتمام الذاتي والانهماك العميق في تأدية المهام، إذ يقوم هؤلاء الأشخاص بوضع أهداف شخصية مثيرة للتحدي، ويلتزمون بها بقوة. كما يزدون من جهودهم ويحافظون عليها ليقفوا في وجه الفشل، وسرعان ما يستعيدون إحساسهم بالفعالية الذاتية بعد مرورهم بفترات من الفشل أو الهزيمة، وإذا ما أخفق هؤلاء فإنهم يعززون الفشل إلى عدم كفاية الجهود أو نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق المهمة. ومثل هذه النظرة الفعالة تؤدي إلى الإنجاز الشخصي لدى الفرد، وتقلل من الضغط النفسي ومن القابلية للتعرض للاكتئاب (بيروتي وحمد، 2012، 285).

حيث إن الطلبة الذين لديهم فعالية ذات عالية أثبتوا قدرتهم في أداء المهام الصعبة التي تتطلب جهداً ولديهم القدرة على معالجة الأحداث الضاغطة بعكس ذوي الفعالية المنخفضة الذين ينسحبون من تأدية المهام ويستسلمون بسرعة.

التحليل البعدي Meta - Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، وتم التوصل من خلال التحليل إلى النتائج التالية:

1. إن فعالية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (1977) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربعة مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية والفسولوجية.

2. فعالية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء أكانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.

3. تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات الفرد للنتائج ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني.

4. فعالية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.

5. تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم (عبدالله، والعقاد 2009، 13).

4-11 - مستويات تأثير الكفاءة الذاتية:

تحدد اعتقادات الأفراد بالفعالية الذاتية الطريقة التي يشعرون بها ويفكرون، ويدفعون أنفسهم للإنجاز وتبني استراتيجيات فعالة لمواجهة المواقف المختلفة لذلك فهي تمارس تأثيرات متنوعة على أربع عمليات أساسية، تشمل على:

- السيرورات المعرفية: يتم تبني السلوكيات بالنظر إلى التنظيم المعرفي الذي يدمج تقييم الأهداف فالأساليب السلوكية تنظم أولاً في التفكير.

- السيرورات الدافعية: تلعب اعتقادات الفعالية الذاتية دوراً مفتاحياً في التنظيم الذاتي للدافعية وتشمل القدرة على ممارسة التأثير الذاتي بالأهداف والتحديات وتقييم النتائج المحققة، وآلية معرفية هامة للدافعية، تسمح كذلك بالتنبؤ بمستويات الأداءات اللاحقة، وبالتالي تعزيز الكفاءة الذاتية.

- السيرورات الانفعالية: تؤثر معتقدات الأفراد بفعاليتهم الذاتية في قدرتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، وما ينتج عنها من الضغوط المؤدية للقلق والاكتئاب، إذ يمارس إدراك الفعالية الذاتية تحكماً أعلى من الدور الرئيسي التي تلعبه الضغوط في إثارة القلق، ولا يتأثر مستوى هذا القلق بإدراك المواجهة الفعالة فحسب، وإنما بإدراك الفعالية في التحكم في التفكير المؤدي للقلق.

- سيرورات الانتقاء: فالأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الفعالية الذاتية، يتجهون إلى اختيار المهام التي يشعرون فيها بقدر عالٍ من الثقة والإنجاز، دون تجنب الاستفادة وتنمية الفعالية من خلال هذه الاختيارات (بوقسارة، وزياد، 2015، 30).

تعد المرحلة الجامعية في حياة الطلبة من أهم الشرائح العمرية، إذ تتكون شخصية الطالب من خلال ما يكتسبه من معارف ومعلومات، ويتميز فيها الفرد بمجموعة من الخصائص تجعلها أهم فترات الحياة وأخصبها وأكثرها صلاحاً للتجاوب مع المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي يمر بها المجتمع الإنساني المعاصر.

4-12- الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الجامعية:

• مكانة طلبة الجامعة:

تكمن أهمية طلبة الجامعة بالنسبة للمجتمع في كونهم مصدراً للتجديد والتغيير الثقافي والاجتماعي في المجتمع ككل، لأنهم جزء من التركيب المجتمعي، وبالتالي يتأثرون بما يدور فيه وما يطرأ عليه من تغيرات في جوانب الحياة المختلفة، فتتأثر تبعاً لذلك أدوارهم وتتغير أوضاعهم. وترى الباحثة أن طلبة الجامعة فئة عمرية تتميز بالحيوية والفعالية والقدرة على العمل والنشاط وتؤدي دوراً مهماً في بناء المجتمع.

وبناء على ما سبق فإن مكانة طلبة الجامعة تتمثل في مجموعة نقاط أهمها:

1. إن الاهتمام بطلبة الجامعة ضرورة تحتمها مصلحة الطالب نفسه، ومصلحة المجتمع، الذي ينتمي إليه، وهي ضرورة فردية لأنها تساعد الطالب على كشف استعداداته، وقدراته، وطاقاته الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية والعمل على تنمية هذه الجوانب، وهي ضرورة اجتماعية، لأن قوة المجتمع وتماسكه تتطلب جيلاً من طلبة الجامعة مشبعاً بثقافة أمته، معتزلاً بتراثها، محافظاً على قيمها.

2. إن الاهتمام بطلبة الجامعة في الوقت الحاضر ضرورة اقتصادية تنموية، وضرورة ثقافية لأن التنمية الاقتصادية التي ينشدها المجتمع تتطلب طاقات بشرية واعية ومدربة، وملمة بأصول العمل والإنتاج، ومالكة للمعارف والمهارات اللازمة، لذلك فإن عملية التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية تتطلب دراسة العنصر الرئيس في هذه العملية الذي يمثل هذا الجيل (السعدي، 2008، 7).

الخصائص النمائية للمرحلة الجامعية:

تتميز هذه المرحلة بجملة من السمات الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية:

1- الناحية الفسيولوجية: تؤكد هذه الناحية أهمية المرحلة في حياة الفرد والتي تشهد اقتراب شكل الجسم ووظائفه من آخر درجات النضج، كما تشهد تحولات واسعة وعميقة وسريعة في ملامح الجسم، وتتبع هذه التغيرات تحولات في ميول الفرد (ميسلون، 2012، 10).

2- الناحية العقلية: تتجه القدرات العقلية لمرحلة طلبة الجامعة نحو الاكتمال ويقترب نموهم العقلي من أعلى المستويات، وتبدأ القدرات والهوايات والميول الخاصة في الظهور بوضوح، كما ينمو الانتباه والتذكر والتخيل، ويعيش الطالب الجامعي في عالم أحلام اليقظة، ومن ثم قد يدفعه ذلك إلى قراءة القصص والرغبة في الأسفار والرحلات.

3- الناحية الانفعالية: بما أن هذه المرحلة هي حالة عمرية تخضع لنمو بيولوجي من جهة ولثقافة المجتمع من جهة أخرى، ويذهب علماء النفس إلى تحديد شريحة طلبة الجامعة أو الشخصية الشابة من الداخل، إذ يحددونها استناداً على اكتمال البناء النفسي، وهو البناء الذي يحقق موافقة بين العنصر البيولوجي في بناء الشخصية بما تحتويه من حاجات ودوافع وغرائز والتوجهات القيمة التي يستوعبها طلبة الجامعة من ثقافة السياق الاجتماعي خلال عملية التنشئة الاجتماعية بحيث يؤدي اكتمال البناء النفسي إلى تمكين الشخصية الشابة من التأمل السوي في مختلف مجالات الواقع الاجتماعي (ليلة، 2003، 12).

4- الناحية الاجتماعية: ينظر إلى طلبة الجامعة بوصفهم حقيقة اجتماعية وليسوا ظاهرة بيولوجية فقط، ويؤكد علماء الاجتماع أن فترة الحياة الجامعية تبدأ حينما يحاول المجتمع تأهيل الفرد لأخذ دوره في السياق الاجتماعي وأدائه وفقاً لمعايير الحياة الاجتماعية، وهناك من يرى أن المرحلة الجامعية هي المرحلة التي يصبح فيها الفرد مؤهلاً للقيام بأدوار اجتماعية واقتصادية وسياسية في المجتمع.

ونراهم يميلون إلى الاهتمام بالمظهر الشخصي والاعتناء به، ويسعون إلى تحقيق الذات والميل إلى الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على النفس، كما يميل طلبة الجامعة في هذه المرحلة إلى الأصدقاء والارتباط بهم والثقة الكبيرة بهم، بالإضافة للميل إلى الإعجاب بالشخصيات البارزة ومحاولة محاكاتها، كما يزداد وعيهم بالمسؤولية والمكانة الاجتماعية والطبقة التي ينتمون إليها (الدويش، 2002، 26).

وهناك مجموعة من الخصائص المميزة لهذه المرحلة التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

• **الفاعلية والدينامية:** تتولد هذه الفاعلية نتيجة لما يصل إليه طلبة الجامعة من نمو واكتمال في تكوينهم البيولوجي والفسولوجي من ناحية، وما يؤدي إليه النمو النفسي من ناحية أخرى، فالمرحلة الجامعية تجمع بين نهاية مرحلة المراهقة واستهلال الشباب، وتتجلى فيها بشكل واضح مظاهر التعبير عن الاقتراب الشديد من الرجولة أو الأنوثة الكاملة، هذا بالإضافة إلى ما تتسم به هذه المرحلة من تفتح الاستعدادات العقلية وتمايز الميول والاتجاهات، وهو ما يؤدي إلى بداية تهيئتهم لشغل الدور الاجتماعي وتقلد المسؤوليات الاجتماعية، كما أن ظروف المرحلة التعليمية في الجامعة تؤدي إلى زيادة إدراكهم لما يحيط بهم لذا فإن حساسيتهم للواقع الاجتماعي بمختلف مكوناته ومشكلاته تكون أكثر مما يدفعهم إلى مزيد من الفاعلية والمشاركة في محاولة منهم للتأثير في هذا الواقع (عربي، 2006، 23).

• **النظرة المستقبلية:** فطلبة الجامعة بحكم المرحلة العمرية التي يعيشون فيها وما يتعرضون له من خبرات تعليمية يكونون أكثر ميلاً للنظر إلى مستقبل مجتمعهم الحقيقي، وأكثر حساسية تجاه متغيراته، فهم يتسمون بقدر كبير من التفاؤل المفعم بالنشاط والحيوية من خلال التطلع لمستقبل مشرق الذي يحمل في طياته أحلامهم وآمالهم الذاتية (الحقباتي، 2009، 18). وهكذا فهي مرحلة ككل مراحل الحياة التي يمر فيها الفرد في المجتمع وذلك لأنها تشكل نقطة تحول أساسية في حياته، ومرحلة مهمة تتسم بالنماء جسدياً وعقلياً وثقافياً واجتماعياً، وتمتاز بالجدية والحيوية والنشاط، وتزخر بالطاقات والقدرات الكبيرة التي يمكن الاستفادة منها في تطور جيل الشباب أولاً وتقدم المجتمعات ورفقها ثانياً.

الفصل الخامس

إجراءات البحث

5-1- تمهيد.
5-2- المجتمع الأصلي للبحث.
5-3- عينة البحث.
5-4- أدوات البحث.
5-5- الدراسة الاستطلاعية.
5-6- الخصائص السيكومترية.
5-7- الصعوبات التي واجهت الباحثة.
5-8- ميسرات تطبيق إجراءات البحث.

5-1- تمهيد:

يركز هذا الفصل على وصف وتحديد مجتمع البحث، ووصف العينة، وكيفية سحبها وخطوات إعداد أدوات البحث، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق، وثبات أدوات البحث، بالإضافة إلى ذكر القوانين، والمعادلات الإحصائية التي استخدمت في البحث بغية الإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته، وفيما يلي توضيح لذلك:

5-2- المجتمع الأصلي للبحث:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من طلبة السنة الثانية والرابعة المسجلين في كليات جامعة دمشق للعام الدراسي (2016-2017) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (8544) طالباً وطالبة كما يوضح الجدول (1)

الجدول رقم (1) عدد أفراد المجتمع الأصلي في كليات جامعة دمشق التي تم اختيارها

الكلية	السنة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الاقتصاد	س2	1247	1475	2722
	س4	1227	1536	2763
التربية قسم علم نفس	س2	50	249	299
	س4	42	173	215
العلوم قسم الرياضيات	س2	271	514	785
	س4	333	627	960
الآداب قسم التاريخ	س2	130	207	337
	س4	192	271	463
المجموع		3494	5052	8544

الجدول (2) توزع أفراد المجتمع الأصلي على متغيرات البحث (الجنس ، الاختصاص ، السنة الدراسية)

علم نفس				الاقتصاد			
السنة الرابعة		السنة الثانية		السنة الرابعة		السنة الثانية	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
173	42	249	50	1536	1227	1475	1247
215		299		2763		2722	

التاريخ				الرياضيات		
السنة الرابعة		السنة الثانية		السنة الرابعة	السنة الثانية	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	333	إناث	ذكور
271	192	207	130	627	514	271
463		337		960	785	

5-3- عينة البحث:

طريقة سحب العينة: استخدم في هذا البحث أسلوب العينة الطبقية العشوائية في السحب، لأن مجتمع البحث غير متجانس من حيث الاختصاص الدراسي وحجم المجتمع الأصلي لكل كلية وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002) حيث ذكر عندما نواجه مجتمعاً غير متجانس يفضل اللجوء إلى أسلوب العينة الطبقية العشوائية (الصيرفي، 2002، 195).

ومن أجل الوصول إلى هذه العينة تم اتباع ما يلي:

- قسمت الكليات في جامعة دمشق إلى كليات إنسانية وكليات تطبيقية وعددها (19).
- ثم تم السحب عشوائياً من هذه الكليات وكانت النتيجة كالاتي كلية التربية والآداب من (الكليات الإنسانية) و الاقتصاد والعلوم من (الكليات التطبيقية) .
- ومن هذه الكليات تم سحب التخصصات بالطريقة العشوائية وكانت النتيجة على النحو التالي:

- الكلية التطبيقية تم اختيار: الاقتصاد والرياضيات
 - الكلية الإنسانية تم اختيار: علم نفس - تاريخ.
- كان هناك قاعدة عامة لاختيار أفراد العينة حيث أشار (محمد حسن، 2011، 534) في حال كان المجتمع الأصلي بحدود (8000) وعند مستوى دلالة (0,05) يتم اختيار نسبة 4% .
- وقد بلغ المجتمع الأصلي في هذه الدراسة (8538) وهم طلبة السنتين الثانية والرابعة من كليات الاقتصاد والعلوم والتربية والآداب وقد استغرق سحب العينة زيارات عدة للكليات وعند التطبيق كان هناك غياب وخاصة في الكليات الانسانية حيث لم يتوفر العدد الكافي لاستكمال حجم العينة، فقامت الباحثة وحسب المتوفر بسحب (332) طالباً وطالبة، وبعد التطبيق تم استبعاد 28 استمارة بسبب كان هناك عدد منها لم تسترد والبعض الآخر تم تجاهل عدد كبير من البنود في الإجابة وكانت حصيلة التطبيق 304 وهي عينة البحث.

الجدول (3) عدد أفراد عينة البحث المسحوبة مقارنة مع عدد أفراد المجتمع الأصلي

عدد أفراد العينة المسحوبة				عدد أفراد المجتمع الأصلي			
النسبة المئوية	المجموع	إناث	ذكور	الكلية	المجموع	إناث	ذكور
2,79%	76	38	38	الاقتصاد س2	2722	1475	1247
2,75%	76	38	38	س4	2763	1536	1227
25,41%	76	38	38	علم نفس س2	299	249	50
35,34%	76	38	38	س4	215	173	42
9,68%	76	38	38	الرياضيات س2	785	514	271
7,91%	76	38	38	س4	960	627	333
22,55%	76	38	38	التاريخ س2	337	207	130
16,41%	76	38	38	س4	463	271	192

5-4 - أدوات البحث:

من أجل جمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها استخدمت الباحثة مقياسين هما:

1. مقياس التفكير التحليلي من إعداد الباحثة

2. مقياس الفعالية العامة للذات من إعداد (عبد الله والعقاد، 2009) وفيما يلي عرض لأداتي البحث:

أ - مقياس التفكير التحليلي:

بعد الاطلاع على عدد من الأدوات الخاصة بالتفكير التحليلي التي استخدمت في بعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية، قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير التحليلي، لعدم وجود مقياس جاهز يلبي أغراض البحث.

- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى تعرّف درجة امتلاك أفراد العينة للتفكير التحليلي ، وتعرّف الفروق على مقياس التفكير التحليلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد من المتغيرات، وتعرّف على مستوى التفكير التحليلي لديهم. لما له من أهمية في حياة الطلبة. وقد تطلب بناء المقياس اتباع الباحثة الطريقة العلمية المنظمة لتصل إلى مقياس يتصف بصفات المقياس الجيد، وقد شملت هذه الطريقة الخطوات الآتية:

1 - الخطوة الأولى - خطوة الاسترشاد وجمع المعلومات: قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري السابق المرتبط بموضوع الدراسة، وما أشارت إليه الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي عالجت الموضوع، كما اطلعت الباحثة على الدراسات والمقاييس التي تناولت موضوع التفكير التحليلي بشكل عام للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات، ولمعرفة الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها، ومن أهم الدراسات:

دراسة كاظم والمهداوي، (2015)، ودراسة الجميلي (2013)، ودراسة الحسين (2013)، ودراسة وحو (2013)، واختبار ملكية (1998)، واختبار رافن (1998)، ودراسة حبيب (1995).

2- الخطوة الثانية - خطوة إعداد وتحليل المفردات: ولقد شملت هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

* تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس:

مما لا شك فيه أن الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء المقياس هي تحديد الأبعاد، لإغناء عباراته وتفصيل إجراءاته، فتكون المقياس من ثلاثة أبعاد تم تحديدها على النحو الآتي: البعد الأول - التحليل اللفظي، البعد الثاني - التحليل الكمي، البعد الثالث - التحليل الشكلي.

***صياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس:**

بعد تحديد أبعاد المقياس قامت الباحثة بصياغة المفردات والمسائل والأشكال التي يتألف منها المقياس مراعية وضوحها ودقتها ومدى ملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وشموليتها لمختلف الأبعاد التي تناولتها الدراسة، وقد حرصت الباحثة على أن تكون المفردات والمسائل والأشكال بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض، ولا تحتل أكثر من إجابة واحدة.

***وضع المقياس في صورته الأولية:**

في ضوء الخبرات السابقة، وانطلاقاً من الهدف العام الذي يسعى المقياس لتحقيقه، واستناداً إلى التوجهات الرئيسة في وضع عباراته أعدت الباحثة مقياس التفكير التحليلي على النحو الآتي:

أ- مقدمة توضح الهدف من المقياس وتعليمات حول تطبيقها.

ب- أقسام المقياس بحيث تحتوي على معلومات عامة تتعلق بالجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية.

ج - عبارات المقياس في صورته الأولية والتي بلغ عددها (67) عبارة توزعت هذه العبارات في المقياس على النحو الآتي:

الجدول (4) توزع بنود مقياس التفكير التحليلي في صورته الأولية

أبعاد التفكير التحليلي	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: التحليلي اللفظي	33	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33
البعد الثاني: التحليل الكمي	20	34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53
البعد الثالث: التحليل الشكلي	14	54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67

- **تحكيم المقياس:** بعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بعرضه على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والقياس النفسي والتربوي في كلية التربية بجامعة دمشق الملحق (5) للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون البنود وصدق تمثيلها لأبعاد المقياس، ومدى ملاءمة صياغة البنود، وتحديد الموقع المناسب لكل بند من البنود في توزيعها على أبعاد المقياس وإضافة آرائهم ومقترحاتهم

والتعديلات التي يرونها مناسبة لعبارات المقياس، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين تم تعديل بنود المقياس بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات.

الجدول (5) العبارات التي تم تعديلها على مقياس التفكير التحليلي

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	أجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لتوضيح الأمور	أجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لتوضيح فكرة معينة
2	أستطيع الوصول إلى استنتاجات عقلية بأي موضوع	أستطيع الوصول إلى استنتاجات عقلية بأي موضوع أفكر به
3	أميل إلى تفصيل المواضيع التي تتسم بالمنطقية	أفضليل المواضيع التي تتسم بالمنطقية
4	أحاول الغوص في جزئيات الموضوع حتى أصل إلى رؤية واضحة	أحاول التعمق في جزئيات الموضوع حتى أصل إلى رؤية واضحة
5	أحدد المصطلحات الواردة عند دراستي لمقرر جديد في الجامعة	أحدد المصطلحات الجديدة عند دراستي لمقرر جديد في الجامعة
6	ينتابني الضيق عندما يتجاوز الأفراد التفاصيل	ينتابني الضيق عندما يتجاوز الأفراد التفاصيل الخاصة بموضوع ما
7	أميل إلى حل المسائل التي تحتاج إلى ترتيب وتحليل ومقارنة	أميل إلى حل القضايا التي تحتاج إلى تحليل ومقارنة
8	ليس بالضرورة أن تكون المعلومات التي أستند عليها منطقية وعلمية دائماً	المعلومات التي أستند إليها ليست بالضرورة منطقية وعلمية دائماً

الجدول (6) العبارات التي لم تحظى باتفاق المحكمين وهي كالاتي

أركز انتباهي إلى التفاصيل عند مشاهدتي للوحات والصور .
أصدر انطباعي عن الآخرين من خلال خبرتي السابقة.
أقوم بدراسة المعنى العام عند قراءتي لتقرير عن موضوع ما.

ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق للتأكد من مناسبة العبارات للتطبيق ووضوحها بالنسبة للطلبة (أفراد عينة البحث). بعد ذلك تم التحقق من الشروط السيكمترية للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق

*المقياس في صورته النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية:

اشتمل المقياس في صورته النهائية على (64) عبارة تم توزيعها على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي بعد التحليل اللفظي ويشمل العبارات من (1-30)، وبعد التحليل الكمي ويشمل العبارات من (31-50)، وبعد التحليل الشكلي يشمل العبارات من (51-64).

* تصحيح مقياس التفكير التحليلي:

تكون المقياس في صورته النهائية من (64) بند موزعاً على ثلاثة أبعاد وتصحح كالاتي التحليل اللفظي هو من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على بنوده في ضوء مقياس ليكرت ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق بشدة" وينتهي بالاستجابة الثالثة "غير موافق تصحح البنود من (1-19) بالاتجاه الايجابي (3-2-1) بينما البنود من (20-30) تصحح بالاتجاه المعاكس (1-3-2)" أما البنود من رقم 31 إلى 64 تصحح إذا أجاب الجواب الصحيح أعطي درجة وإذا أخطأ اعطي درجة الصفر. وفيما يلي تصحيح البنود :

الرقم	الجواب	الرقم	الجواب	الرقم	الجواب	الرقم	الجواب	الرقم	الجواب
31	أ	37	أ	43	ج	49	أ	55	د
32	ج	38	أ	44	ج	50	ب	56	ج
33	ب	39	ج	45	ج	51	أ	57	أ
34	ب	40	د	46	ب	52	ب	58	ج
35	ب	41	ب	47	ج	53	ج	59	أ
36	أ	42	أ	48	ج	54	ج	60	ب
61	ج	63	أ						
62	أ	64	ج						

ب - مقياس فعالية الذات (SES) Self-Efficacy scale :

تم استخدام مقياس الفعالية العامة للذات في ضوء نظرية باندورا للتعليم الاجتماعي من إعداد الباحثين (عبد الله و العقاد 2009) وقد تألف المقياس من (49) بنداً، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي مكونات فعالية الذات عند باندورا وهي:

- المبادأة في السلوك.
- الثقة بالذات
- المثابرة في وجه العقبات

وكانت بنود المقياس في صورته الأولى والتي بلغ عددها (49) بنداً توزعت هذه البنود في المقياس على النحو الآتي : وقد قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في كلية التربية وتم تعديل بعض بنوده كما يوضح الجدول (7).

الجدول (7) البنود التي تم إعادة صياغتها وفق ملاحظات المحكمين في مقياس الفعالية العامة للذات

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع غير مقبول
2	أقوم بتهئية الآخرين عند شعورهم بالقلق	أقوم بتهئية الآخرين عند شعورهم بالضيق
3	أشعر بالثقة في قدراتي	لدي الثقة في قدراتي
4	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي	لدي تقدير مرتفع لذاتي
5	أشعر بالقبول والتقدير من الآخرين حولي	ألقى القبول والتقدير من الآخرين حولي
6	لا احاول عمل الأشياء التي أجيدها	أتجنب عمل الأشياء التي أجيدها
7	أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة	ينتابني الإرهاق في المواقف الصعبة
8	أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في مواقف التحدي	يعدني العمل بجد في مواقف التحدي
9	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة	ينتابني القلق بسبب المواقف المزعجة
10	لا تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها	تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها

ومقياس الفعالية العامة للذات من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على بنوده في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى " موافق تماماً وينتهي بالاستجابة الثالثة " غير موافق تماماً "وتصحح جميع البنود في الاتجاه الإيجابي (3-2-1) عدا البنود (21-35-39-44-45-48) تصحح في الاتجاه العكسي (1-2-3)

5-5- الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة اختيرت بشكل عشوائي ومؤلفة من (40) من طلبة كلية التربية والاقتصاد والعلوم والآداب من خارج العينة الأصلية موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث كان (20) ذكور، و(20) إناث وذلك خلال العام الدراسي 2016-2017 وكان الهدف من هذا التطبيق التأكد من إجراءات الصدق والثبات لأداتي البحث.

5-6- الخصائص السيكومترية:

1. مقياس التفكير التحليلي

1-1-دراسة الصدق:

يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

• صدق المحتوى:

أي أن تقيس الأداة فعلاً ما وضعت لقياسه. وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس - في صورته الأولية المؤلفة من (67) بنداً-على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي والنفسي من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وقد بلغ عددهم (6)، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية

- حذف ثلاثة بنود

- عدم استخدام النفي أو النهي

• الصدق البنائي: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ- حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه: والجدول (8) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (8) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط
التحليل اللفظي	1	0.51**	التحليل اللفظي	23	0.66**	التحليل الكمي	44	0.56**
	2	0.58**		24	0.44**		45	0.38**
	3	0.56**		25	0.41**		46	0.54**
	4	0.69**		26	0.48**		47	0.58**
	5	0.51**		27	0.48**		48	0.61**
	6	0.43**		28	0.42**		49	0.72**
	7	0.56**		29	0.54**		50	0.38**
	8	0.49**		30	0.42**		51	0.51**
	9	0.48**		31	0.41**		52	0.58**
	10	0.50**		32	0.64**		53	0.38**
التحليل اللفظي	11	0.36**	التحليل الكمي	33	0.57**	التحليل الشكلي	54	0.60**
	12	0.53**		34	0.56**		55	0.52**
	13	0.63**		35	0.59**		56	0.43**
	14	0.51**		36	0.71**		57	0.57**
	15	0.43**		37	0.54**		58	0.58**
	16	0.44**		38	0.52**		59	0.42**
	17	0.41**		39	0.30**		60	0.36**
	18	0.38**		40	0.37**		61	0.63**
	19	0.39**		41	0.60**		62	0.38**
	20	0.66**		42	0.51**		63	0.44**
	21	0.76**		43	0.49**		64	0.59**
	22	0.65**						

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.36-0.76) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل بند من بنود المقياس متنسق مع المحور الذي ينتمي إليه، وتقاس شيئاً واحداً.

ب- ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية: والجدول (9) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (9) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الدرجة الكلية	التحليل الشكلي	التحليل الكمي	التحليل اللفظي	المحاور	
0.904**	0.383**	0.521**	1	معامل الارتباط	التحليل اللفظي
0.000	0.000	0.000		القيمة الاحتمالية	التحليل اللفظي
0.813**	0.697**	1		معامل الارتباط	التحليل الكمي
0.000	0.000			القيمة الاحتمالية	التحليل الكمي
0.680**	1			معامل الارتباط	التحليل الشكلي
0.000				القيمة الاحتمالية	التحليل الشكلي

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول (9) أن معاملات ارتباط المحاور بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنائي، ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

2-1- دراسة الثبات:

تم اختبار ثبات المقياس بثلاث طرائق هي:

- ثبات الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير التحليلي، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، ولكل محور من المحاور على حدة، كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير التحليلي

المحور	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
الدرجة الكلية	0.91
التحليل اللفظي	0.87

0.84	التحليل الكمي
0.75	التحليل الشكلي

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات الاتساق الداخلي عالية ومقبولة إحصائياً.

- الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق معامل جتمان Guttman، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية ولكل محور من المحاور على حدة كما هو مبين في الجدول (11):

الجدول (11) قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير التحليلي

المحور	معاملات ثبات التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	0.93
التحليل اللفظي	0.88
التحليل الكمي	0.89
التحليل الشكلي	0.76

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات التجزئة النصفية عالية ومقبولة إحصائياً.

- الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد (15) يوماً أعيد تطبيقه على نفس العينة، ورصدت علامات التطبيقين، وتم استخراج معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون (Person)، والجدول التالي يبين معاملات الثبات بطريقة الإعادة:

الجدول (12) قيم معاملات ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقة الإعادة

المحور	معاملات ثبات بالإعادة
الدرجة الكلية	0.95
التحليل اللفظي	0.94
التحليل الكمي	0.91
التحليل الشكلي	0.90

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.90 – 0.95) مما يدل على ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقة الإعادة.

2. مقياس الفعالية العامة للذات:

1-2- دراسة الصدق:

تمت دراسة صدق مقياس الفعالية العامة للذات من خلال:

• صدق المحتوى:

أي أن تقيس الأداة فعلاً ما وضعت لقياسه. وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس - في صورته الأولية المؤلفة من (49) بنداً- على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي والنفسي من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وقد بلغ عددهم (6)، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.
- عدم استخدام النفي أو النهي
- تصحيح بعض البنود لتصبح بصيغة الغائب بدلاً من ضمير المتكلم
- استبدال كلمة أشعر بكلمة ينتابني

• الصدق البنائي: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنوي للمقياس باتباع الخطوات الآتية:

1. حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه:

والجدول (13) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (13) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط
المبادأة في السلوك	1	0.45**	الثقة بالذات	18	0.78**	المثابرة في وجه العقبات	34	0.61**
	2	0.68**		19	0.59**		35	0.56**
	3	0.65**		20	0.64**		36	0.57**
	4	0.61**		21	0.60**		37	0.65**
	5	0.73**		22	0.64**		38	0.66**
	6	0.71**		23	0.68**		39	0.64**
	7	0.66**		24	0.78**		40	0.70**

0.72**	41		0.73**	25		0.73**	8	
0.74**	42		0.65**	26		0.64**	9	
0.70**	43		0.67**	27		0.60**	10	
0.63**	44		0.62**	28		0.66**	11	
0.69**	45		0.68**	29		0.37**	12	
0.73**	46		0.59**	30	المثابرة في وجه العقبات	0.59**	13	الثقة بالذات
0.75**	47		0.68**	31		0.51**	14	
0.69**	48		0.55**	32		0.64**	15	
0.65**	49		0.70**	33		0.69**	16	
						0.60**	17	

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.37- 0.78) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل بند من بنود المقياس متسق مع المحور الذي ينتمي إليه، وتقاس شيئاً واحداً.

2. ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية: والجدول (14) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (14) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الدرجة الكلية	المثابرة في وجه العقبات	الثقة بالذات	المبادأة في السلوك	المحاور	
0.755**	0.538**	0.629**	1	معامل الارتباط	المبادأة في السلوك
0.000	0.000	0.000		القيمة الاحتمالية	
0.931**	0.792**	1		معامل الارتباط	الثقة بالذات
0.000	0.000			القيمة الاحتمالية	
0.926**	1			معامل الارتباط	المثابرة في وجه العقبات
0.000				القيمة الاحتمالية	

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول (14) أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة عالية من

الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنائي، ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

2-2- دراسة الثبات:

تمّ اختبار ثبات المقياس بثلاث طرائق هي:

- **ثبات الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفعالية العامة للذات، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية ولكل محور من المحاور على حدة، كما هو مبين في الجدول (15):

الجدول (15) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفعالية العامة للذات

المحور	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
الدرجة الكلية	0.96
المبادأة في السلوك	0.86
الثقة بالذات	0.91
المتابعة في وجه العقبات	0.93

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات الاتساق الداخلي عالية ومقبولة إحصائياً.

- **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب الثبات بهذه الطريقة عن طريق معامل جتمان Guttman، وذلك عن طريق معرفة مدى الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية، كما هو مبين في الجدول (16):

الجدول (16) قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس الفعالية العامة للذات

المحور	معاملات ثبات التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	0.97
المبادأة في السلوك	0.83

0.92	الثقة بالذات
0.95	المثابرة في وجه العقبات

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات التجزئة النصفية عالية ومقبولة إحصائياً.

- الثبات بالإعادة: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد (15) يوماً أعيد تطبيقه على نفس العينة، ورصدت علامات التطبيقين، وتم استخراج معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون (Person)، والجدول التالي يبين معاملات الثبات بطريقة الإعادة:

الجدول (17) قيم معاملات ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بطريقة الإعادة

المحور	معاملات الثبات بالإعادة
بشكل عام	0.92
المبادأة في السلوك	0.90
الثقة بالذات	0.89
المثابرة في وجه العقبات	0.87

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.87 - 0.92) مما يدل على ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بطريقة الإعادة.

5-7- الصعوبات التي واجهت الباحثة:

أن أي بحث علمي لا بد أن يواجه من بعض الصعوبات التي قد تعترضه، كما في كل الأبحاث فقد ظهرت بعض الصعوبات وكان من أهمها:

- على المستوى النظري واجهت الباحثة صعوبة في الحصول على مراجع تناولت التفكير التحليلي.
- عدم إيجاد دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بالبحث الحالي، فيما يتعلق بالتفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات.

- عدم استجابة بعض الطلبة ورفضهم تطبيق أدوات الدراسة، أو انسحابهم بعد البدء بالتطبيق وترك أحد أدوات الدراسة دون استجابة.
- صعوبة الحصول على إحصائيات المجتمع الأصلي لكلية العلوم في جامعة دمشق وذلك بسبب عدم تواجد الموظف المسؤول.
- صعوبة الحصول على عدد كاف من الذكور مما اضطر إلى الذهاب عدة مرات لتطبيق.
- صعوبة تطبيق مقياس التفكير التحليلي بالنسبة لتخصصات النظرية مما اخذ المزيد من الوقت في التطبيق.
- إجابة بعض الطلبة على بنود المقياس بشكل مثالي بالرغم من تأكيد الباحثة على ضرورة الإجابة عليها وفقاً لما هو كائن وليس لما يجب أن يكون.

5-8- ميسرات تطبيق إجراءات البحث:

نظراً لتواجد الباحثة ضمن تجمع الطلبة وتفرغها للبحث العلمي كان هناك ميسرات كثيرة من أهمها:

- سهولة الوصول إلى مكان تطبيق الدراسة.
- تعلم الباحثة في أثناء إعداد دراستها مهارات البحث العلمي.
- توفر مراجع ودراسات سابقة حول موضوع الدراسة ولا سيما فعالية الذات.
- متابعة المشرفة للباحثة في كل خطوة من خطوات تطبيق إجراء الدراسة.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها

الإجابة عن أسئلة البحث
التحقق من فرضيات البحث
مقترحات البحث

يشمل هذا الفصل عرض النتائج ومناقشة الفرضيات لمعرفة درجة تحقيق الأهداف التي تسعى إليها الدراسة إذا تم عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها، ثم قامت الباحثة بتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم بعض المقترحات في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

6-1- الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة دمشق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1-1- ما مستوى التفكير اللفظي لدى طلبة جامعة دمشق؟

لتعرف مستوى التفكير اللفظي لدى طلبة جامعة دمشق، أعطي كل مستوى من مستويات التفكير اللفظي في المقياس الموجه للطلبة قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.66 = \frac{1 - 3}{3} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (18) مستويات التفكير اللفظي لدى طلبة جامعة دمشق الواردة في المقياس والقيم الموافقة لها

المستويات	القيمة المعطاة للمستويات	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة (موافق بشدة)	3	3 - 2.34
متوسطة (موافق)	2	2.33 - 1.67
ضعيفة (غير موافق)	1	1.66 - 1

ويتضمن الجدول (19) الاحصاء الوصفي لمستويات التفكير اللفظي لطلبة جامعة دمشق

بشكل عام:

جدول (19) الاحصاء الوصفي لدرجة امتلاك طلبة جامعة دمشق للتفكير اللفظي بشكل عام

محور التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التفكير اللفظي	2.19	0.39	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التفكير اللفظي بشكل عام قد بلغت (2.19) وهي درجة متوسطة.

التفسير: قد يرجع ذلك إلى طبيعة عمليات التعليم والتعلم التي تحدث في المدارس والجامعات، والتي تركز في غالبيتها على ضرورة السير وفق خطوات متسلسلة في التعلم والتفكير والاهتمام بالإنجاز والتحصيل الفردي، فالطالب يتعلم منذ نعومة أظفاره أن عليه اتباع التعليمات الموجهة إليه بحذافيرها، وأن يسير خطوة تلو الأخرى في أداء المهمات المطلوبة منه، بل ويتم محاسبته في بعض الأحيان إن تجاوز بعض الخطوات أو اختصرها، وهذا ينتقل معه تلقائياً إلى المرحلة الجامعية ويصبح جزءاً من سماته الشخصية.

وقد يعزى ذلك إلى شعور الطلبة بأن الأسلوب التحليلي يحقق أهدافهم، من حيث إمكانية تحصيل أكبر قدر ممكن من الدرجات نتيجة تنفيذ الخطوات الفرعية المطلوبة منهم لإنجاز المهمة. أو قد يعزى المستوى المتوسط في التفكير اللفظي إلى امتلاك الطلبة لقدرات ومهارات تساعدهم على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معها ومحاولة التفكير في تلك الأجزاء بصورة مستقلة، وتحليل تفاصيل المواقف إلى أجزائها الدقيقة لإيجاد الحلول المناسبة وبالتالي يتمكنون من تجزئة المادة العلمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات وروابط مما يساعدهم على فهم بنية المادة التعليمية والعمل على تنظيمها لاحقاً.

1-1- ما مستوى التفكير الكمي لدى طلبة جامعة دمشق؟

لتعرف مستوى التفكير الكمي، تم حساب المتوسط الحسابي لمستوى التفكير الكمي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام من خلال درجاتهم على المقياس الموجه إليهم والمكون من (20) بند، ثم تم حساب الحد الأعلى لمستوى التفكير الكمي من خلال القانون: (الحد الأعلى لمستوى التفكير الكمي = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) ثم حساب الحد الأدنى لمستوى التفكير الكمي من

خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى التفكير الكمي = المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) وكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

الجدول (20) الاحصاء الوصفي لمستوى التفكير الكمي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام

محور التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	الحدود العليا لمستوى التفكير الكمي	الحدود الوسطى لمستوى التفكير الكمي	الحدود الدنيا لمستوى التفكير الكمي	مستوى التفكير الكمي بشكل عام
التفكير الكمي	10.38	3.16	20	20-13.54	-13.53 7.22	0-7.21	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التفكير الكمي بشكل عام قد بلغت (10.38) وهي درجة متوسطة.

وبناء على الجدول السابق توزعت درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الكمي كما يلي:

الجدول (21) توزع درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الكمي وتكراراتها ونسبها المئوية

محور التفكير	عدد أفراد العينة	مستوى التفكير الكمي بدرجة عالية	مستوى التفكير الكمي بدرجة متوسطة	مستوى التفكير الكمي بدرجة ضعيفة
التفكير الكمي	304	النسبة العدد	النسبة العدد	النسبة العدد
		37.17% 113	25.99% 79	36.84% 112

التفسير: قد ترجع هذه الدرجة المتوسطة إلى امتلاك طلبة جامعة دمشق لقدرات ومهارات تمكنهم من حل المعادلات والمسائل الحسابية بدرجة مقبولة ومقارنة الأعداد لوجود اختصاصين علميين وهما الاقتصاد والرياضيات حيث أغلب مجالهم يعتمد على البراهين وإيجاد حلول لمسائل والعمل بالقوانين وتنظيمها.

ويفسر عدم ارتفاع درجة الامتلاك لدى الطلبة إلى أن طلبة علم النفس والتاريخ كونهما كليتين نظريتين قد انقطعوا عن إجراء العمليات الحسابية لفترة مما أدى إلى نسيان المعلومات والقوانين الحسابية، ونحن كما نعلم أن المعلومات التي لا نستخدمها باستمرار تُنسى مع الزمن وهذا ما يفسر عدم ارتفاع درجة الامتلاك لدى الطلبة.

ما مستوى التفكير الشكلي لدى طلبة جامعة دمشق ؟

لتعرف مستوى التفكير الشكلي لدى طلبة جامعة دمشق ، تم حساب المتوسط الحسابي مستوى التفكير الشكلي لدى طلبة جامعة دمشق بشكل عام من خلال درجاتهم على المقياس الموجه إليهم والمكون من (13) بنداً، ثم حساب الحد الأعلى لمستوى التفكير الشكلي من خلال القانون: (الحد الأعلى لمستوى التفكير الشكلي = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) بعدها تم حساب الحد الأدنى لمستوى التفكير الشكلي من خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى التفكير الشكلي = المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) وكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

الجدول (22) الاحصاء الوصفي لمستوى التفكير الشكلي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام

محور التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	الحدود العليا لمستوى التفكير الشكلي	الحدود الوسطى لمستوى التفكير الشكلي	الحدود الدنيا لمستوى التفكير الشكلي	مستوى التفكير الشكلي لطلبة الجامعة
التفكير الشكلي	7.76	3.35	13	13-11.11	4.32-11.10	0-4.31	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التفكير الشكلي لطلبة جامعة دمشق بشكل عام قد بلغت (7.76) وهي درجة متوسطة.

وبناء على الجدول السابق توزعت درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الشكلي كما يلي

الجدول (23) توزع درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الشكلي وتكراراتها ونسبها المئوية

محور التفكير	عدد أفراد العينة	مستوى التفكير الشكلي بدرجة عالية	مستوى التفكير الشكلي بدرجة متوسطة	مستوى التفكير الشكلي بدرجة ضعيفة
التفكير الشكلي	304	النسبة العدد	النسبة العدد	النسبة العدد
		23.68% 72	63.82% 194	12.5% 38

التفسير: قد يعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية وتحليلها في المشكلة بغية الكشف عن القواعد التي تؤدي للحل الصحيح. وبالتالي يمتلكون القدرة على التبصر بالشكل والتمييز وإدراك التماثل للوصول إلى الحل الأمثل.

ويفسر عدم ارتفاع درجة الامتلاك لدى الطلبة إلى جدة الاختبار الشكلي بالنسبة لطلبة التاريخ حيث لم يتعرضوا لمثل هذه الاختبارات من قبل.

السؤال الثاني: ما مستوى الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق ؟

لتعرف مستوى الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق، أعطيت كل مستوى من مستويات الفعالية العامة للذات في المقياس الموجه للطلبة قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.66 = \frac{1 - 3}{3} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (24) مستويات الفعالية العامة للذات لدى طلبة جامعة دمشق الواردة في الاستبيان والقيم الموافقة لها

المستويات	القيمة المعطاة للمستويات	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
(كبيرة) موافق بشدة	3	2.34- 3
(متوسطة) موافق	2	1.67- 2.33
(ضعيفة) غير موافق	1	1- 1.66

يتضمن الجدول (25) الاحصاء الوصفي لمستوى الفعالية العامة للذات لطلبة جامعة دمشق

بشكل عام:

الجدول (25) الاحصاء الوصفي لمستوى الفعالية العامة للذات لطلبة جامعة دمشق بشكل عام:

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الفعالية الذاتية	2.26	0.38	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الفعالية العامة للذات بشكل

عام قد بلغت (2.26) وهي درجة متوسطة.

التفسير: إن الطلبة لديهم القدرة بمستوى متوسط على المبادأة في السلوك والثقة بالنفس والمثابرة في وجه العقبات من أجل الوصول إلى غاياتهم وخفض الصراعات التي يمرون بها، ولديهم ثقة بأنفسهم وبالنجاح وقدرة على التخطيط للمستقبل، ودافعهم للتمتع بتلك الصفات هو قد يكون سعيهم لتجاوز المرحلة الدراسية بدون فشل لأنها مرحلة مصيرية فيحثون أنفسهم للتغلب على كل العقبات

بمرونة وفعالية مما يسهم في نمو فعالية الذات عبر مراحل العمرية المختلفة، ولا سيما الخبرة التي يمرون بها في حياتهم الجامعية تؤدي إلى زيادة قدرتهم على ممارسة مختلف المواقف بقوة والانتقال بها عبر مستويات مختلفة من الصعوبة، مما يزيد دافعيتهم والوصول إلى حالة من الاتزان النفسي الذي يزيد من فرص النجاح.

أو قد ترجع هذه النسب المتوسطة إلى الظروف المعيشية وطرق التعليم وسوق العمل وتغير اتجاهات الطلاب وتفكيرهم نحو التحصيل الأكاديمي.

ومن الممكن أن الشعور بالإحباط نتيجة الفشل أحياناً أو الصعوبات المحيطة بالتعلم والتحصيل والنجاح، حيث إن نجاح الطلبة في حل بعض المشكلات وعدم قدرتهم على حل المشكلات الأخرى مما يعزز معتقدات الطلبة حول فعالية ذواتهم بتفوقهم الأكاديمي في المواد الدراسية وهذا يتوفر لدى بعض الطلبة فقط وهذا ما أكدته تشانغ وزملائه (chang.Et.AL.2010) أن مستوى فعالية الذات ترتفع بارتفاع كفاءة الطلبة في عمليات الدراسة بالإضافة للمحيط الاجتماعي (كالمعلمين والأهل والاصدقاء أحياناً الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً في رفع مستوى فعالية الذات لديهم.

6-2- التحقق من فرضيات البحث:

التحقق من الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي ودرجاتهم على مقياس الفعالية العامة للذات، كما يبين الجدول التالي:

الجدول (26) معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي ودرجاتهم على مقياس الفعالية العامة للذات

المقاييس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس التفكير التحليلي	304	83.93	17.51	0.785**	0.000	دال
مقياس الفعالية العامة للذات	304	110.65	18.75			عند %1

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.785^{**}) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى أفراد عينة البحث، ويلاحظ أن الارتباط دال وموجب.

التفسير: قد يعزى ذلك: إلى أن ارتفاع فعالية الذات لدى الفرد تسهم في رفع مستوى التفكير التحليلي لديه وتزيد من فعاليته ومشاركته في النشاطات المختلفة وبالتالي تزيد من قدرته على تحليل المعلومات والوصول إلى استنتاجات عقلية بأي موضوع ما، والتغلب على العقبات التي تواجهه وحل المشكلات التي تعترضه، وبصورة عامة إن الأفراد الذين يمتلكون فعالية ذات مرتفعة هم أكثر ثقة بأنفسهم.

فالشخص الذي حقق فعالية ذاتية يحس بتقبل ذاته كما هي وثقته بنفسه والسير بناء على معتقدات ثابتة (Marko poulos, 1997, 42).

كما يمكن تفسير تلك العلاقة في ضوء ما يتمتع به الطلبة من فعالية ذاتية فالطلبة الذين يمتلكون فعالية ذات متوسطة أو عالية لديهم العزيمة والطموح لتجاوز المشكلات بأنواعها مما يزيد دافعيتهم للتعلم وبالتالي قدرتهم على تحليل المسائل والقضايا الذين يتعرضون لها ومقارنتها وإدراك العلاقات بين الأشكال المختلفة ويضعون أهدافاً طموحة أكاديمياً ويسعون إلى تحقيقها بكل جدية ومثابرة، واتخاذ القرارات الصائبة بعد التخطيط لها، ويحاولون التعمق في تفاصيل أي موضوع، وتنمو لديهم القدرة على تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر أي موضوع وهذا من أهم محفزات التفكير التحليلي.

على عكس الطلبة ذوي الفعالية المنخفضة الذين يصابون بالقلق والتوتر والاكتئاب عند المهمات الصعبة وينسحبون منها سريعاً وبالتالي يصبحون غير قادرين على القيام بتفكير تحليلي للأمور والمشاكلات والمسائل التي تواجههم.

ويؤثر التفكير التحليلي في فعالية الذات فيقيوها ويسيطر عليها ويزيد من قدرتها على التخطيط والتفكير الإيجابي في كل الأمور من حولهم والمثابرة والتحدي والوقوف في وجه العقبات التي تعترضهم وتحليلها إلى خطوات متسلسلة للوصول إلى حل واحد للمشكلة. وبالتالي يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم ومنحها للآخرين.

وإن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات وغيرها....الخ.

التحقق من الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

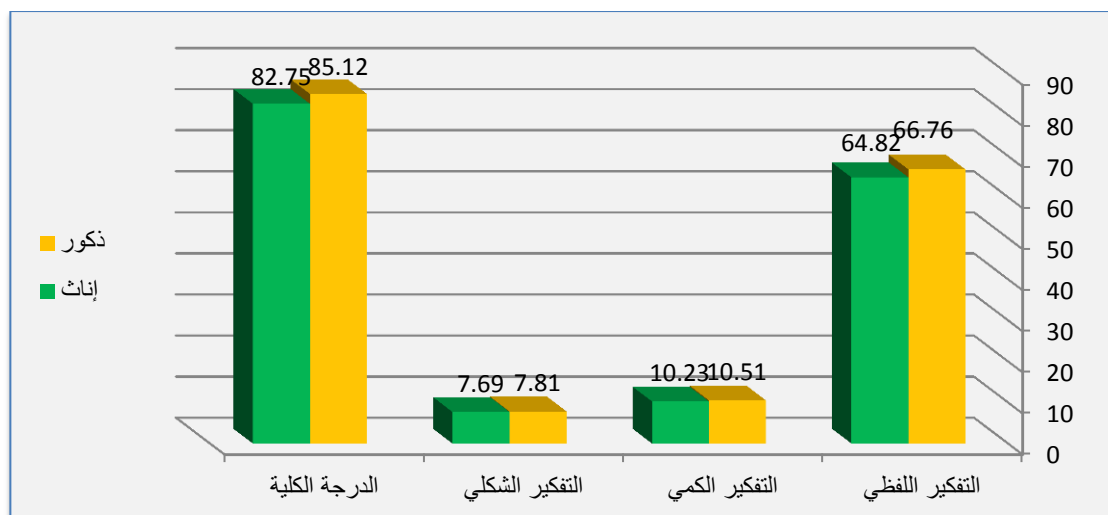
الجدول (27) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس

محاور المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير اللفظي	ذكور	152	66.76	12.51
	إناث	152	64.82	11.13
التفكير الكمي	ذكور	152	10.51	5.39
	إناث	152	10.23	4.92
التفكير الشكلي	ذكور	152	7.81	3.29
	إناث	152	7.69	3.42
الدرجة الكلية	ذكور	152	85.12	18.46
	إناث	152	82.75	16.47

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير

التحليلي تبعاً لمتغير الجنس:

الشكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات جرى استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (28) نتائج اختبار T-TEST لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة

البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس

محاور المقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التفكير اللفظي	ذكور	66.76	12.51	1.429	302	0.154	غير دالة
	إناث	64.82	11.13				
التفكير الكمي	ذكور	10.51	5.39	0.489	302	0.625	غير دالة
	إناث	10.23	4.92				
التفكير الشكلي	ذكور	7.81	3.29	0.307	302	0.759	غير دالة
	إناث	7.69	3.42				
الدرجة الكلية	ذكور	85.12	18.46	1.170	302	0.243	غير دالة
	إناث	82.75	16.47				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (1.429، 0.489، 0.307، 1.170) عند القيم الاحتمالية (0.154، 0.625، 0.759، 0.243) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.

التفسير: يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة في المراحل الدراسية عموماً والجامعية بشكل خاص التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية لجميع الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً أو حسب مستواهم الدراسي، حيث صممت المفردات الدراسية بما تحتويه من معارف ومعلومات ومهارات وأنشطة تعليمية تؤدي إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة باختلاف تخصصاتهم، وغالباً ما يتعرضون للضغوطات نفسها مما يجعل نمط تفكيرهم يتأثر ببعضهم البعض وبالتالي يكون لديهم تقارب في كم الأفكار المتدفقة إلى أذهانهم تجاه المسائل والمشكلات وتأثرهم بالنموذج التعليمي وطبيعة الأنشطة والتدريبات التي يتعرضون لها وحسب الدراسات الحديثة لا يوجد فرق في التفكير التحليلي بين الجنسين مثل دراسة كاظم (2015)، ودراسة أبو عقيل (2013)، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من الزحيلي (2013) وعواد وآخرين (2014) حيث إنه توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس التفكير التحليلي.

التحقق من الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس.

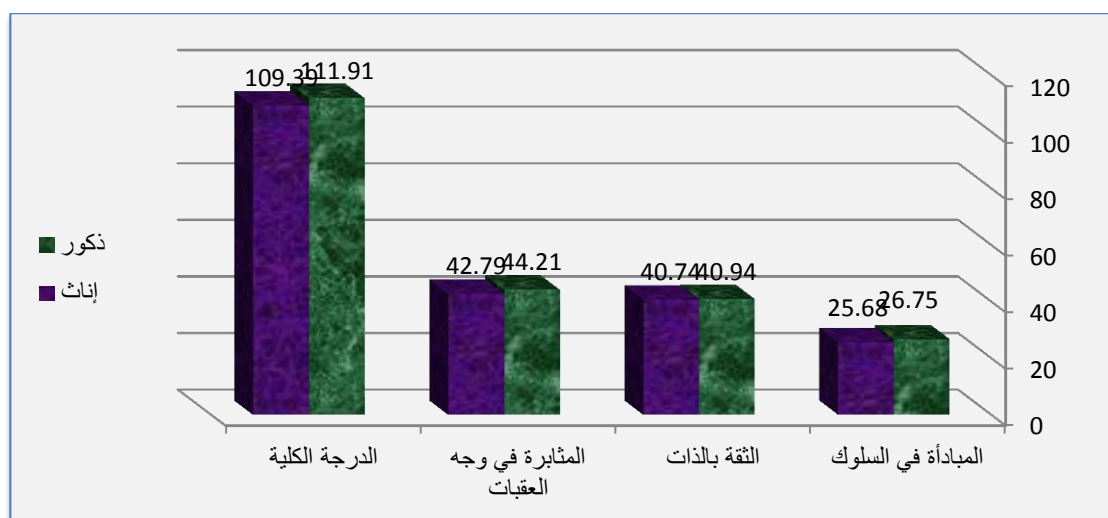
للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (29) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس

محاوّر المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في السلوك	ذكور	152	26.75	4.83
	إناث	152	25.68	4.56
الثقة بالذات	ذكور	152	40.94	7.81
	إناث	152	40.74	6.77
المثابرة في وجه العقبات	ذكور	152	44.21	9.13
	إناث	152	42.97	7.08
الدرجة الكلية	ذكور	152	111.91	20.53
	إناث	152	109.39	16.77

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس:

الشكل (2) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات جرى استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (30) نتائج اختبار T-TEST لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس

محاور المقياس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المبادأة في السلوك	ذكور	26.75	4.83	1.976	302	0.049	دالة عند 0.05
	إناث	25.68	4.56				
الثقة بالذات	ذكور	40.94	7.81	0.243	302	0.808	غير دالة
	إناث	40.74	6.77				
المثابرة في وجه العقبات	ذكور	44.21	9.13	1.326	302	0.186	غير دالة
	إناث	42.97	7.08				
الدرجة الكلية	ذكور	111.91	20.53	1.169	302	0.243	غير دالة
	إناث	109.39	16.77				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (1.976، 0.243، 1.326، 1.169) عند القيم الاحتمالية (0.049، 0.808، 0.186، 0.243) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، فيما عدا محور المبادأة في السلوك، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لمحوري (الثقة بالذات، والمثابرة في وجه العقبات) والدرجة الكلية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس بالنسبة لمحوري (الثقة بالذات، المثابرة في وجه العقبات) والدرجة الكلية، بينما تقبل الفرضية الصفرية جزئياً بالنسبة لمحور المبادأة في السلوك فقد جاءت قيمة (t) دالة عند (0.049) وبالتالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس

الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس في محور المبادأة في السلوك لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر كما يبين الجدول (31).

التفسير: فيما يتعلق: بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس بالنسبة لمحوري (الثقة بالذات، المثابرة في وجه العقبات) يمكن تفسير ذلك بأن كل فرد يتميز عن غيره بما يسمى في علم النفس بمصطلح الذات حيث هي المحدد الأساسي للشخصية والتي تحدد مجموع اختياراته في الحياة، وطريقة تصرفه في المواقف المختلفة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته فإن ذلك سيساعده على تحقيق اختيارات سليمة في حياته يستطيع من خلالها الوصول لما يرغب محققاً الهدوء والطمأنينة وهذا يشمل الفرد سواء أكان ذكراً أم أنثى (Bandura, 1997) لذلك نجد الفرد بغض النظر عن جنسه لديه توقعات عن أدائه للسلوك في المواقف التي يتعرض لها وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة لإنجاز السلوك وتحقيقه، فأى فرد يسعى لتحقيق حياة سليمة مليئة باختيارات واضحة ومحددة انطلاقاً من إمكانياته وقدراته، وكلما كانت هذه القدرات إيجابية كلما كانت الاختيارات مناسبة واستطاع إنجاز المواقف بنجاح سواء أكان ذكراً أم أنثى، فالنجاح يخضع للرغبة والثقة والمثابرة والجهد والالتزام وليس لنوع الجنس. ولا ننسى دخول المرأة في كافة مجالات الحياة والتي كانت بعيدة عنها من قبل فالآن يوجد المعلمة والقاضية والوزيرة والمحامية مما أدى إلى إذابة الفروق بين الذكور والإناث في بعدي الثقة بالذات والمثابرة في وجه العقبات.

وقد يعزى انعدام الفروق إلى تشابه أساليب التربية والتنشئة الأسرية بين الذكور والإناث ضمن المجتمع الواحد أو الثقافة الواحدة.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس في محور المبادأة في السلوك لصالح الذكور قد يعزى ذلك أن الذكور هم أكثر رغبة من الإناث لإثبات ذواتهم ويسعون لتعلم أشياء جديدة غير مألوفة لديهم بينما طبيعة الأنثى وما تتسم به من خجل قد يتحتم عليها أن لا تكون هي المبادأة.

وقد يرجع ارتفاع محور المبادأة لدى الذكور إلى أنهم يميلون للمشاركة الاجتماعية أكثر حيث يسعون تكوين صداقات جديدة والعمل في مجالات مختلفة مما يؤدي إلى وجودهم ضمن شبكات

اجتماعية مستمرة وإقامتهم لعلاقات اجتماعية داخل الجامعة وخارجها مما يرفع فعاليتهم في المبادأة في السلوك في مواقف الحياة المختلفة، ولا ننسى الحرية الاجتماعية التي يتمتع بها الذكور عكس الإناث.

التحقق من الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص.

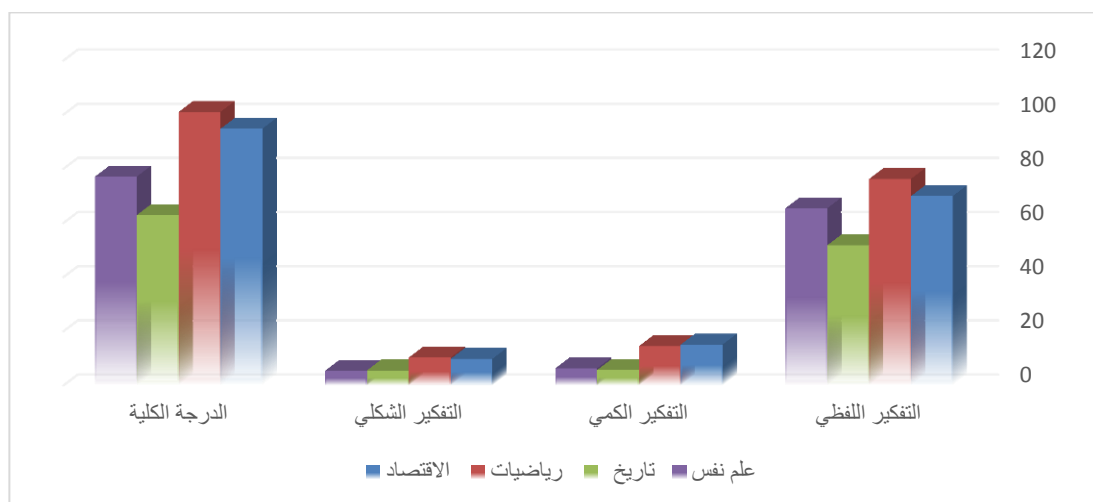
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص، كما يبين الجدول (31):

الجدول (31) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات المتغير	المحاور
4.99	69.88	76	الاقتصاد	التفكير اللفظي
5.37	76.21	76	رياضيات	
11.42	51.71	76	تاريخ	
7.50	65.39	76	علم النفس	
11.86	65.79	304	المجموع	
2.12	15.07	76	الاقتصاد	التفكير الكمي
2.61	14.47	76	رياضيات	
3.13	5.65	76	تاريخ	
2.73	6.28	76	علم النفس	
5.15	10.37	304	المجموع	
2.30	9.81	76	الاقتصاد	التفكير الشكلي
1.92	10.28	76	رياضيات	
3.08	5.52	76	تاريخ	
2.35	5.41	76	علم النفس	
3.35	7.75	304	المجموع	
6.39	94.76	76	الاقتصاد	الدرجة الكلية
8.11	100.97	76	رياضيات	
12.63	62.89	76	تاريخ	
7.95	77.09	76	علم النفس	
17.51	83.93	304	المجموع	

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص:

الشكل (3) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما يبين الجدول (32):

الجدول (32) نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص

مقياس التفكير التحليلي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	القرار
التفكير اللفظي	بين المجموعات	24602.405	3	8200.802	136.314	.000	دال **
	داخل المجموعات	18048.355	300	60.161			
	المجموع	42650.760	303				

التفكير الكمي	بين المجموعات	5918.039	3	1972.680	275.872	.000	دال **
	داخل المجموعات	2145.211	300	7.151			
	المجموع	8063.250	303				
التفكير الشكلي	بين المجموعات	1603.013	3	534.338	88.811	.000	دال **
	داخل المجموعات	1804.974	300	6.017			
	المجموع	3407.987	303				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	68178.352	3	22726.117	275.811	.000	دال **
	داخل المجموعات	24719.197	300	82.397			
	المجموع	92897.549	303				

تشير النتائج الواردة في الجدول (32) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير التخصص.

وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول (33) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير التخصص

مقياس التفكير التحليلي	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
التفكير اللفظي	24.297	3	300	.000
التفكير الكمي	3.724	3	300	.012
التفكير الشكلي	6.394	3	300	.000
الدرجة الكلية	10.329	3	300	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي ولصالح أي مستوى من مستويات متغير التخصص تم استخدام اختبار دونت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (34):

الجدول (34) اختبار (DUNNETT C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص

مقياس التفكير التحليلي	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات
التفكير اللفظي	الاقتصاد	رياضيات -6.32*
		تاريخ 18.17*
		علم النفس 4.48*
	رياضيات	الاقتصاد 6.32*
		تاريخ 24.50*
		علم النفس 10.81*
	تاريخ	الاقتصاد -18.17*
		رياضيات -24.50*
		علم النفس -13.68*
	علم النفس	الاقتصاد -4.48*
		رياضيات -10.81*
		تاريخ 13.68*
التفكير الكمي	الاقتصاد	رياضيات .60
		تاريخ 9.42*
		علم النفس 8.78*
	رياضيات	الاقتصاد -.60
		تاريخ 8.81*
		علم النفس 8.18*
	تاريخ	الاقتصاد -9.42*
		رياضيات -8.81*
		علم النفس -.63
	علم النفس	الاقتصاد -8.78*
		رياضيات -8.18*
		تاريخ .63
التفكير الشكلي	الاقتصاد	رياضيات -.48

4.27*	تاريخ		
4.39*	علم النفس		
.48	الاقتصاد		
4.76*	تاريخ	رياضيات	
4.88*	علم النفس		
-4.27*	الاقتصاد		
-4.76*	رياضيات	تاريخ	
.11	علم النفس		
-4.39*	الاقتصاد		
-4.88*	رياضيات	علم النفس	
-.11	تاريخ		
-6.21*	رياضيات		
31.86*	تاريخ	الاقتصاد	
17.67*	علم النفس		
6.21*	الاقتصاد		
38.07*	تاريخ	رياضيات	
23.88*	علم النفس		
-31.86*	الاقتصاد		
-38.07*	رياضيات	تاريخ	
-14.19*	علم النفس		
-17.67*	الاقتصاد		
-23.88*	رياضيات	علم النفس	
14.19*	تاريخ		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص الرياضيات في مجال التفكير اللفظي وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص التاريخ في مجالات التفكير الثلاثة وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص اقتصاد ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص علم النفس في مجالات التفكير الثلاثة وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص اقتصاد ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الرياضيات وتخصص التاريخ في مجالات التفكير الثلاثة وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الرياضيات وتخصص علم النفس في مجالات التفكير الثلاثة وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص تاريخ وتخصص علم النفس في مجال التفكير اللفظي وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص علم نفس ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

التفسير: نلاحظ مما سبق بشكل عام الفروق كانت لصالح التخصص العلمي (رياضيات، واقتصاد) مقابل التخصص الأدبي (علم نفس، وتاريخ) وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية والمعلومات التي تقدمها الجامعة التطبيقية تسهم في تنمية التفكير التحليلي وتعمل على بناء إدراكات عقلية بأساليب علمية عديدة قائمة في مجملها على التحليل، وأصحاب التخصص العلمي (الرياضيات، اقتصاد) غالباً ما يهتمون بالتفاصيل، وتفحص الأجزاء، والسير بخطوات محددة لا سيما في حل المسائل الرياضية والحسابية، وهذا ما أكدته منصور (2005) "التحليل يعني تجزئة البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة حيث يمكن فهمها والتعامل معها بسهولة. وفي التحليل أنت تقوم بتقسيم شيء ما إلى أجزاء حيث نستطيع فهم ذلك الشيء بشكل أفضل، وكذلك فإنك من خلال التحليل تستطيع التفكير بكل جزء من الأجزاء بشكل مستقل (منصور، 2005، 313). ويستخدمون الذكاء في المهمات الموكلة إليهم وليس في التعامل مع الآخرين وهذه تتسجم مع المهمات التعليمية التعليمية للطلبة.

حيث إن التخصصات العلمية تتطلب استخدام التفكير التحليلي الذي يمكن الطلبة من التغلب على العقبات وحل المشكلات وإيجاد البراهين العلمية وحل المسائل ويوضحون الأشياء بنظام ودقة حيث أكد حبيب (1996)، أن من صفات الفرد ذي التفكير التحليلي شرح وتوضيح الأشياء بنظام ودقة والاهتمام بالحلول العلمية الدقيقة (حبيب، 1996، 193). بينما أصحاب

التخصصات النظرية ربما قد تميزوا بأنماط تفكير أخرى لا تتعلق بالتفكير التحليلي مما يؤدي بهم إلى تجاهل القضايا المطروحة والاهتمام بالعموميات أكثر من التفاصيل واستخدام الذكاء في التعامل مع الآخرين.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطرائق والأساليب التي يتبعها مدرسو التخصصات (اقتصاد، رياضيات، علم نفس، تاريخ) ستؤثر على نمط تفكير الطلبة وتختلف باختلاف المحتوى. وقد لاحظت الباحثة النشاط والتميز الذي اتصف به طلبة التخصص العلمي أثناء التطبيق.

ولكن فيما يتعلق بالفروق بين تخصص تاريخ وتخصص علم النفس في مجال التفكير اللفظي وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص علم نفس ربما يعود السبب إلى أن طبيعة المنهاج في علم النفس تقتضي استخدام التفكير التحليلي كونه يدرس السلوك الإنساني وما ينطوي عليه من دوافع، والتنبؤ به وضبطه. ويحرصون على تحليل الأمور والمشكلات بحرص ومنطقية إلى عناصرها الأساسية واستعراض كل البدائل للتوصل إلى حل صحيح وكل هذه الأمور تسهم في تنمية التفكير التحليلي لديهم وهذا ما أكدته حبيب (1995، 23-24) من أن العملية العقلية المفضلة للفرد ذوي الأسلوب التحليلي هي التوجيه والإرشاد فعندما توجد مشكلة، فإن التحليلي سيبحث عن طريقة أو صيغة أو شكل أو إجراء أو نظام يمكنه من الحل. وبسبب اهتمامه بالطريقة أو الصيغة فإنه يميل إلى أفضل طريقة لحل المشكلة المعروضة والجملة التي يردها إذا كان يمكننا أن نحلل بطريقة علمية فإنه يجب التخطيط الجيد للأشياء ثم التحقق منها، بعكس طلبة التاريخ حيث طبيعة المواد لديهم تعتمد على الحفظ الأصم والتلقين بالتالي لا تتيح لهم المجال لاستخدام التحليل، أو قد يرجع ذلك أن أغلب الطلبة في قسم التاريخ لا يقدمون على حضور المحاضرات كونها كلية نظرية وبالتالي يؤثر ذلك على تفكيرهم تحليلي كونهم لا يكتسبون الأساليب اللازمة لتنمية هذا الفكر وهذا ما أكدته (أبو عواد وآخرون، 2014، 575) أن الفرد يتعلم بشكل أفضل عندما تكون هنالك إجراءات تعليمية مباشرة مثل المحاضرات وكتابة الملاحظات على السبورة وعرض الشرائح والاختبارات والتغذية الراجعة المنتظمة. ويستوعب المعلومات بشكل أفضل عندما يدرس في خطوات متسلسلة بحيث إن كل خطوة تلي الخطوة السابقة منطقياً. ويتعلم بشكل أفضل عند اتباعه لخطوات متسلسلة ومنظمة عندما يحاول حل مشكلة معقدة. وتتفق هذه نتيجة

هذه الدراسة مع دراسة الشمري اتباعه لخطوات متسلسلة ومنظمة عندما يحاول حل مشكلة معقدة. وتتفق هذه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشمري، (2008)، ودراسة شوي وكو وشوي (2007).

التحقق من الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص، كما يبين ذلك الجدول الآتي (35):

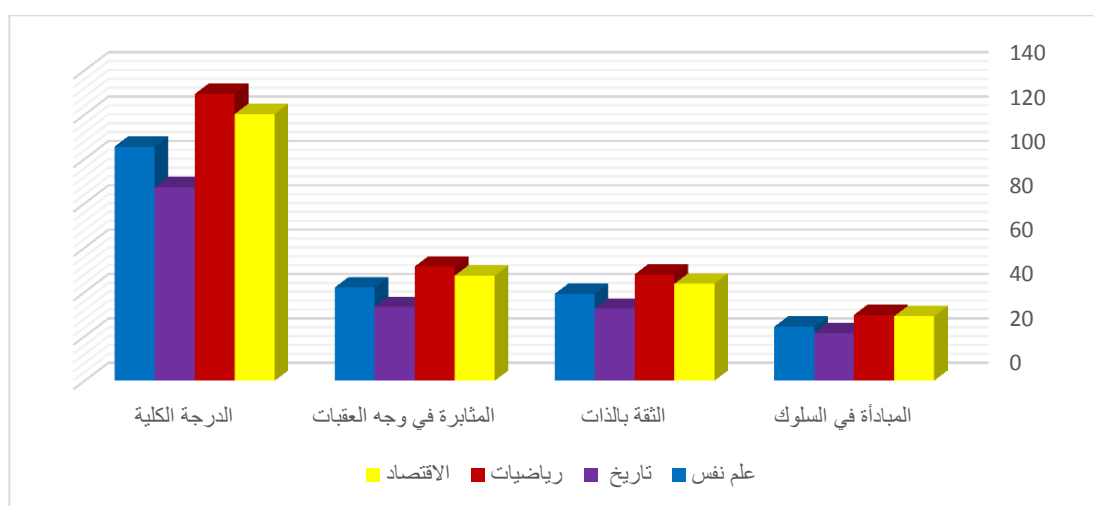
الجدول (35) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص

المحاور	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في السلوك	الاقتصاد	76	29.11	3.61
	رياضيات	76	29.78	2.28
	تاريخ	76	21.55	2.19
	علم النفس	76	24.40	4.50
	المجموع	304	26.21	4.72
الثقة بالذات	الاقتصاد	76	43.75	5.25
	رياضيات	76	47.96	2.06
	تاريخ	76	32.50	4.52
	علم النفس	76	39.17	5.42
	المجموع	304	40.84	7.29
المثابرة في وجه العقبات	الاقتصاد	76	47.39	5.41
	رياضيات	76	51.55	3.13
	تاريخ	76	33.34	4.08
	علم النفس	76	42.06	5.20

8.18	43.58	304	المجموع	الدرجة الكلية
12.22	120.26	76	الاقتصاد	
5.91	129.30	76	رياضيات	
8.77	87.39	76	تاريخ	
11.85	105.64	76	علم النفس	
18.75	110.65	304	المجموع	

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس
الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص:

الشكل (4) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على محاور مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً
لمتغير التخصص



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة
البحث على محاور مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص، وللكشف عن الدلالة
الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً
لمتغير التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كما يبين
الجدول (36):

الجدول (36) نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص

مقياس الفعالية العامة للذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	القرار
المبادأة في السلوك	بين المجموعات	3511.961	3	1170.654	108.003	.000	دال **
	داخل المجموعات	3251.711	300	10.839			
	المجموع	6763.671	303				
الثقة بالذات	بين المجموعات	9994.826	3	3331.609	162.811	.000	دال **
	داخل المجموعات	6138.908	300	20.463			
	المجموع	16133.734	303				
المثابرة في وجه العقبات	بين المجموعات	14076.878	3	4692.293	226.217	.000	دال **
	داخل المجموعات	6222.724	300	20.742			
	المجموع	20299.602	303				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	76470.697	3	25490.232	253.816	.000	دال **
	داخل المجموعات	30128.342	300	100.428			
	المجموع	106599.039	303				

تشير النتائج الواردة في الجدول (36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تعزى لمتغير التخصص.

وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول (37) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين تبعاً لمتغير التخصص

مقياس الفعالية العامة للذات	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
المبادأة في السلوك	21.283	3	300	.000
الثقة بالذات	12.540	3	300	.000
المثابرة في وجه العقبات	7.837	3	300	.000
الدرجة الكلية	9.499	3	300	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات ولصالح أي مستوى من مستويات متغير التخصص تم استخدام اختبار دونت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (38):

الجدول (38) اختبار (DUNNETT C) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص

مقياس الفعالية العامة للذات	مستويات المتغير	الفروق بين المتوسطات
المبادأة في السلوك	الاقتصاد	رياضيات -0.67
		تاريخ 7.56*
		علم النفس 4.7*
	رياضيات	الاقتصاد 0.67
		تاريخ 8.23*
		علم النفس 5.38*
	تاريخ	الاقتصاد -7.56*
		رياضيات -8.23*
		علم النفس -2.85*
	علم النفس	الاقتصاد -4.71*
		رياضيات -5.38*
		تاريخ 2.85*
الثقة بالذات	الاقتصاد	رياضيات -4.21*
		تاريخ 11.25*
		علم النفس 4.57*
	رياضيات	الاقتصاد 4.21*
		تاريخ 15.46*
		علم النفس 8.78*
	تاريخ	الاقتصاد -11.25*
		رياضيات -15.46*
		علم النفس -6.67*
	علم النفس	الاقتصاد -4.57*
		رياضيات -8.78*
		تاريخ 6.67*

-4.15*	رياضيات	الاقتصاد	المثابرة في وجه العقبات
14.05*	تاريخ		
5.32*	علم النفس		
4.15*	الاقتصاد	رياضيات	
18.21*	تاريخ		
9.48*	علم النفس		
-14.05*	الاقتصاد	تاريخ	
-18.21*	رياضيات		
-8.72*	علم النفس		
-5.32*	الاقتصاد	علم النفس	
-9.48*	رياضيات		
8.72*	تاريخ		
-9.03*	رياضيات	الاقتصاد	الدرجة الكلية
32.86*	تاريخ		
14.61*	علم النفس		
9.03*	الاقتصاد	رياضيات	
41.90*	تاريخ		
23.65*	علم النفس		
-32.86*	الاقتصاد	تاريخ	
-41.90*	رياضيات		
-18.25*	علم النفس		
-14.61*	الاقتصاد	علم النفس	
-23.65*	رياضيات		
18.25*	تاريخ		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص الرياضيات في مجالي الثقة بالذات والمثابرة في وجه العقبات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص التاريخ في جميع مجالات فعالية الذات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص اقتصاد ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الاقتصاد وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص اقتصاد ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الرياضيات وتخصص التاريخ في جميع مجالات فعالية الذات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الرياضيات وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص رياضيات ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص تاريخ وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات وبشكل عام لصالح الطلبة تخصص علم نفس ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

التفسير: نلاحظ من هذه النتائج ارتفاع فعالية الذات لدى طلبة التخصص العلمي (اقتصاد، رياضيات) على طلبة التخصص الأدبي (علم نفس، تاريخ) قد يعزى ذلك إلى أن المناهج الدراسية في التخصصات العلمية تجعل الطلبة أكثر حبا لاكتشاف دقائق الأمور مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويواجهوا الصعاب مما يخلق فيهم روح التعاون الأمر الذي يساعدهم على توطيد العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتنمية فعالية الذات لديهم. وقد يعزى تفوق طلبة الرياضيات والاقتصاد على التاريخ وعلم النفس في مستوى فعالية الذات إلى التفوق الأكاديمي في مراحلهم الدراسية السابقة مقارنة بغيرهم من التخصصات حيث إن التخصصات العلمية تتطلب معدلات دراسية أعلى من التخصصات الأدبية والإنسانية سواء في المدرسة أم الجامعة ربما يكون ذلك قد أثر على فعالية الذات لدى هؤلاء الطلبة.

كما أن الطلبة من ذوي التخصصات العلمية يحتاجون إلى بذل الجهود المناسبة وتعلم المهارات بما يتناسب مع طبيعة المواد الدراسية التي يتعلمونها، فهي بدورها تحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل الطالب سواء في الدراسة أم في استذكار الدروس ولن يتحقق ذلك إلا إذا اتصف الطلبة بقدرات ودافعية نحو التعلم، أما بالنسبة لتخصصات الأدبية فهي تجعل الكثير من الطلبة

يشعرون بالملل، لأنها تعتمد في دراستها بدرجة أساسية على عملية الحفظ أكثر من الفهم والتحليل والتطبيق فذلك يؤدي إلى نقص الفعالية الذاتية للطلبة.

وقد يعزى ذلك أن الدراسة في التخصصات العلمية كالرياضيات والاقتصاد تحتاج إلى مجهود أكبر حيث يكلفون بعلمي ووظائف أكثر من التخصصات الأدبية وبذلك نجد أن طلبة التخصص العلمي يشعرون بكفاية وقدرة وثقة على تخطي الصعاب مما يؤدي إلى ارتفاع الفعالية لديهم.

بالإضافة إلى أن عصرنا الحالي وما يتميز به من اختراعات واكتشافات علمية وتقنية، فهو موضع اهتمام الطلبة ذوي التخصص العلمي فهم يسعون إلى مواكبة وفهم هذه الاختراعات والاكتشافات التي ترتبط بتخصصاتهم، في حين إن اهتمام الناس لم يعد كبيراً في التخصصات الأدبية. ولا ننسى الجدوى الاقتصادية واجتياح سوق العمل وأثرهم الكبير في إحباط خريجي التخصصات النظرية وعدم وجود عمل لهم بينما المشكلة ليست كذلك بالنسبة للرياضيات والاقتصاد، والرياضيات والاقتصاد والمحاسبة بشكل عام أصبحت هي العملة الرائجة في سوق العمل لا سيما بعد انطلاق مجموعة هامة من البنوك والمصارف الخاصة والدولية التي فتحت أبواب العمل لهم ولا سيما تطور التخصصات المالية والمصرفية والخيارات المتاحة أصبحت أكثر بكثير لو قورنت بالفرص المتاحة لخريج التاريخ مثلاً. وتأتي أهمية حركة علم النفس بالمرتبة الثالثة بعد التخصصات العملية حيث اتسعت فرص العمل لا سيما في مجال الدعم النفسي خلال الأزمة وما بعدها وحاجة شرائح المجتمع كافة للإرشاد النفسي والتربوي والأسري..... الخ

وذكر هاريس Harris (1990) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها في أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل (Harris,1990,45). تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المخلافي وآخرين (2010) التي أظهرت نتائجها في فروق في مستوى فعالية الذات لصالح طلبة التخصص العلمي. ونتيجة مخيمر (2007)؛ الضمور (2008)؛ الزعبي (2014)؛ عبدالله والقدر (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية الذاتية بين القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي.

في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من القريشي (2012)؛ المصري (2011) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى فعالية الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الجامعي.

التحقق من الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة).

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

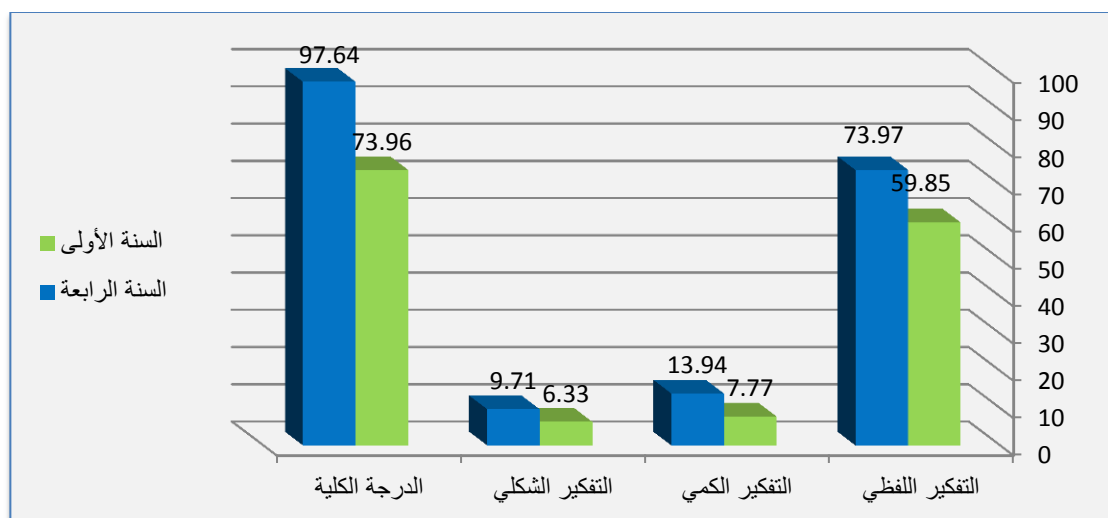
جدول (39) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)

محاور المقياس	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير اللفظي	ثانية	176	59.85	11.60
	رابعة	128	73.97	5.81
التفكير الكمي	ثانية	176	7.77	4.36
	رابعة	128	13.94	3.86
التفكير الشكلي	ثانية	176	6.33	3.12
	رابعة	128	9.71	2.59
الدرجة الكلية	ثانية	176	73.96	15.06
	رابعة	128	97.64	9.57

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير

التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة):

الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (40) نتائج اختبار T-TEST لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)

محاو ر المقياس	السنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
التفكير اللفظي	ثانية	59.85	11.60	12.658	302	0.000	دالة عند 0,01
	رابعة	73.97	5.81				
التفكير الكمي	ثانية	7.77	4.36	12.782	302	0.000	دالة عند 0,01
	رابعة	13.94	3.86				
التفكير الشكلي	ثانية	6.33	3.12	9.974	302	0.000	دالة عند 0,01
	رابعة	9.71	2.59				
الدرجة الكلية	ثانية	73.96	15.06	15.634	302	0.000	دالة عند 0,01
	رابعة	97.64	9.57				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (12.658، 12.782، 9.974، 15.634) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة) وهي لصالح طلبة السنة الرابعة ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

التفسير: قد يعزى ذلك إلى أن الفترة الزمنية التي عاشها الطلبة في الجامعة والخبرة التي اكتسبوها من خلال مواد التخصص أسهمت جميعها في تنمية التفكير التحليلي.

أو قد يعزى ارتفاع التفكير التحليلي لدى طلبة السنة الرابعة إلى الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التعليمية قد تختلف لدى الطلبة باختلاف مستوياتهم الدراسية، فالفرق بين الطلبة في المستوى الدراسي يؤثر في نمط تفكيرهم، فهم يخضعون لاستراتيجيات تدريس وتقويم مختلفة. وقد يعود ذلك إلى التدفق المعرفي الهائل واحتياجات سوق العمل التي تدفع بالطلبة في سباق امتلاك المهارات المتنوعة مما يرفع سوية التفكير لديهم إلى أرقى المستويات.

التحقق من الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة).

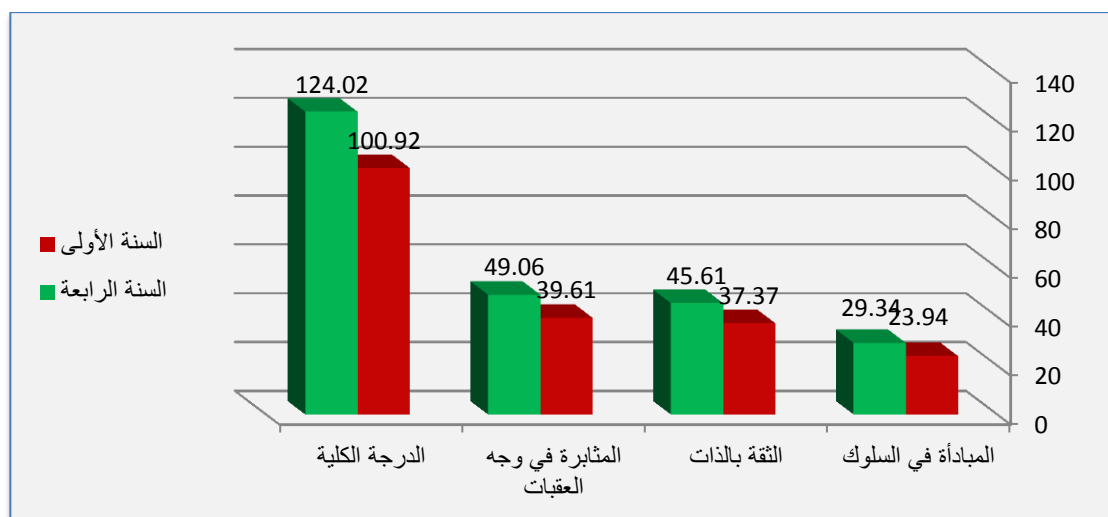
للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (41) الاحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)

محاوّر المقياس	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في السلوك	ثانية	176	23.94	4.29
	رابعة	128	29.34	3.29
الثقة بالذات	ثانية	176	37.37	6.80
	رابعة	128	45.61	4.86
المثابرة في وجه العقبات	ثانية	176	39.61	7.50
	رابعة	128	49.06	5.48
الدرجة الكلية	ثانية	176	100.92	16.87
	رابعة	128	124.02	11.65

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة):

الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)



يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)، وللكشف عن الدلالة

الإحصائية للفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (42) نتائج اختبار T-TEST لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة)

محاو ر المقياس	السنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المبادأة في السلوك	ثانية	23.94	4.29	11.909	302	0.000	دالة
	رابعة	29.34	3.29				
الثقة بالذات	ثانية	37.37	6.80	11.704	302	0.000	دالة
	رابعة	45.61	4.86				
المتابعة في وجه العقبات	ثانية	39.61	7.50	12.095	302	0.000	دالة
	رابعة	49.06	5.48				
الدرجة الكلية	ثانية	100.92	16.87	13.343	302	0.000	دالة
	رابعة	124.02	11.65				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (11.909، 11.704، 12.095، 13.343) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة (ثانية، رابعة) وهي لصالح طلبة السنة الرابعة ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

التفسير: قد يعزى ذلك إلى أن طلبة السنة الرابعة اقتربوا من إنهاء مرحلة التعليم الجامعي، وخضعوا خلال تلك الفترة الدراسية للعديد من الخبرات والتجارب، وأصبحوا أكثر قدرة على التكيف والتفاعل الاجتماعي، وإقامة العلاقات الاجتماعية الجديدة مع الآخرين، وأكثر نضجاً من الناحية الانفعالية أي لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم بنجاح، وأصبحوا أكثر استقراراً في اتجاهاتهم وميولهم وبتكيفون أكثر مع الواقع.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في السنة الرابعة مروا بخبرات وتجارب اجتماعية أكثر وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على إدارة الضغوط الحياتية وأكثر تفاعلاً مع الآخرين مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم والذي يتدعم من خلال النجاحات المتلاحقة والذي يحفز الطلبة لوضع أهداف وطموحات يسعون لتحقيقها وبالتالي يصبحون أكثر إدراكاً لمسؤولياتهم.

6-3- مقترحات البحث:

- اعتماد التفكير التحليلي من قبل المدرسين في أثناء إعطاء المواد الدراسية .
- اقتراح بحوث مستقبلية حول موضوع التفكير التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى استكمالاً لهذه الدراسة .
- اقتراح تدريب الطلبة على تنمية قدراتهم وفعاليتهم من خلال الأنشطة والدروس العملية في الجامعة.
- إعداد البرامج الإرشادية التي تساعد على تقوية وتعزيز الفعالية الذاتية لدى طلبة الكليات النظرية.
- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية (مدارس وجامعات) في التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات.

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لعدة متغيرات وقد بلغ عدد أفراد العينة 304 طالباً وطالبة، موزعة إلى (152) الذكور و(152) من الإناث مسحوبة بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم مقياس التفكير التحليلي من إعداد الباحثة ومقياس الفعالية العامة للذات من إعداد الباحثين (عبد الله، والعقاد 2009)، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى:

- أن درجة امتلاك طلبة جامعة دمشق للتفكير التحليلي كانت متوسطة.
- درجة امتلاك جامعة دمشق للفعالية العامة للذات كانت متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التحليلي والفعالية العامة للذات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير الجنس بالنسبة لمحوري الثقة بالذات، والمثابرة في وجه العقبات بينما وجدت فروق في محور المبادأة في السلوك وكانت لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير التخصص كما يلي:

- بين تخصص الاقتصاد وتخصص الرياضيات في مجال التفكير اللفظي والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.
- بين تخصص الاقتصاد وتخصص التاريخ في مجالات التفكير الثلاثة والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص اقتصاد.
- بين تخصص الاقتصاد وتخصص علم النفس في مجالات التفكير الثلاثة والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص اقتصاد.
- بين تخصص الرياضيات وتخصص التاريخ في مجالات التفكير الثلاثة والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.

- بين تخصص الرياضيات وتخصص علم النفس في مجالات التفكير الثلاثة والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.
- بين تخصص تاريخ وتخصص علم النفس في مجال التفكير اللفظي والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص علم نفس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير التخصص كما يلي:
- بين تخصص الاقتصاد وتخصص الرياضيات في مجالي الثقة بالذات والمثابرة في وجه العقبات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.
- بين تخصص الاقتصاد وتخصص التاريخ في جميع مجالات فعالية الذات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص اقتصاد.
- بين تخصص الاقتصاد وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص اقتصاد.
- بين تخصص الرياضيات وتخصص التاريخ في جميع مجالات فعالية الذات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.
- بين تخصص الرياضيات وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص رياضيات.
- بين تخصص تاريخ وتخصص علم النفس في جميع مجالات فعالية الذات والدرجة الكلية لصالح الطلبة تخصص علم نفس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية العامة للذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية

ثانياً - المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

- ❖ ابتسام، حدان. (2015). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- ❖ أبو المعاطي، يوسف جلال. (2005). أساليب التفكير المميزة لأنماط الشخصية دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 15، (49)، 375-446.
- ❖ أبو النصر، مدحت محمد. (2008). تنمية الذكاء العاطفي الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة. جامعة حلوان: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- ❖ أبو جادو، صالح محمد نوفل. (2010). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ❖ أبو عقيل، ابراهيم. (2013). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات. مجلة جامعة الخليل للبحوث فلسطين، 8، (1)، 1-28.
- ❖ أبو علام، رجاء محمود. (2014). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- ❖ أبو عواد، فريال محمد ؛ وأبو جادو، صالح محمد؛ والسلطي، ناديا سميج. (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب-الأنروا وفقاً لعدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، الأردن، 41، (1)، 573-591.
- ❖ أبو هاشم، السيد. (1994). أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- ❖ اسبر، علاء محمد. (2016). اختبار أساليب التفكير دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ❖ أمحمد، مسعودي. (2016). الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
- ❖ بدوي، منى. (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 29، 151-200.
- ❖ بني خالد، محمد. (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24، (2)، 414-423.

- ❖ بو قصارة، منصور؛ وزيد، رشيد. (2015). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، وهران (1)، 24-52.
- ❖ بيروتي، عائدة؛ وحدي، نزيه. (2012). فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8، (4)، 283-302.
- ❖ الجاسر، البندري عبد الرحمن. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول - الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.
- ❖ جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط3، عمان، الأردن.
- ❖ الجميلي، مؤيد حامد جاسم. (2013). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد.
- ❖ حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ❖ حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996). التفكير (الأسس النظرية والاستراتيجية). القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ❖ الحري، حنان بنت حمادي. (2006). معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ❖ حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2005). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- ❖ حسونة، سامي عيسى. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى، فلسطين، 13، (2)، 122-149.
- ❖ حسين، منال زكريا؛ ومحمد، محمد سعاد؛ وبدر، خالد عبد الحسن. (2010). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات. مجلة دراسات نفسية، 20، (2)، 197-225.
- ❖ الحقباني، فائز. (2009). مشكلات الشباب الجامعي وكيفية معالجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- ❖ حمدي، نزيه؛ وداود، نسيم. (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكنتاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات في العلوم التربوية، 27، (1)، 44-56.

- ❖ خضر، عادل سعد. (2004). البناء العاملي للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق. اختبار صدق نظرية سترنبرج الثلاثية للقدرات العقلية. دراسات تربوية واجتماعية، 10، (4)، 279-368.
- ❖ الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). دراسات في علم النفس المعرفي. القاهرة، مصر.
- ❖ الدويش، محمد. (2002). تربية الشباب الأهداف والوسائل. الرياض: دار الوطن.
- ❖ ديبونو، إدوارد. (2007). سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير. ترجمة وتعديل ناديا السرور وثائر حسين، كورت (1) توسعه في مجال الإدراك، عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
- ❖ الرفوع، محمد؛ والقيسي، تيسير؛ والقرارة، أحمد. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على المشكلات لدى طلبة الجامعة الطفيلة التقنية في الأردن. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 23 (92)، 181-214.
- ❖ الزحيلي، غسان. (2012). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سورية، 10، (2)، 168-200.
- ❖ الزياد، فتحي. (2001). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، الجزء (2)، القاهرة: منشورات دار النشر للجامعات.
- ❖ زيتون، حسن. (2003). تعليم التفكير رؤية منطقية في تنمية العقول المفكرة. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ❖ السعدي، مروان. (2008). الشباب في ظل العولمة. بيروت: دار المعارف للنشر والتوزيع.
- ❖ السليتي، فراس. (2006). التفكير الناقد والابداع. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- ❖ الشعراوي، علاء محمد. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 3، (44)، 123-146.
- ❖ الشماس، عيسى ؛ وميلاد، محمود . (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق : منشورات جامعة دمشق.
- ❖ الشمري، كريم عبد ساجر خلف. (2008). أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة. الكلية التقنية، بغداد.
- ❖ الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، ط1، عمان: دار وائل للنشر.
- ❖ ضاهر، عواطف تيسير. (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الإدارة الصفية لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق ، سورية .

- ❖ الضمور، محمد مسلم. (2008). علاقة أنماط التعلم السائد لدى طلبة جامعة إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ❖ طاحون، حسين. (2000). الموقف الراهن من الأساليب المعرفية وأساليب التعليم وأساليب التفكير. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي، القاهرة.
- ❖ الطيب، عصام علي. (2006). أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة). القاهرة : عالم الكتب.
- ❖ عامر، أيمن. (2007). التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي. ط1، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.
- ❖ عبد السلام، محمد. (2002). الاتجاهات الحديثة في دراسة فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ، (36)، 89-144.
- ❖ عبد الله، محمد قاسم ؛ والقدر، سماح ممدوح. (2016). فاعلية الذات وعلاقته بالهدف من الحياة" دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حلب. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، دمشق، 14، (1)، 246.
- ❖ عبد الله، هشام ابراهيم؛ والعقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية. ب، م، 1-65.
- ❖ العتيبي، بندر بن محمد. (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.
- ❖ العتوم، عدنان يوسف. (2010). علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة.
- ❖ العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب ؛وبشارة، موفق. (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ❖ عدرة، علياء أنيس. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين في مدينة حمص. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية .
- ❖ العدل، عادل محمد محمود. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، الجزء الأول (25)، 121-178.
- ❖ عرابي، محمود. (2006). تأثير العولمة في ثقافة الشباب. القاهرة : الدار الثقافية للنشر.

- ❖ عشا، انتصار؛ و أبو عواد، فريال؛ و الشبلي، إلهام؛ وعبد، إيمان. (2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 519 – 542.
- ❖ العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، 7، (4)، 399 – 418.
- ❖ علوان، أحمد فلاح. (2009). علم النفس التربوي تطوير المتعلمين. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ❖ الفرماوي، حمدي علي. (1990). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (14)، 272 – 372.
- ❖ قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكرة.
- ❖ قاسم، نادر. (1998). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد مكن المتغيرات النفسية والاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ❖ القريشي، علي. (2012). التفكير الرغبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (105)، 501 – 574.
- ❖ كاظم، سعد صالح، والمهداوي، عدنان محمود. (2015). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالى، العراق، (68)، 315 – 333.
- ❖ كنعان، نواف. (1998). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الثقافة للنشر.
- ❖ ليلة، علي. (2013). الثقافة العربية والشباب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ❖ مارزانو، روبرت؛ وبرانت، روناس؛ وسوهيوز، كارولين؛ وجونر، بوفلاي؛ وبرسيسن، برباراز؛ وورانكن، سينيوات. (2004). أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس. ترجمة د. يعقوب حسين نشوان؛ محمد صالح خطاب، ط2، عمان: دار الفرقان.
- ❖ محمد حسن، عزت عبد الحميد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ❖ محمد، علا عبد الرحمن علي. (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال بالجامعة. مجلة العلوم التربوية، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، (4) ج (1)، 3 – 30.
- ❖ محمود، صلاح الدين. (2006). تفكير بلا حدود. القاهرة: عالم الكتاب.

- ❖ محمود، محمود كاظم والعبيدي؛ ومظهر عبد الكريم سليم؛ وسهيل، حسن أحمد. (2009). أثر برنامج ارشادي على وفق اسلوب الفاعلية الذاتية في تنمية الأمانة المهنية والمسؤولية الشخصية لدى موظفي كلية التربية. مجلة ديالى، (41)، 1-17.
- ❖ مخايل، أمطانيوس. (2006). القياس النفسي. الجزء الأول، كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- ❖ المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، اليمن، المجلد 26، 481-514.
- ❖ مخيمر، هشام محمد. (2007). الفاعلية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بصور وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، 13، (3)، 51-116.
- ❖ المساعد، اصلاان الصبح. (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، 19، (1) 679-707.
- ❖ المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ❖ المصري، نيفين. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- ❖ منصور، غسان. (2005). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات دراسة شبيه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الاساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- ❖ ميسلون، محمد. (2012). الشباب في مجتمع متغير. الاسكندرية: دار الهدى.
- ❖ النشاوي، كمال أحمد الإمام. (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 4700-5000.
- ❖ النفيعي، عبد الرحمن بن عبدالله. (2001). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- ❖ الهندي، سهير محمد عبد الحكيم. (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بالاستدلال الاستقرائي دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- ❖ الوائلي، جميلة رحيم. (2008). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- ❖ وعود، رولا يحيى. (2013). توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ❖ يوسف، ولاء سهيل. (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية .

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- ❖ Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change psychological Review*. Vol 84, 191-215
- ❖ Bandura, A; Cervone, D. (1986). *Differential engagement of self-reactive mechanisms governing motivational effects of goal systems organizational behavior and human decision processes*, 28(p1-113).
- ❖ - Bandura, A. (1993). *perceived self – Efficacy in Cognitive Developmental and functioning, Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.
- ❖ -Bandura, A. (1995). *self – Efficacy in changing societies*. Cambridge Univar city press, Retrieved from; <http://www.cup.com.Ac.Uk>.
- ❖ -Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The exercise of control*. Stanford University. New York, W.H Free Man and Company.
- ❖ Balkis, M.Iker, G.(2005). *The Relationship Between thinking styles and personality types*. Social behavior personality; An International journal vol. 33, (3) 203-294.
- ❖ -Choi, I., Koo, M., Choi, J. (2007). *Individual Differences in Analytic Versus Holistic Thinking*. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(5) 691- 705
- ❖ -Diane. L. (2003). *Student self-efficacy in College Science; An Investigation of Gender. Age and Achievement*; <http://WWW.uwstout.edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf>.
- ❖ -Friedman, I. A. (2000). *Burnout in teachers shattered dreams of impeccable professional performance*. Journal of Clinical psychology, 56, (5), 555-595.
- ❖ -Gillihan, s. (2002). *Sex differentness in the provision of skill full emotional support the mediating role of self –Efficacy*. Journal of communication Report, 6-21.
- ❖ Harrison ,A& Bramson ,R (1982) ;*Styles of thinking ,strategies for Asking Questions, Making Decisions , and Solving probles*. New York ,Anchor press.
- ❖ -Hoffman, B; Schraw, G. (2009). *the influence of self- efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency*. Journal of learning and individual differences, vol, 19, N.1, 91-100.

- ❖ -Kaufman ,J, (2002) *Narrative and paradigmatic , thinking styles in Creative Writing and journalism students.* ,journal of Educational psychologist , Vol ; 36,NO ;3, 201-219.
- ❖ Lee, C&tsai f.(2004).*Internet project-based learning Ennironment: the Effects of thinking styles on learning Transfer.* journal of computer Assisted Learning,Vol.20,No 1.31-39.
- ❖ -Li, L. K. Y. (2012). *A study of Altitude, Self –efficacy ,Effort and Academic Achievement of City student towards Research Methods and statistics* ,Discovery Student E-journal,1,20(154-183).
- ❖ Magda, V (2007). *Influence of Intuition and Analytical Thinking on Graphic Representation of Problem Situations.* journal of Education and Technology research, Paulist University (UNIP), 2(5) 253-271
- ❖ -Ranawat, p. Sombat, T. Prasart, N. p (2009). *Comparisons of Mathematics achievement ,attitude towards mathematics and Analytical Thinking between Using the Geometers sketchpad programs as Media and Conventional learning activities .* Journal of Basic and Applied sciences, Australian ,3(3) 3036-3039
- ❖ Roddenberry, A; Renk, K.(2010). *Locus of control and self-Efficacy; potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health services in College Students.* Child psychiatry and Human Development, 41(4) 353-370
- ❖ -Shukullaku, Rudina. (2013). *The Relationship between Self –efficacy and Academic performance in the context of Gender among Albanian students.* European Academic Research , vol,1
- ❖ Wentzal, Kathryn, R. (1998) *Social Relationships and motivation in middle school the Role of parents teachers, and peers.* Journal of Educational psychology, 90,(2), 202-209.
- ❖ -Wesley, J. (2002). *A study of Academic Achievement, Attitude, Motivation, General Self –Efficacy, and Selected Demographic Characteristics of community college.* Unpublished doctoral dissertation, University of Mississippi.
- ❖ Tenaw, y,C A chew Alemu. (2013). *Relationship Between self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical chemistry at Debar Marko's College of teacher Education.* Journal of AJCE, 2013, 3(1). ISSN 2227-5835, 1-28.

ملاحق البحث

الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة البحث حسب الدرجة العلمية.
الملحق (2) مقياس التفكير التحليلي في صورته الأولية.
الملحق (3) مقياس التفكير التحليلي في صورته النهائية.
الملحق (4) مقياس فعالية الذات في صورته الأولية.
الملحق (5) مقياس فعالية الذات في صورته النهائية.
الملحق (6) موافقة جامعة دمشق على تطبيق أدوات البحث.

الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة البحث حسب الدرجة العلمية

م	الاسم والشهرة	المسمى الوظيفي
1	د. غسان منصور	أستاذ في قسم علم النفس تخصص علم نفس معرفي
2	د. عزيزة رحمة	أستاذ في قسم القياس والتقويم
3	د. حسن عماد	أستاذ مساعد في قسم علم النفس تخصص علم نفس تربوي
4	د. بسماء آدم	استاذ مساعد في قسم علم النفس تخصص علم نفس عام
5	د. مروان أحمد	مدرس في قسم علم النفس تخصص علم نفس معرفي
6	د. سناء مسعود	مدرس في قسم علم النفس تخصص علم نفس نمو

الملحق (2) مقياس التفكير التحليلي في صورته الأولى

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات المتعلقة بالموضوع كدراسة التفكير التحليلي ل (كاظم والمهداوي، 2015)، و حبيب (1995)، والجميل (2013)، و ووحود (2013)، وحسين (2013)، ورافن (1998)، وبينيه (1998). يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم مقياس مستوى التفكير التحليلي وهو من إعداد الباحثة ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي :

– التحليل اللفظي

– والتحليل الكمي

– والتحليل الشكلي

ويتألف المقياس في صورته الحالية من 64 بند والمقصود بالتفكير التحليلي قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص ومنطقية والاهتمام بالتفاصيل .

نرجو من سيادتكم التفضل بتحكيم مدى انطباق وصلاحيّة وموضوعية هذه البنود مع المتغير المطلوب.

التحليل اللفظي: قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط قبل اتخاذ القرار وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والمساهمة في توضيح الأشياء حتى الوصول إلى استنتاجات .

يقسم التحليل اللفظي إلى بنود إيجابية وسلبية من رقم (1-23) إيجابية وما تبقى سلبية.

م	العبارة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لتوضيح الأمور			
2	أركز انتباهي إلى التفاصيل عند مشاهدتي للوحات والصور			
3	أحلل الآراء عند استماعي إلى وجهات نظر الآخرين			
4	أحدد العناصر الرئيسية حين استمع إلى محاضرة			
5	أخطط جيداً قبل اتخاذ أي قرار.			
6	أركز على تفاصيل الحقائق أثناء الاستماع لموضوع ما.			
7	أصدر انطباعي عن الآخرين من خلال خبرتي السابقة.			
8	أستطيع الوصول إلى استنتاجات عقلية بأي موضوع.			
9	أستوعب المعلومات عن طريق التحليل والتركيز.			
10	أميل إلى المواضيع التي تتسم بالمنطقية.			
11	أنفذ العمل المطلوب مني بدقة ونظام.			
12	لدي القدرة على تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر الموضوع.			
13	عند دخولي بنقاش ما أستعرض كل البدائل.			
14	أحاول الغوص في جزئيات الموضوع حتى أصل إلى رؤية واضحة.			
15	من خلال تحليلي للأفكار أميز بين الأفكار السليمة والخاطئة.			
16	أقوم بدراسة المعنى العام عند قراءتي لتقرير عن موضوع ما.			
17	أحدد المصطلحات الواردة عند دراستي لمقرر جديد في الجامعة.			
18	ينتابني الضيق عندما يتجاوز الأفراد التفاصيل.			
19	أجد المتعة حين أقارن بين طرائق مختلفة لحل مسألة ما			
20	أميل إلى حل المسائل التي تحتاج إلى ترتيب تحليل			

			ومقارنة.
21			أبحث عن حل واحد صحيح للمشكلة.
22			أعالج الأفكار باستخدام خطوات متسلسلة.
23			أنفذ أي مهمة دون معرفة أجزائها
24			عندما تواجهني مشكلة ما أهتم بمعالجة السبب الرئيسي.
25			أعالج المشكلة التي تواجهني دون أن أحلها إلى عناصرها الأساسية.
26			أميل إلى العمل بحرية دون التقيد بشروط ثابتة.
27			أحدد جميع عناصر الموضوع دون أن أقارن بينها.
28			عند تفكيري بموضوع ما أبدأ بالفكرة الفرعية ثم أصل للرئيسية.
29			أجد صعوبة بتنظيم معلوماتي عندما أفكر بموضوع ما.
30			قلما أخطط لدى تنفيذي مهمة مستعجلة.
31			أنفذ المهام دون ترتيبها.
32			أحب قراءة الأخبار والأحداث حول العالم.
33			ليس بالضرورة أن تكون المعلومات التي أستند إليها منطقية وعلمية دائماً.

التحليل الكمي: قدرة الفرد التحليلية على إيجاد الحلول لهذه المعادلات والمسائل.

34 - ما العدد الذي أضيفه إلى مربعه كان الناتج 20

أ 4 ب 5

ج 6 د 7

35 - إذا كان متوسط الأعداد، ش، 24، 36، 32، = 30 فما قيمة ش

أ 33 ب 27

ج 28 د 25

36 - يجني عمال 40 صندوق من التفاح كل يوم فكم صندوق يجنون في 5 أيام

أ 199 ب 200

ج 250 د 300

37 - أوجد قيمة س التي تجعل المعادلة صحيحة

$$س - 4 = 3س - 2$$

أ - 1 ب 1

ج 2 د 3

38 - إذا كان محمد + محمد + محمد = 30

$$محمد + أحمد + أحمد = 18$$

$$أحمد - محمود = 2$$

$$محمود + محمد + أحمد = \dots\dots$$

أ 14 ب 16

ج 18 د 20

39 - اشترى مازن 12 ممحاة بسعر 20 ل. س للممحاة الواحدة مع خصم 10% من السعر

الإجمالي فكم ليرة دفع ثمنها؟

أ 216 ب 217

ج 218 د 219

40 - سمر وزنها 85 كيلو غرام تريد أن تنقص من وزنها إلى 75 كيلو غرام فخفضت كيلو واحد

في الأسبوع فكم اسبوع متبقي لتصل إلى هدفها

أ 9 ب 10

ج 13 د 14

41 - رشا أطول من كنان ب 6 سم فإذا كان طول كنان سوف يزيد 5 سم في السنة ورشا 3 سم

في السنة بعد كم سنة يصبحان بنفس الطول؟

أ 3 ب 4

ج 5 د 6

42 - إذا كان ثمن البراد يزيد عن ثمن الغسالة بمبلغ 1650 ل. س وكان ثمن الغسالة يزيد عن

2250 ل. س فأی الآتي يمثل ثمن البراد

أ 3100 ب 2994

ج 3900 د 4320

43- ما العدد المكون من خانتين إذا جمعتهما كان الناتج = 14 وإذا عكست خانتيه يفقد 18 من

قيمه

أ 68 ب 59

ج 95 د 86

44 - اشترى حسام 12 قلماً بسعر 60 ل. س للقلم الواحد واشترت أخته سميرة 25 ممحاة بسعر

35 ل. س للمحاة الواحدة المطلوب هو المقارنة بين

القيمة الأولى القيمة الثانية

أ ما صرفه حسام ب ما صرفته سميرة

45 - أي العبارات التالية غير قابلة للاختصار

أ $\frac{-3+7}{4+7}$ ب $\frac{-0.3*7}{(-3)*0.7}$

ج $\frac{2*(-3)*(-6)}{2*(-13)}$ د $\frac{2*(-5)*(-7)}{3*(-15)}$

46 - إذا كان

$$5 = 4 + 1$$

$$12 = 5 + 2$$

$$21 = 6 + 3$$

$$11 + 8 = \dots\dots\dots$$

أ 94 ب 95

ج 96 د 97

47 - أكل معتز 1 من كيس بطاطا ثم أكل مازن 1 أيهما أكثر

أ 8 ب 7

أ أكل معتز أكثر من مازن ب أكل مازن أكثر من معتز

ج كلاهما متساويان د المعطيات غير كافية

48 - ما هو أصغر عدد صحيح يمكن قسمته على الأعداد التالية، 2، 4، 8 ضع دائرة حوله

49 - ماذا يصبح $\frac{2}{5}$ كسر عشري

أ 0,6 ب 0,4

ج 0,5 د 0,8

50 - $\frac{10}{7} - \frac{9}{5}$ ناتج هو

أ $\frac{-90}{35}$ ج $\frac{-63}{50}$

ب 0,4 د 0,8

ج 0,5 د 0,8

$$\begin{array}{r} \text{ب } - 18 \\ 7 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{د } - 60 \\ 7 \end{array}$$

51 - لتحليل العدد 90 مجموعة من الطرق دل على الطريقة الصحيحة

$$\text{أ } 10 + 30 + 40 \quad \text{ب } 5 + 20 + 50$$

$$\text{ج } 20 + 35 + 13 + 22 \quad \text{د } 20 + 18 + 30 + 14$$

$$52 - \text{ناتج} \quad \frac{-4}{5} * \frac{5}{-4} \text{ هو}$$

$$\frac{-4}{5}$$

$$\text{أ } + 1 \quad \text{ب } - 1$$

$$\text{ج } 2 \quad \text{د } - 2$$

$$53 - \text{إذا كانت } 9 = 12 + 12$$

$$16 = 13 + 13$$

$$? = 14 + 14$$

$$\text{أ } 24 \quad \text{ب } 25$$

$$\text{ج } 26 \quad \text{د } 27$$

التحليل الشكلي:

القدرة على إدراك العلاقات المنطقية وتحليل المتغيرات بغية الكشف عن القواعد التي تؤدي للحل الصحيح.

54 - ما الشكل المناسب الذي يجب وضعه في المربع الفارغ ؟

$$\begin{array}{c} \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \end{array} \quad \begin{array}{c} \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \end{array}$$

أ: $\triangle \triangle \triangle$ ب: $\triangle \triangle \triangle$

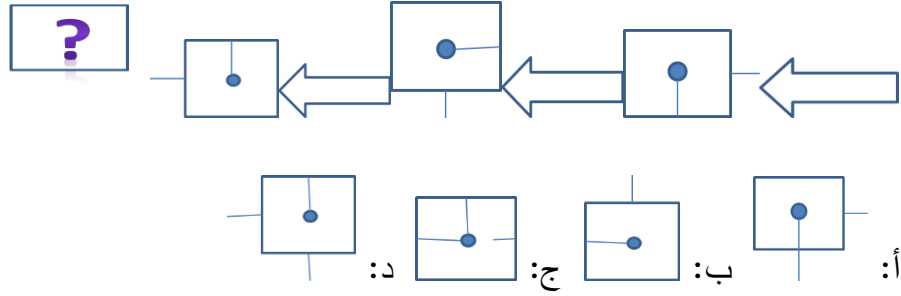
$$\begin{array}{c} \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \end{array}$$

د: $\triangle \triangle \triangle$

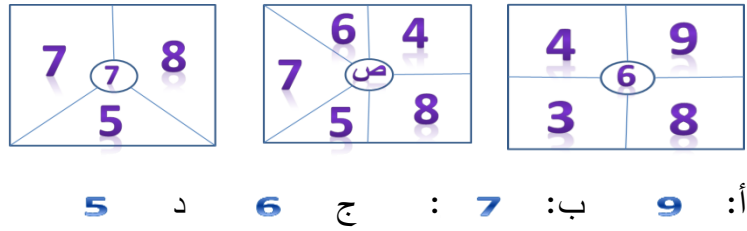
$$\begin{array}{c} \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \\ \triangle \triangle \triangle \end{array}$$

ج: $\triangle \triangle \triangle$

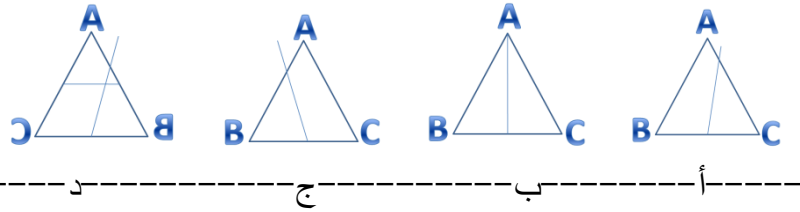
55 - أكمل الشكل الناقص باختيارك الإجابة الصحيحة ؟



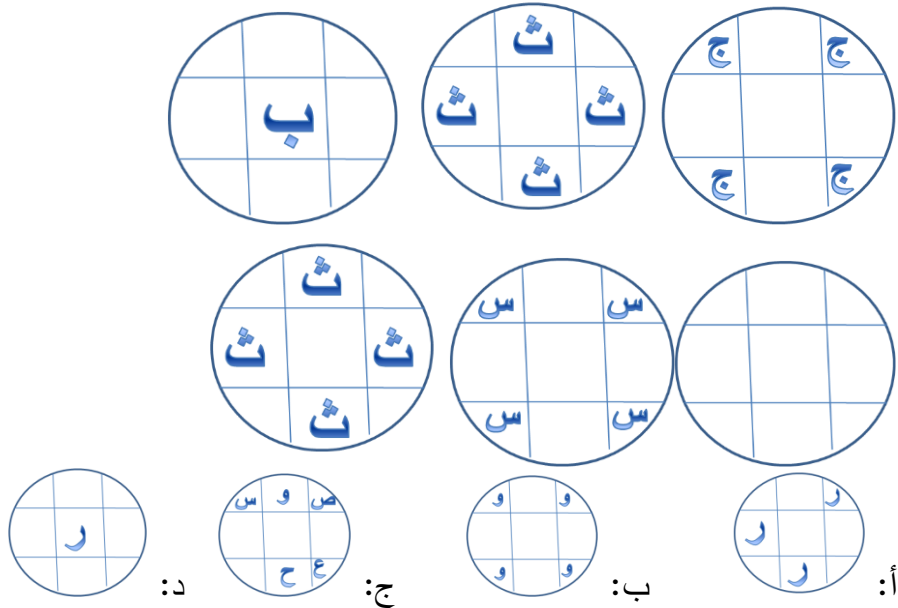
56 - ما العدد الذي يجب وضعه مكان (ص) ؟



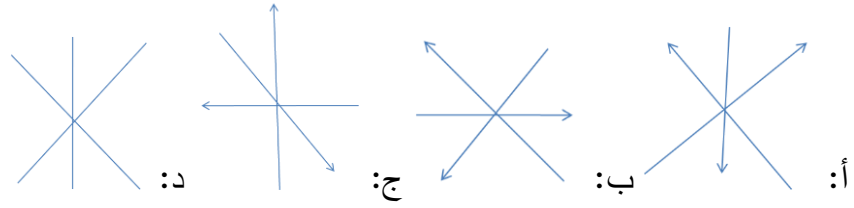
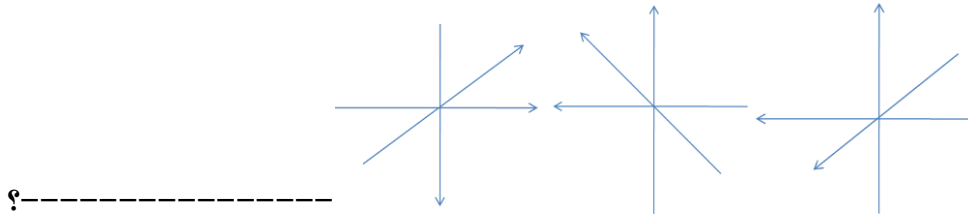
57 - الارتفاع المتعلق بالضلع B C في المثلث هو في الشكل ؟



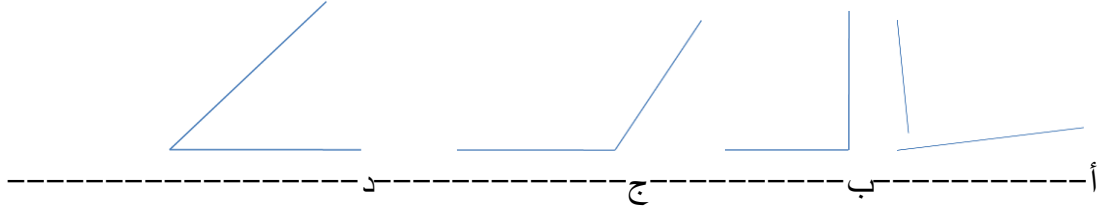
58 - اكتب الحرف المناسب في الصندوق بعد معرفة القاعدة



59 - أكمل الشكل الناقص ليكون علاقة منطقية ؟



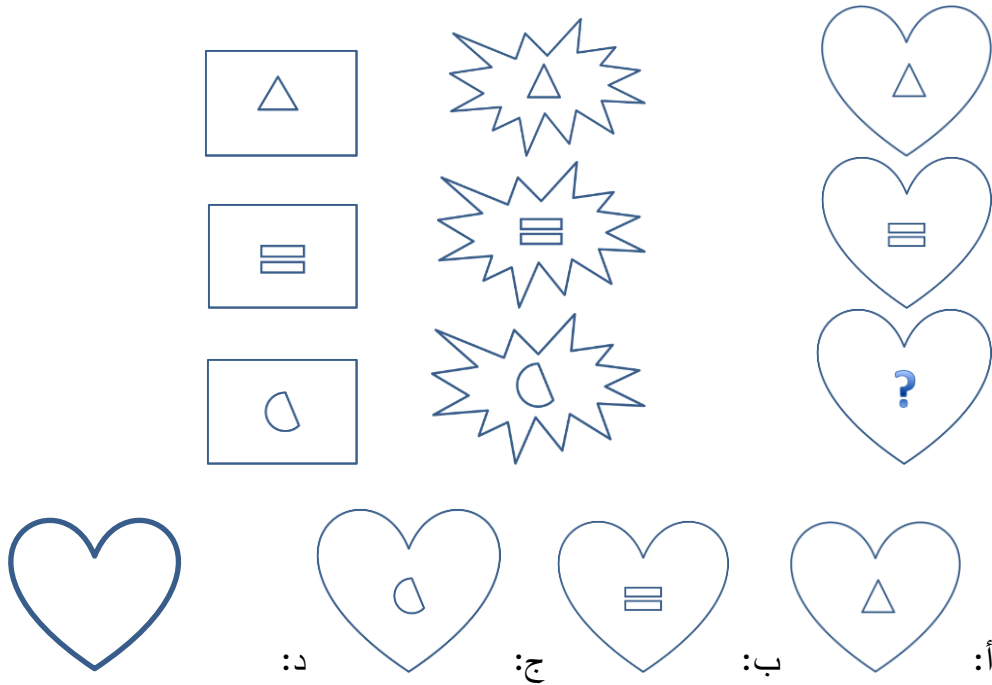
60 - أي من هذه الأشكال مخالف؟



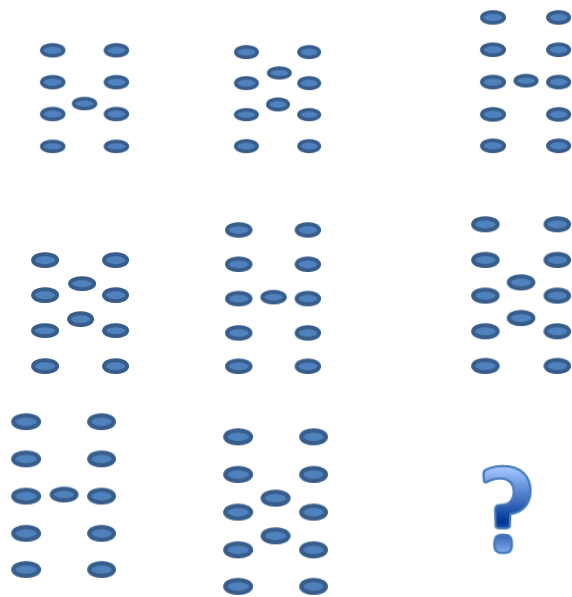
من 61 الى رقم 67 الى آخر رقم عدة اشكال المطلوب املأ الفراغ بالشكل المناسب بعد معرفة

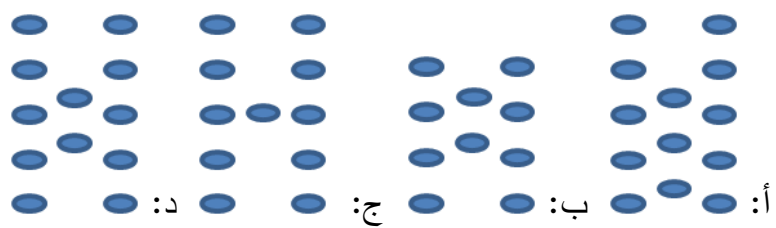
القاعدة ؟

61

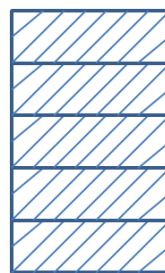


- 62





- 63



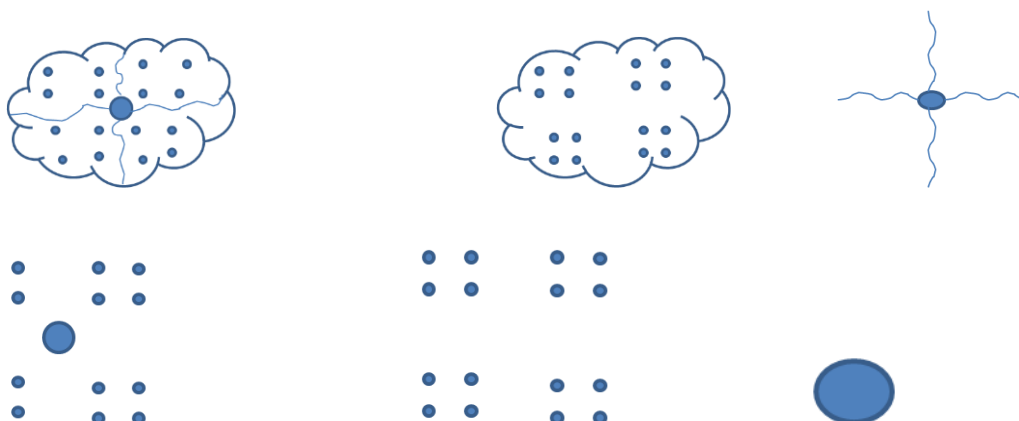
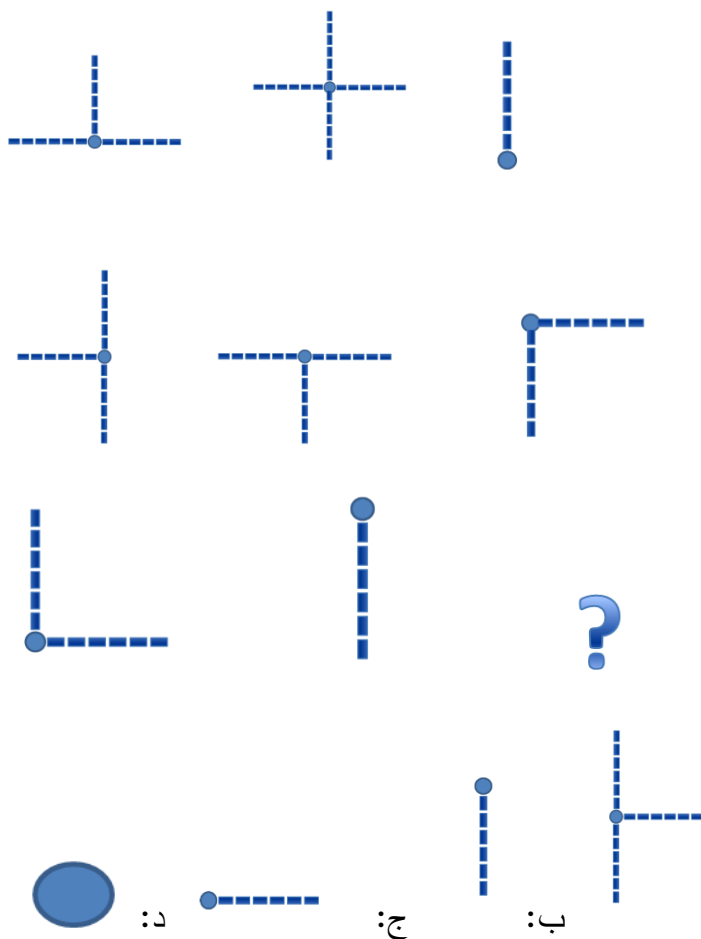
ج:

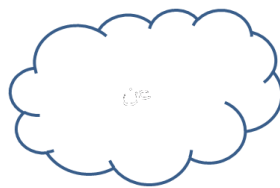
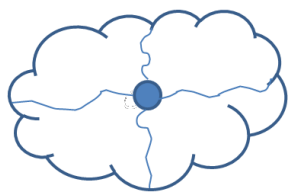


ب:



أ:





أ:



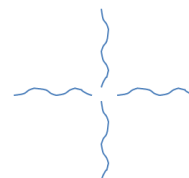
د:



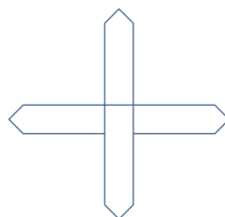
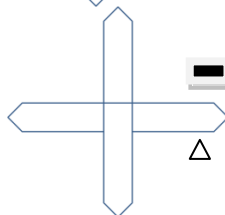
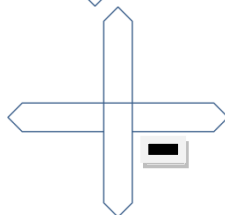
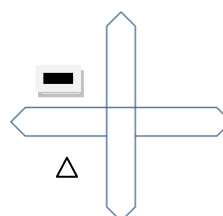
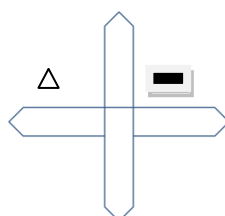
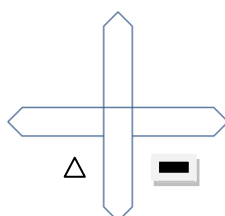
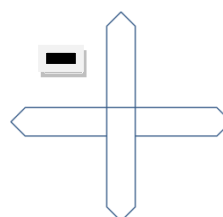
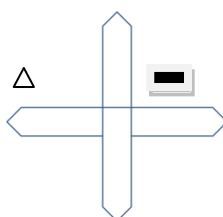
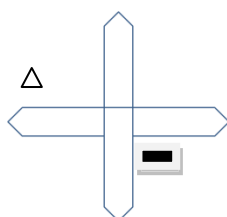
ج:



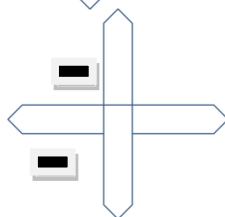
ب:



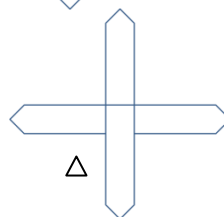
66 -



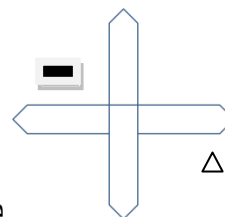
د:



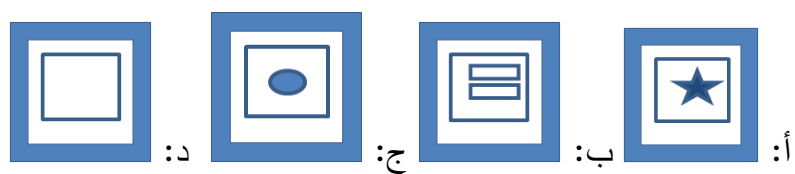
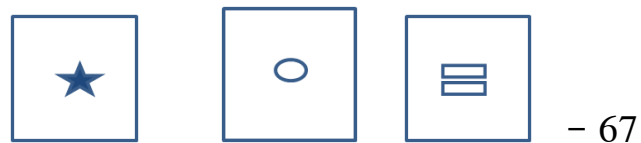
ج:



ب:



أ:



الملحق (3) مقياس التفكير التحليلي في صورته النهائية

البيانات الأولية :

الكلية :

الاسم :

التخصص العلمي :

السنة الدراسة :

النوع : ذكر / أنثى

التعليمات :

أعزائي الطلبة:

العبارات التالية تتعلق بمدى قدرتك على تحليل الأمور والمشكلات التي قد تصادفك في حياتك اليومية علماً بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثين لأغراض البحث العلمي.

والمطلوب منك : من رقم (1) إلى رقم (30) أن تقرأ العبارات ثم توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك بأن نختار واحدة من الاجابات الثلاث الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين موافق بشدة الى غير موافق وذلك بوضع علامة $\sqrt{}$ تحت الاجابة التي تختارها أمام كل عبارة .

أما العبارات المتعلقة من رقم 31 إلى 50 المطلوب منك قراءة المسألة والمعادلة جيداً ثم وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة .

أما العبارات من رقم 51-63 المطلوب منك أن تنتظر جيداً إلى هذه الأشكال ثم ضع الشكل المناسب في الفراغ بعد معرفة قاعدته .

الباحثة : مديحة حماد

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
1	أجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لتوضيح فكرة معينة.			
2	أحلل الآراء عند استماعي إلى وجهات نظر الآخرين.			
3	أحدد العناصر الرئيسية حين استمع إلى محاضرة.			
4	أخطط جيداً قبل اتخاذ أي قرار.			
5	أركز على تفاصيل الحقائق أثناء الاستماع لموضوع ما.			
6	أستطيع الوصول إلى استنتاجات عقلية بأي موضوع أفكر به.			
7	أستوعب المعلومات عن طريق التحليل والتركيز.			
8	أفضل المواضيع التي تتسم بالمنطقية.			
9	أنفذ العمل المطلوب مني بدقة ونظام.			
10	لدي القدرة على تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر الموضوع.			
11	عند دخولي بنقاش ما استعرض كل البدائل.			
12	أحاول التعمق في جزئيات الموضوع حتى أصل إلى رؤية واضحة			
13	من خلال تحليلي للأفكار أميز بين الأفكار السليمة والخاطئة.			
14	أحدد المصطلحات الجديدة عند دراستي لمقرر جديد في الجامعة.			
15	ينتابني الضيق عندما يتجاوز الأفراد التفاصيل الخاصة بموضوع ما.			
16	أجد المتعة حين أقارن بين طرائق مختلفة لحل مسألة ما.			
17	أميل إلى حل القضايا التي تحتاج إلى تحليل ومقارنة.			

18	أبحث عن حل واحد صحيح للمشكلة.		
19	أعالج الأفكار باستخدام خطوات متسلسلة.		
20	أنفذ أي مهمة دون معرفة أجزائها.		
21	عندما تواجهني مشكلة ما أهتم بمعالجة السبب الرئيسي.		
22	أعالج المشكلة التي تواجهني دون أن أحللها إلى عناصرها الأساسية.		
23	أميل إلى العمل بحرية دون التقيد بشروط ثابتة.		
24	أحدد جميع عناصر الموضوع دون أن أقارن بينها.		
25	عند تفكيري بموضوع ما أبدأ بالفكرة الفرعية ثم أصل للرئيسية.		
26	أجد صعوبة بتنظيم معلوماتي عندما أفكر بموضوع ما.		
27	قلما أخطط لدى تنفيذي مهمة مستعجلة.		
28	أنفذ المهام دون ترتيبها.		
29	أحب قراءة الأخبار والأحداث حول العالم.		
30	المعلومات التي أستند إليها ليست بالضرورة منطقية وعلمية دائماً.		

أما العبارات المتعلقة من رقم 31 إلى 50 المطلوب منك قراءة المسألة والمعادلة جيداً ثم وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة

31 - ما العدد الذي أضيفه إلى مربعه كان الناتج 20

أ 4 ب 5

ج 6 د 7

32 - إذا كان متوسط الأعداد، ش، 24، 36، 32، =30 فما قيمة ش

أ 33 ب 27

ج 28 د 25

33 - يجني عمال 40 صندوق من التفاح كل يوم فكم صندوق يجنون في 5 أيام

أ 199 ب 200

ج 250 د 300

34 - أوجد قيمة س التي تجعل المعادلة صحيحة

$$5س - 4 = 3س - 2$$

أ - 1 ب - 1

ج - 2 د - 3

35 - إذا كان محمد + محمد + محمد = 30

$$\text{محمد} + \text{أحمد} + \text{أحمد} = 18$$

$$\text{أحمد} - \text{محمود} = 2$$

$$\text{محمود} + \text{محمد} + \text{أحمد} = \dots\dots$$

أ - 14 ب - 16

ج - 18 د - 20

36 - اشترى مازن 12 ممحاة بسعر 20 ل. س للممحاة الواحدة مع خصم 10% من السعر

الإجمالي فكم ليرة دفع ثمنها ؟

أ - 216 ب - 217

ج - 218 د - 219

37 - سمر وزنها 85 كيلو غرام تريد أن تنقص من وزنها إلى 75 كيلو غرام فخفضت كيلو واحد

في الأسبوع فكم اسبوع متبقي لتصل إلى هدفها

أ - 9 ب - 10

ج - 13 د - 14

38 - رشا أطول من كنان ب 6 سم فإذا كان كنان سوف يزيد 5 سم في السنة ورشا 3 سم في

السنة بعد كم سنة يصبحان بنفس الطول ؟

أ - 3 ب - 4

ج - 5 د - 6

39 - إذا كان ثمن البراد يزيد عن ثمن الغسالة بمبلغ 1650 ل. س وكان ثمن الغسالة يزيد عن

2250 ل. س فأني الآتي يمثل ثمن البراد

أ - 3100 ب - 2994

ج - 3900 د - 4320

40- ما العدد المكون من خانتين إذا جمعتهما كان الناتج =14 وإذا عكست خانتيه يفقد 18 من قيمته

أ 68 ب 59

ج 95 د 86

41 - اشترى حسام 12 قلم بسعر 60 ل. س للقلم الواحد واشترت أخته سميرة 25 ممحاة بسعر 35 ل. س للممحاة الواحدة المطلوب هو المقارنة بين

القيمة الأولى القيمة الثانية

أ ما صرفه حسام ب ما صرفته سميرة

42 - أي العبارات التالية غير قابلة للاختصار

أ $7 + 3 -$ ب $7 * 0.3 -$

ج $7 + 4$ د $0.7 * (-3)$

ج $(-6) * (-3) 2$ د $(-7) * (-5) 2$

أ $(-13) 2$ ب $(-15) 3$

43 - إذا كان

$5 = 4 + 1$

$12 = 5 + 2$

$21 = 6 + 3$

$11 + 8 = \dots\dots\dots$

أ 94 ب 95

ج 96 د 97

44 - أكل معتز $\frac{1}{8}$ من كيس بطاطا ثم أكل مازن $\frac{1}{7}$ أيهما أكثر

أ أكل معتز أكثر من مازن ب أكل مازن أكثر من معتز

ج كلاهما متساويان د المعطيات غير كافية

45 - ما هو أصغر عدد صحيح يمكن قسمته على الأعداد التالية، 2، 4، 8 ضع دائرة حوله

46 - كيف يصبح $\frac{2}{5}$ كسر عشري

أ 0,6 ب 0,4

ج 0,5 د 0,8

$$47 - \frac{10}{7} - \frac{9}{5} \text{ ناتج هو}$$

$$\begin{array}{r} \text{أ } -90 \\ -63 \\ \hline 50 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{ب } -18 \\ -60 \\ \hline 7 \end{array}$$

48 - لتحليل العدد 90 مجموعة من الطرق دل على الطريقة الصحيحة

$$5 + 20 + 50 \quad 10 + 30 + 40$$

$$20 + 18 + 30 + 14 \quad 20 + 35 + 13 + 22$$

$$49 - \text{ناتج} \quad \frac{-4}{5} * 5 \text{ هو}$$

$$\text{أ } +1 \quad \text{ب } -1$$

$$\text{ج } 2 \quad \text{د } -2$$

$$50 - \text{إذا كانت } 9 = 12 + 12$$

$$16 = 13 + 13$$

$$? = 14 + 14$$

$$\text{أ } 24 \quad \text{ب } 25$$

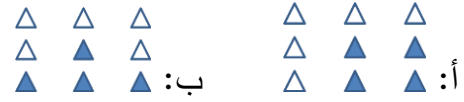
$$\text{ج } 26 \quad \text{د } 27$$

التحليل الشكلي:

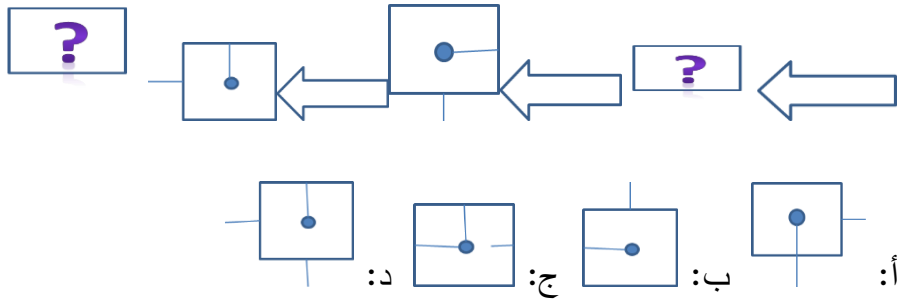
أما فيما يتعلق بالعبارات من رقم 51 إلى 64 المطلوب منك أن تتظر جيدا إلى هذه الأشكال ثم تضع الشكل المناسب في الفراغ بعد معرفة قاعدته.

51 - ما الشكل المناسب الذي يجب وضعه في المربع الفارغ ؟

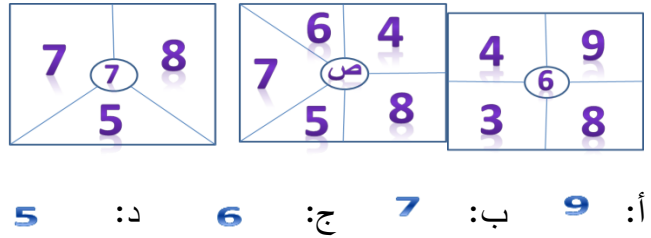
△ △ △ △ △ △ △ △ △	△ △ △ △ △ △ △ △ △	△ △ △ △ △ △ △ △ △
?	△ △ △ △ △ △ △ △ △	△ △ △ △ △ △ △ △ △
△ △ △ △ △ △ △ △ △	△ △ △ △ △ △ △ △ △	△ △ △ △ △ △ △ △ △



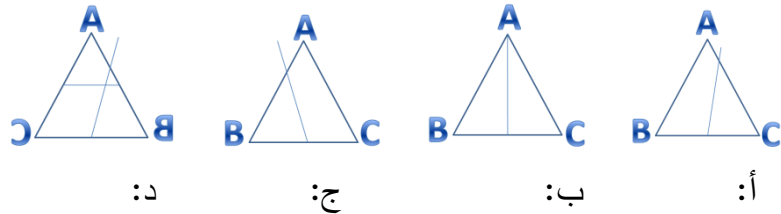
52 - أكمل الشكل الناقص باختيارك الإجابة الصحيحة ؟



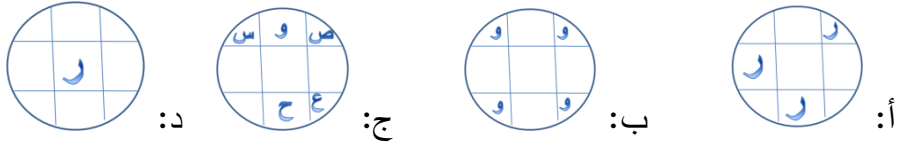
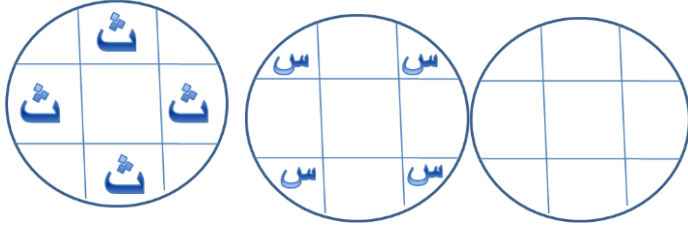
53- ما العدد الذي يجب وضعه مكان (ص) ؟



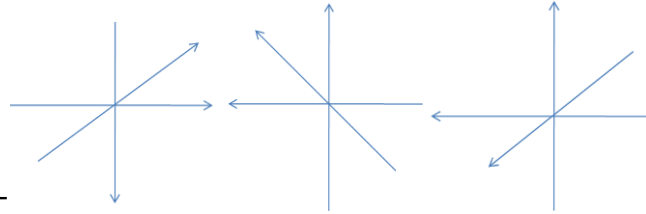
54- الارتفاع المتعلق بالضلع B C في المثلث هو في الشكل ؟



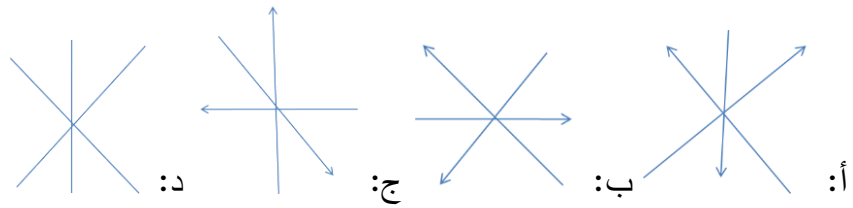
55- اكتب الحرف المناسب في الصندوق بعد معرفة القاعدة



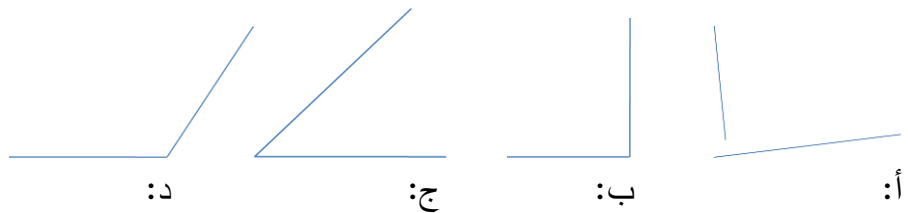
56 - اكمل الشكل الناقص ليكون علاقة منطقية ؟



----- ؟

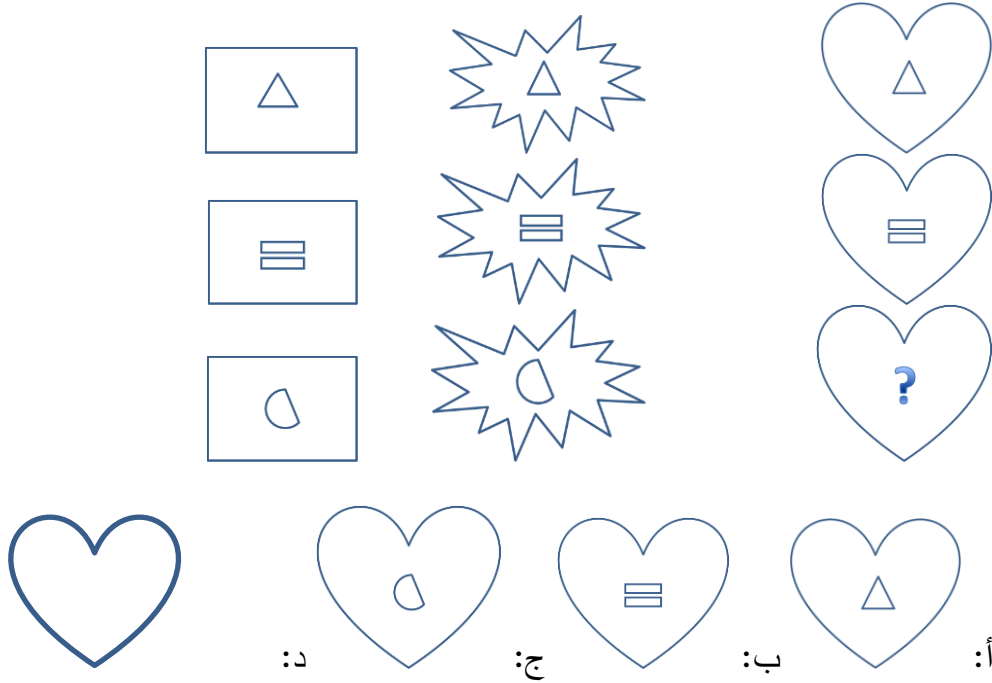


57- أي من هذه الأشكال مخالف ؟

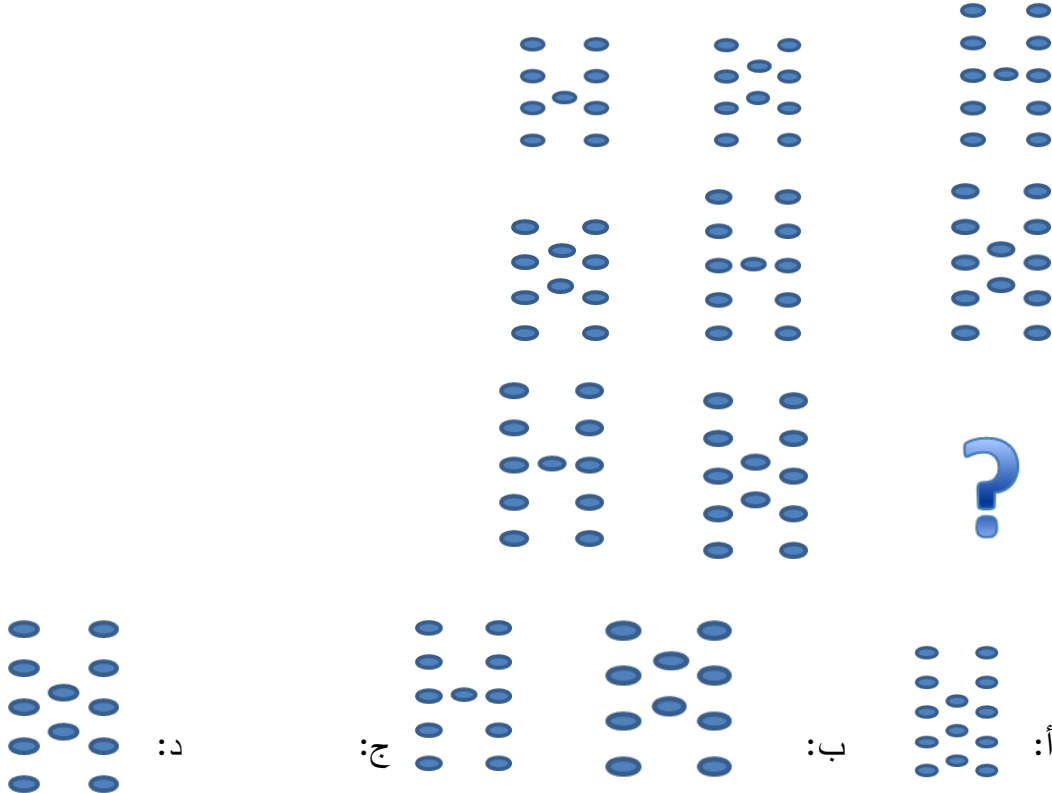


من 58 الى رقم 64 الى آخر رقم عدة اشكال المطلوب املأ الفراغ بالشكل المناسب بعد معرفة القاعدة؟

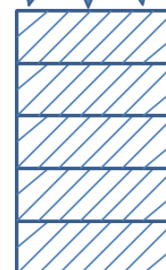
- 58



-59



-60



د:



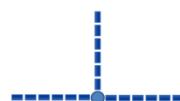
ج:



ب:

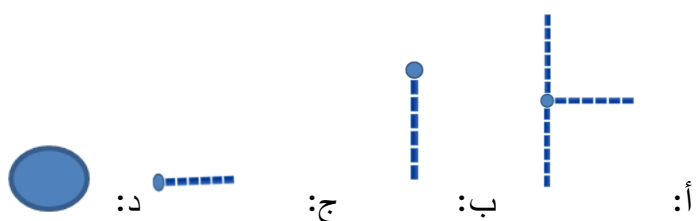


أ:

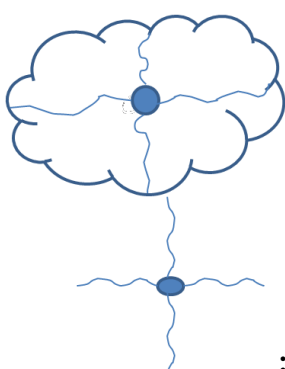


- 61





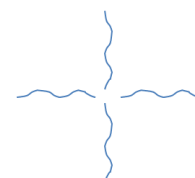
- 62



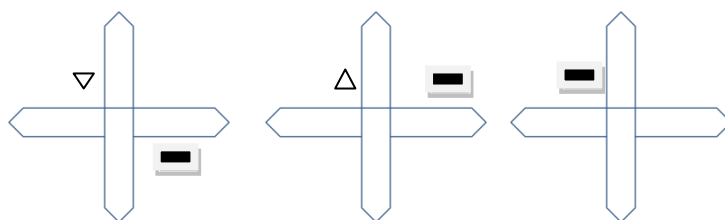
ج:



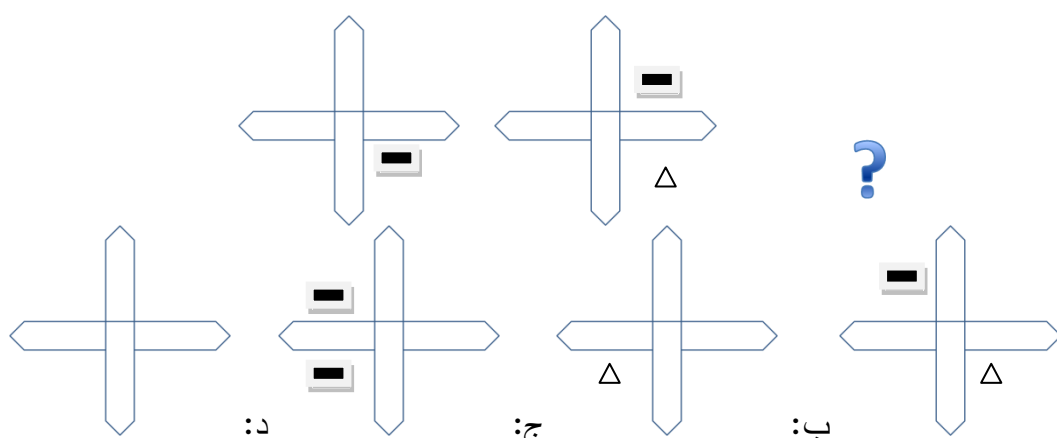
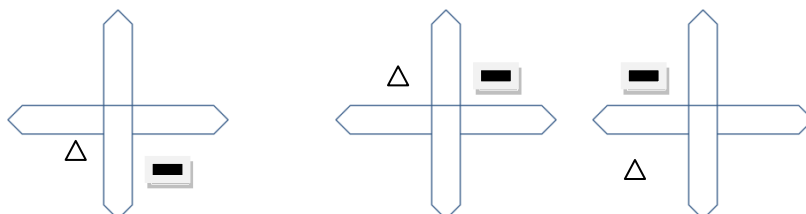
ب:



أ:



- 63

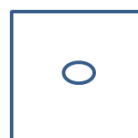


د:

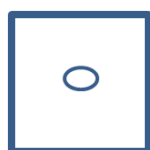
ج:

ب:

أ:



- 64



د:



ج:



ب:



أ:

الملحق (4) مقياس فعالية الذات في صورته الأوليّة

يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم مقياس الفعالية العامة للذات وهو من إعداد (عبد الله والعقاد، 2009) ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد وهي :

أ المبادأة في السلوك

ب الثقة بالذات

ج المثابرة في وجه العقبات

ويتكون المقياس من 49 بند والمقصود بالفعالية العامة للذات: مدى قدرة الفرد على القيام بسلوكيات معينة، والمرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ومدى مثابرته لإنجاز المهام. يرجى التفضل بتحكيم مدى انطباق وصلاحيّة وموضوعية هذه البنود مع المتغير المطلوب. أبعاد المقياس: المبادأة في السلوك : وتعني مبادرة الفرد في مواقف الحياة المختلفة.

م	العبارة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أبادر بالتحدث مع الأفراد الآخرين.			
2	أستطيع تكوين صداقات جديدة.			
3	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام.			
4	أسعى إلى تعلم الأشياء الجديدة.			
5	أبادر بإقناع الآخرين بوجهة نظري.			
6	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق			
7	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.			
8	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من زملائي.			
9	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسبة اجتماعية.			
10	أسعى إلى استئناف علاقاتي الودية مع الآخرين إذا ما حدثت مشكلة.			
11	أقوم بتهدئة الآخرين عند شعورهم بالقلق.			

البعد الثاني	الثقة بالذات وتتضمن إدراك الفرد لكفاءاته ومهارته وقدرته على بلوغ الأهداف التي يريد تحقيقها
12	أحرص على أن أكون المتحدث باسم الجماعة.
13	أشعر بالثقة في قدراتي.
14	من السهل على تحقيق أهدافي.
15	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي
16	أتطلع لمستقبلي بكل أمل ونفاؤل.
17	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي
18	أسعى لأخذ المكانة التي تناسبني
19	أحرص على منح الثقة لزملائي.
20	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي.
21	عندما أبدأ أي مهمة أشعر بأنني متجه للإخفاق.
22	لدى القدرة على التخطيط الجيد.
23	أعتمد على قدراتي الذاتية في معظم الأعمال.
24	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح
25	لدى القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة.
26	امتك مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.
27	لدى تصور إيجابي عن ذاتي.
28	ألقى القبول والتقدير من الآخرين حولي.
29	أثق في قدراتي وإمكاناتي لتحقيق أهدافي.
البعد الثالث	المثابرة في وجه العقبات: وتعني قدرة الفرد على استخدام كامل مقدراته وإمكانياته وتحفيزها لتحقيق أهداف الحياة والمشاعر التي قد تتولد إليه نحو ذاته والآخرين.
30	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.
31	أستطيع التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة
32	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.
33	لدى القدرة على التغلب على المواقف الصعبة
34	عندما أخفق في أداء عمل فأنتني أحاول مرة أخرى

			حتى أنجح.	
			أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة.	35
			أستمر في أداء العمل حتى أنهيه.	36
			عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.	37
			أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات.	38
			أتجنب المهام الصعبة.	39
			أتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء	40
			أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في مواقف التحدي	41
			أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.	42
			أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي	43
			أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة.	44
			أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.	45
			أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	46
			أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة.	47
			لا تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.	48
			أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.	49

ملحق (5) مقياس فعالية الذات في صورته النهائية

البيانات الأولية :

الكلية :

الاسم :

التخصص العلمي :

السنة الدراسية :

النوع : ذكر / أنثى

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة

هذه البنود تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في حياتك والمطلوب منك أن تقرأ العبارات جيداً ثم توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك على البنود بأن تختار واحدة من الإجابات الثلاث الموجودة على يسار البنود والتي تتراوح بين موافق تماماً إلى غير موافق تماماً، وذلك بوضع علامة (√) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة.

مثال :

الرقم	العبارة	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
1-	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق.		√	

م	العبارة	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
1	أبادر بالتحدث مع الأفراد الآخرين.			
2	أستطيع تكوين صداقات جديدة.			
3	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع غير مقبول.			
4	أسعى إلى تعلم الأشياء الجديدة.			
5	أبادر بإقناع الآخرين بوجهة نظري.			
6	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق			

7	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.		
8	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من زملائي.		
9	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسبة اجتماعية.		
10	أسعى إلى استئناف علاقاتي الودية مع الآخرين إذا ما حدثت مشكلة.		
11	أقوم بتهنئة الآخرين عند شعورهم بالضيق.		
12	أحرص على أن أكون المتحدث باسم الجماعة.		
13	لدي الثقة في قدراتي.		
14	من السهل على تحقيق أهدافي.		
15	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي		
16	أتطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل.		
17	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي.		
18	أسعى لأخذ المكانة التي تناسبني		
19	أحرص على منح الثقة لزملائي.		
20	لدي تقدير مرتفع لذاتي.		
21	عندما أبدأ أي مهمة أشعر بأنني متجه للإخفاق.		
22	لدى القدرة على التخطيط الجيد.		
23	أعتمد على قدراتي الذاتية في معظم الأعمال.		
24	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح.		
25	لدى القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة.		
26	امتلك مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.		
27	لدى تصور إيجابي عن ذاتي.		
28	ألقى القبول والتقدير من الآخرين حولي.		
29	أثق في قدراتي وإمكاناتي لتحقيق أهدافي.		
30	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.		
31	أستطيع التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة.		
32	أتجنب عمل الأشياء التي لا أجيدها.		
33	لدى القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.		
34	عندما أخفق في أداء عمل فأنني أحاول مرة أخرى حتى أنجح.		

35	ينتابني الإرهاق في المواقف الصعبة.		
36	أستمر في أداء العمل حتى أنهيه.		
37	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.		
38	أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات		
39	أتجنب المهام الصعبة.		
40	أتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء.		
41	يسعدني العمل بجد في مواقف التحدي.		
42	أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.		
43	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي		
44	ينتابني القلق بسبب المواقف المزعجة		
45	أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.		
46	أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.		
47	أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المخيفة.		
48	تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.		
49	أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.		

الملحق (6) موافقة جامعة دمشق على تطبيق أدوات البحث


 مع المرافقة
 ٢١/٢٠٠٠
 الاستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق
 ع/ظ الاستاذ الدكتور عميد كلية التربية

الجمهورية العربية السورية
 جامعة دمشق
 مع المرافقة
 أصري
 عميد كلية العلوم
 عدنان ديب

مقدمه (١) : مديته وزاع هشار
 نوع البحث : ☐ دراسات عليا ☒ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ عضو هيئة تدريسية
 عنوان البحث : مبنى الفكر التعليمي و علاقته بالفعالية الساعية للذات لدى عينه
من طلبة جامعة دمشق
 يرجى التفضل بالتوسط لدى (٢) جامعة دمشق
 : بتطبيق مقياس مبنى الفكر التعليمي و علاقته بالفعالية الساعية للذات
 على أن (٣) :
لا تشمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك

المشرف أو الباحث الرئيسي
 الدكتور منا الحوي
 رئيس قسم المختص
 الدكتور عيسى حيدر
 عميد الكلية
 الدكتور عبدالله
 ٢١/٢/٢٠٠٠

(١) يذكر اسم الطالب في حالة أبحاث طلاب الدراسات العليا واسم عضو الهيئة التدريسية في حالة أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية

(٢) يذكر اسم الجهة أو الجهات التي يرغب الطالب بالتعاون معها

(٣) يجب أن يتم وضع إحدى العبارات التالية حصراً :

⊖ لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك .

— لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات سوى المبراد اللازمة والتي يتم تأمينها أصولاً

— تتحمل جامعة دمشق النفقات المترتبة عن ذلك والبالغة ()

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Psychology



**The Level Of Analytical Thinking And Its Relationship
To The General Effectiveness Of The Self A Sample Of
Students At The University Of Damascus**

*A field Study prepared for Master's Degree in
common Psychology*

**Prepared by
Madeha Hazaa Hammad**

**Supervised by
Dr. Mona Al - Hamwi**

A Teacher in Psychology Department

Damascus: $\frac{2017-2018 AD}{1438-1439 AH}$

Abstract

This study aims to reveal the relationship between the level of analytical thinking and the overall effectiveness of self in a sample of Damascus University students according to several variables. The number of the sample was 304 students, distributed 152 males and 152 females drawn by random stratified method. The analytical thinking of the researcher and the measure of general effectiveness of the self-prepared by the researchers d. Hisham Ibrahim Abdullah. Essam Abdul Latif Abdul Hadi Akkad (2009), and adopted the descriptive analytical approach, and the results indicated to:

*The degree of possession of students of Damascus University for analytical thinking was medium.

*The degree of ownership of Damascus University for general self-efficacy was medium.

*There is a statistically significant relationship between analytical thinking and general self-efficacy.

*There were no statistically significant differences between the average scores of the sample on the analytical thinking scale according to the gender variable.

*There were no statistically significant differences between the average scores of the sample on the general self-efficacy measure according to the sex variable at the self-confidence level, and the persistence of the obstacles while differences were found in the principle of behavior.

*There are statistically significant differences on the axes of the analytical thinking scale according to the specialization variable as follows:

Between the specialization of economics and the specialization of mathematics in the field of verbal thinking and in general for the benefit of students specialization mathematics

Between economics and specialization history in the three areas of thought and in general for the benefit of students in economics

The specialization of economics and specialization of psychology in the three areas of thinking and in general for the benefit of students to allocate an economy.

Between the specialization of mathematics and the specialization of history in the three areas of thinking and in general for the benefit of students specializing in mathematics.

Between the specialization of mathematics and the specialization of psychology in the three areas of thinking and in general for the benefit of students specializing in mathematics

Between the specialization of history and specialization of psychology in the field of verbal thinking and in general for the benefit of students specializing in psychology .

*There are differences of statistical significance on the axes of the measure of general effectiveness of self-according to "the specialization variable between the specialization of economics and the specialization of mathematics in the areas of self-confidence and perseverance in the face of obstacles and in general for the benefit of students mathematics. Between the specialization of economics and history in all areas of self-efficacy and in general for the benefit of students in economics.

Between economics and specialization psychology in all areas of self-efficacy and in general for the benefit of students in economics.

Between the specialization of mathematics and the specialization of history in all areas of self-efficacy and in general for the benefit of students specializing in mathematics.

Between the specialization of mathematics and specialization of psychology in all areas of self-efficacy and in general for the benefit of students specializing in mathematics.

Between the specialization of history and specialization of psychology in all areas of self-efficacy and in general for the benefit of students specializing in psychology.

There were statistically significant differences between the average scores of the sample on the analytical thinking scale according to the "school year variable and the differences were in favor of the fourth year.

There were statistically significant differences between the average scores of the sample on the general self-efficacy measure according to the school year variable and the differences for the fourth year.