# النموذج البنائي المفسّر للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان

# The Structural Model of the Relationship Between the Critical Thinking Disposition Mindfulness, and Self-Efficacy Among Students of A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman

**شريف عبد الرجمن السعودي**[1،*]

[1] جامعة الشرقية (سلطنة عُمان)، sharif.alsoudi@asu.edu.om

تاريخ الاستلام:02-11-2022 تاريخ القبول: 10-06-2023 تاريخ النشر: 28-07-2023

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات على عينة مكونة من (486) طالبا وطالبة من جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، خلال العام الدراسي 2022/2021م، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية كانت مرتفعة لدى عينة الدراسة، وكذلك أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في كل من النزعة للتفكير الناقد (β=0.41)، وكذلك وجود تأثير إيجابي مباشر للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد (β=0.47). وأخيرا وجود تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال الفاعلية الذاتية (β=0.36)، وكانت جميع التأثيرات المستخلصة ذات دلالة إحصائية عند مستويات دلالة مختلفة. وتوصي الدراسة بتصميم برامج لتنمية اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات؛ نظرا لتأثيرها المباشر وغير المباشر على النزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية لدى الطلبة، مما يساهم في تحسين مستوياتهم الأكاديمية، وتفاعلاتهم الاجتماعية.

**الكلمات المفتاحية:** النزعة للتفكير الناقد؛ اليقظة العقلية، فاعلية الذات؛ النماذج البنائية.

**Abstract:** The aims of this study were to verify a structural model of the relationship between critical thinking disposition, mindfulness, and self-efficacy On a sample of (486) male and female students from A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman, during the academic year 2021/2022. The descriptive correlation approach was used. The results of the study indicated that the levels of mindfulness, critical thinking disposition, and self-efficacy were high among the study sample, as well as the results of the path analysis indicated a direct positive effect of mindfulness in both critical thinking disposition (β=0.41), and self-efficacy (β=0.76). As well as the presence of a direct positive effect of self-efficacy in the critical thinking disposition (β=0.47). Finally, there was an indirect positive effect of mindfulness on the critical thinking disposition through self-efficacy (β=0.36). All the effects were statistically significant at different levels of significance. The study recommends designing programs to develop mindfulness among university students. Because of its direct and indirect effect on students' critical thinking disposition, and self-efficacy, which contributes to improving their academic performance, and social interactions.

**Keywords:** Critical Thinking Disposition; Mindfulness; Self-Efficacy; Structural Models.

*المؤلف المراسل

## 1- مقدمة

يعد التفكير من أهم السمات المميزة للإنسان، ومن أهم أسباب تطوير وتحسين حياته، ويمثّل التفكير الناقد Critical Thinking أهم أنواع وأشكال التفكير اللازمة لتطوير المعرفة بشكلٍ فعّال، وأحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، لاسيما في ظـل التـقدم التكـنولوجي السريع، وكميـة المعلومات الهائلة التي يـوفرها الانترنت إذ أصبح الانترنت الوسيلة الأساسية للمعلومات، مما أدى لبروز أهمية التفكير الناقد في الحكم على مدى مصداقية هذه المعلومات ودقـتها يرى Lyutykh (2009) أن التفكير الناقـد هو طريـقة صحيحـة في التفـكير في حين يشير Bowell and Kemp(2005) إلى أنه مشاركة الفرد في اتخاذ القرار بشأن المسؤولية عن أفعاله في الحياة اليومية، ويضيف Page (2007) أن التفـكير الناقـد يرتبط بالتفـكير في المستـويات المـعرفية العليا في هرم بلوم، والتي تتضمن التحليل والتركيب والتقويم، ويؤكد Hurst (1999) على ضرورة تطوير مهارات التفكير الناقد، وإدراجها في المناهج الدراسية لجميع أنظمة التعليم الأكاديمي، مع ضرورة اجتياز بعض الدورات التدريبية في التفكير الناقد من قبل الطلبة قبل تخرجهم.

يتيح التفكير الناقد للفرد استخدام الطاقة العقلية لديه وتفاعله على نحو فعّال وقوي مع البيئة التي يعيش فيها، ويمكنّه من مواجهة تعقيدات الحياة (Profetto, 2003)، بالرغم من أهمية التفكير الناقد في حياة الفرد والمجتمع، إلا أن امتلاك الفرد لمهارات التفكير الناقد وحده لا يكفي، إذ لا بد من توفّر الرغبة أو النزعة لديه لاستخدام وتوظيف هذه المهارات (Stedman & Andenoro, 2007)، وتتضمن النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition دافعية الفرد نحو استخدام التفكير الناقد عندما يواجه مشكلة تتطلب حلا أو اتخاذ قرارا أو تقييما للأفكار (Paul & Elder, 2014)، فالأشخاص الذين لديهم نزعة للتفكير الناقد يستخدمون مهارات التفكير الناقد بكفاءة أكثر، بالإضافة إلى أنهم أكثر استعدادا ورغبة لممارسة التفكير الناقد (Yüksel & Alci, 2012).

يرى Martinez (2006) أن التفكير الناقد هو أحد الفئات الفرعية لما وراء المعرفة، والتي تتضمن مراقبة التفكير والتحكّم فيه، ويفترض Dickson (2004) أن ما وراء المعرفة تعد أحد التركيبات التي ترتبط كثيرا بالتفكير الناقد واليقظة العقلية Mindfulness، وتعرّف اليقظة العقلية على أنها: حالة انتباه مصحوبة بالمرونة والانفتاح للخبرات الجديدة بعيدا عن الخبرات السابقة، وتتضمن المراقبة المستمرة للخبرات الحالية دون إصدار أحكاما تقييمية عليها (Harris, 2009)، إذ يمتاز المفكرين الناقدين ممن يمتلكون مستوى مرتفعا من اليقظة العـقلية بأنهم بارعون في تقـييم الحجج، واتخاذ القرارات، وحـل المشـكلات، فـهم أقـل عُرضة لارتكاب أخطاء في التـفكير، في حـين أن المفـكرين الناقـدين الذين يـعانون من ضعف اليقـظة العقلية تقل قدرتهم على التنظيم ما وراء المعرفي، ويكونون أكثر عرضة لارتكاب أخطاء التفكير، والتشوهات المعرفية ( Jankowski & Holas, 2014; Schütze et al., 2010)، وقد أشارت نتائج دراسة كل من ( Mindfulness All-Party Parliamentary Group 2015; Good et al. 2016;InseadKnowledge 2014; Pykett et al. 2016; Noone & Hogan, 2017; Su & Shum, 2019) إلى وجود علاقة مباشرة أو غير مباشرة بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، وأن اليقظة العقلية تحسّن من مهارات التفكير الناقد اليومية، والنزعة نحوه.

من ناحية أخرى يشير Paul and Elder (2010) إلى أن مجرد التدريب لا يؤدي إلى التفكير الناقد الجيد نظرا لوجود العديد من العوامل التي تلعب دورا في التفكير الناقد من أهمها الفاعلية الذاتية Self-Efficacy وتعرّف

فاعلية الذات على أنها: معتقدات الفرد عن قدرته على إنجاز وتنظيم المهام المطلوبة منه بنجاح؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى لها (Bandura, 1997)، ويشير Wanga and Yi Wub (2008) إلى أن الفاعلية الذاتية تعد مؤشرا جيدا لاستخدام استراتيجيات التعلّم عالية المستوى مثل التفكير الناقد، ويرى Bandura and Lock (2003) أن الفاعلية الذاتية تخلق الدافع، وتحسّن الأداء، مما يؤدي إلى تحسين مهارات التفكير الناقد والنزعة نحوه؛ وتوصلت نتائج دراسة كل من (إسماعيل، 2019؛ Wanga and Yi Wub, 2008; Sang et al., 2010;Dehghani et al., 2011; Kim et al., 2015; Kezer et al., 2016; Srisawad et al., 2016; Cansoy & Türkoğlu, 2017) إلى وجود ارتباط إيجابي بين فاعلية الذات والنزعة للتفكير الناقد، إذ تؤدي فاعلية الذات المرتفعة إلى نزعة أكبر نحو التفكير الناقد.

تؤثر اليقظة العقلية بشكلٍ إيجابي على سلوكيات الفرد، وذلك بواسطة زيادة الفاعلية الذاتية، إذ يتمتع الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من الكفاءة الذاتية بالقدرة على إدارة مشاكلهم (Katan, 2018)، ويشير Hanley et al., (2015) إلى أن اليقظة العقلية تمنع الميل نحو تمديد الفشل، وتعزّز المرونة من خلال تعزيز استراتيجيات التكيّف الإيجابية، وترتبط اليقظة العقلية بمشاعر التمكين والثقة، إذ يُتوقع من الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من اليقظة العقلية أن يتحكموا بأفكارهم ومشاعرهم، وتحسين فاعليتهم الذاتية(Hosseinzadeh et al., 2019)، ويرى Gardner (2018) أن اليقظة العقلية هي إحدى الطرق لزيادة إحساس الفرد بفاعليته الذاتية، وأنها تزيد من فاعلية الذات؛ وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل: (Hall, 2009; Greason & Cashwell, 2009; Luberto et al., 2013;Bohecker & Horn, 2016; Keil, 2016; Gardner, 2018; Hosseinzadeh et al., 2019; Firth, et al., 2019; Menges & Caltabiano, 2019) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية مباشرة بين اليقظة العقلية وفاعلية الذات.

في ضوء العرض السابق يتضّح وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات، لذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، من خلال اختبار النموذج البنائي المقترح لهذه العلاقة.

### 1.1- الإشكالية:

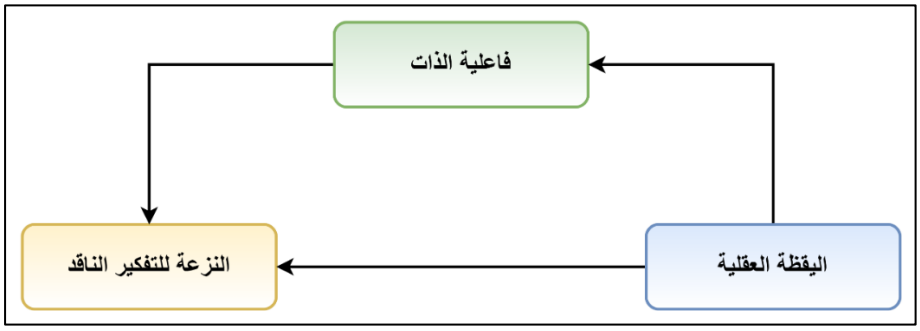
يشير مفهوم النزعة للتفكير الناقد إلى الجوانب الوجدانية للتفكير، والتي تظهر في صورة ميول واتجاهات وعادات عقلية مسؤولة عن تفعيل عملية اكتساب المعرفة، وتوجّه العقل نحو التفكير الجيد من خلال مجموعة من السلوكيات التي تحقق تلك الميول والاتجاهات (Kwon et al., 2007)، وتتأثر هذه النزعة بمستوى اليقظة العقلية لدى الفرد، إذ تقلل اليقظة العقلية عادة من أخطاء التفكير (Jankowski & Holas, 2014)، وكذلك تؤدي فاعلية الذات إلى إيجاد وتحسين مستوى النزعة للتفكير الناقد، إذ يشير Cotterall (1995) إلى أن معتقدات الطلبة تسيطر على اتجاهاتهم ودافعيتهم نحو التعلّم، وإن فاعلية الذات المنخفضة لدى الطلبة تحد من قدرتهم على التفكير الناقد.

بناءً على ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن العلاقة السببية بين النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) واليقظة العقلية (الانتباه، القبول، الوعي)، والذي تلعب فيه فاعلية الذات دورا وسيطا، لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، من خلال الإجابة على السؤال الرئيس:

- "ما العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) واليقظة العقلية (الانتباه، القبول، الوعي) وفاعلية الذات لدى طلاب جامعة الشرقية؟"، وينبثق عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية، وهي على النحو الآتي:

1. ما مستوى اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية؟
2. هل يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد؟
3. هل يوجد تأثير مباشر لفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد؟
4. هل يوجد تأثير مباشر لليقظة العقلية في فاعلية الذات؟
5. هل يوجد تأثير غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) من خلال فاعلية الذات؟

ويوضّح الشكل (1) النموذج البنائي النظري المقترح للعلاقات بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات.




**الشكل (1) النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة**

### 2.1- فرضيات الدراسة:

1. يختلف متوسط اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية عن المتوسط النظري (3).
2. يوجد تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد.
3. يوجد تأثير إيجابي مباشر لفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد.
4. يوجد تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في فاعلية الذات.
5. يوجد تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي) من خلال فاعلية الذات.

### 3.1- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرّف على مستوى النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلاب جامعة الشرقية.
2. الكشف عن التأثيرات المباشرة لليقظة العقلية وفاعلية الذات في النزعة للتفكير الناقد.
3. الكشف عن التأثيرات غير المباشرة لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد.
4. اختبار النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

### 4.1- أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال:

#### 1.4.1-الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على مفهومين حيويين في علم النفس وهما النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، لا سيما وأن الدراسات العربية لم تتناول مفهوم النزعة للتفكير الناقد بشكلٍ كافٍ.
- دراسة نموذج العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات، إذ لا يوجد دراسات – في حدود علم الباحث– تناولت هذه المتغيرات معا.
- فتح الأفق أمام باحثين آخرين لإجراء المزيد من الدراسات المشابهة، وتضمينها متغيرات أخرى لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على النزعة للتفكير الناقد.
- توفير مجموعة من الأدوات لقياس النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.
- استهداف فئة مهمة من المجتمع وهم طلاب الجامعات، إذ تعتبر متغيرات الدراسة ذات علاقة مباشرة بهم، وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، ونجاحهم في سوق العمل المستقبلي.

#### 2.4.1-الأهمية العملية:

- من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في التركيز على أهمية في تصميم برامج لتنمية النزعة للتفكير الناقد بالتزامن مع تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات؛ لما لها من دور تحفيزي لممارسة التفكير الناقد.
- قد تفيد نتائج الدراسة إدارة جامعة الشرقية من خلال التعرّف على مستوى النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلابها، والعمل على تطويرها وتحسينها؛ نظرا لأهميتها في حياة الطلبة بشكلٍ عام، وفي حياتهم العلمية بشكلٍ خاص.

### 5.1- حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021 م
- الحدود البشرية: طلبة جامعة الشرقية.
- الحدود الموضوعية: العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات.
- تتحدد دقة النتائج بمدى صدق وثبات أدوات الدراسة، ومدى دقة وجديّة استجابات عينة الدراسة.

### 6.1- التعاريف الإجرائية:

#### 1.6.1- النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition:

دافعية داخلية ثابتة نسبيا لدى الفرد نحو استخدام التفكير الناقد عندما يواجه مشكلة تتطلب حلا أو اتخاذ قرار، أو تقييم الأفكار (Facione et al., 2000)، وتعرّف إجرائيا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل

عليها الطالب على أبعاد مقياس تقييم النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition Assessment (EMI) إعداد (Ricketts & Rudd, 2005)، والتي تتمثل في:

- **المشاركة Engagement:** ويقيس مدى استعداد الطلبة للبحث عن فرص لاستخدام التفكير الناقد وتوقّع المواقف التي تتطلب التفكير، والثقة في القدرة على التفكير.
- **الابتكار Innovativeness:** ويقيس ميل الطلبة إلى أن يكونوا فضوليين، ومدى رغبتهم في معرفة الحقائق المختلفة.
- **النضج المعرفي Cognitive Maturity:** ويقيس استعداد الطلبة لإدراك مدى تعقيد المشكلات والانفتاح على وجهات النظر الأخرى، والوعي بميولهم الخاصة، وميول الآخرين.
- **اليقظة العقلية Mindfulness:** حالة الانتباه المصحوبة بالمرونة والانفتاح والالتفات للخبرات الجديدة في لحظتها، بعيدا عن الخبرات السابقة، وتتضمن زيادة الاهتمام والوعي بالواقع الحالي (Harris, 2009; Brown, et.al., 2003)، وتعرّف إجرائياً بمجموع درجات الطالب على أبعاد مقياس اليقظة العقلية Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS-R) من إعداد (Feldman et al., 2007)، والتي تتضمن:
- **الانتباه Attention:** ويقيس قدرة الطالب على التنظيم الذاتي للانتباه، بحيث يتم الحفاظ عليه في التجربة المباشرة، مما يسمح بالتعرّف المتزايد على الأحداث العقلية في اللحظة الحالية.
- **الوعي Awareness:** ويقيس قدرة الطالب على مراقبة ووصف أفكاره ومشاعره الحالية، دون إصدار الحكم عليها أو تقييمها.
- **القبول Acceptance:** ويقيس قدرة الطالب على قبول أفكاره ومشاعره، والتسامح مع المشاعر السلبية أي قبول جميع التجارب السلبية والإيجابية.
- **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:** أحكام شخصية لقدرات الفرد على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات ومسارات العمل لتحقيق الأهداف المطلوبة، أو أنواع معينة من الأداء (Bandura, 2003)، وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية العام الجديد New General Self–Efficacy Scale (NGSES) من إعداد (Chen et al., 2001).

## 2 – الطريقة والأدوات:

### 1.2 – منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ نظرا لملاءمته لهدف الدراسة، والمتضمن دراسة العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات.

### 2.2– مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (الخريف) من العام الدراسي 2022/2021 م، والبالغ عددهم (4900) طالبا وطالبة، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (486) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة المتاحة، إذ تم إرسال رابط أدوات الدراسة لجميع

الطلبة، استجاب منهم فقط هذا العدد على الأدوات استجابة كاملة، ويوضّح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص.

**جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص**

| المتغير | المستويات | عدد أفراد العينة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | ذكور | 89 | 18.3% |
| | إناث | 397 | 81.7% |
| المستوى الدراسي | بكالوريوس | 362 | 74.5% |
| | دراسات عليا | 124 | 25.5% |
| التخصص الدراسي | علمي | 121 | 24.9% |
| | إنساني | 365 | 75.1% |

### 3.2 – أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة، وهي: مقياس النزعة للتفكير الناقد مقياس اليقظة العقلية، مقياس فاعلية الذات، وفيما يلي عرضا للمقاييس الثلاثة.

**أولا: مقياس تقييم النزعة للتفكير الناقد Critical Thinking Disposition Assessment (EMI):**

المقياس من إعداد (Ricketts & Rudd, 2005)، وترجمة الباحث، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (26) فقرة خماسية التدريج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 – غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (26–130)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى نزعة أكثر للتفكير الناقد، وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد هي:

1. **المشاركة Engagement:** ويقيس مدى استعداد الطلبة للبحث عن فرص لاستخدام التفكير الناقد، وتوقّع المواقف التي تتطلب التفكير، والثقة في القدرة على التفكير، ويقاس من خلال (11) فقرة، هي: (1، 3، 5، 7، 8، 9، 14، 17، 18، 19، 22)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (11–55)، ومن الأمثلة على فقراته "أستمتع بالعثور على إجابات للأسئلة الصعبة".
2. **الابتكار Innovativeness:** ويقيس ميل الطلبة إلى أن يكونوا فضوليين، ومدى رغبتهم في معرفة الحقائق المختلفة، ويقاس من خلال (7) فقرات، هي: (4، 6، 10، 12، 15، 21، 23)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (7–35)، ومن الأمثلة على فقراته "أطرح الكثير من الأسئلة في بيئة التعلّم".
3. **النضج المعرفي Cognitive Maturity:** ويقيس استعداد الطلبة لإدراك مدى تعقيد المشكلات، والانفتاح على وجهات النظر الأخرى، والوعي بميولهم الخاصة، وميول الآخرين، ويقاس من خلال (8) فقرات، هي: (2، 11، 13، 16، 20، 24، 25، 26)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (8–40). ومن الأمثلة على فقراته "أعتقد أن معظم المشاكل لها أكثر من حل".

**ثانيا: مقياس اليقظة العقلية Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS-R)**

المقياس من إعداد (Feldman et al., 2007)، وترجمة الباحث، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (9) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 – غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية

الصياغة باستثناء الفقرة (5) كانت سلبية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (9–45)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى أعلى من اليقظة العقلية، وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد هي:

1. **الانتباه Attention:** ويقيس قدرة الطالب على التنظيم الذاتي للانتباه، بحيث يتم الحفاظ عليه في التجربة المباشرة، مما يسمح بالتعرف المتزايد على الأحداث العقلية في اللحظة الحالية، ويقاس من خلال (3) فقرات هي: (1، 5، 9)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (3–15). ومن الأمثلة على فقراته "يتشتت انتباهي بسهولة".
2. **الوعي Awareness:** ويقيس قدرة الطالب على مراقبة ووصف أفكاره ومشاعره الحالية، دون إصدار الحكم عليها أو تقييمها، ويقاس من خلال (3) فقرات، هي: (4، 6، 7)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (3–15)، ومن الأمثلة على فقراته "من السهل عليّ مراقبة مشاعري وأفكاري".
3. **القبول Acceptance:** ويقيس قدرة الطالب على قبول أفكاره ومشاعره، والتسامح مع المشاعر السلبية أي قبول جميع التجارب السلبية والإيجابية، ويقاس من خلال (3) فقرات، هي: (2، 3، 8)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (3–15). ومن الأمثلة على فقراته "أتقبّل الأشياء التي لا يمكنني تغييرها".

**ثالثا: مقياس الفاعلية الذاتية العام الجديد New General Self-Efficacy Scale (NGSES):**

المقياس من إعداد (Chen et al., 2001)، وترجمة الباحث، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (8) فقرات خماسية التدريج على مقياس ليكرت (موافق بشدة5 – غير موافق بشدة1)، جميعها إيجابية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (8–40)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى فاعلية ذات أعلى لدى الطالب، ومن الأمثلة على فقراته "لدي قدرة على تحقيق معظم الأهداف التي حددتها لنفسي".

### 4.2– صدق وثبات أدوات الدراسة:

تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة باستخدام عينة استطلاعية مكونة من (128) طالبا وطالبة يدرسون في ثلاث شعب دراسية، شعبة من الدراسات العليا (دبلوم التأهيل التربوي)، وشعبتين من مرحلة البكالوريوس، من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة النهائية، وفيما يلي عرضا لصدق وثبات أدوات الدراسة.

#### 1.4.2– صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أدوات الدراسة تم استخدام مجموعة من الطرق هي:

أ– **الصدق الظاهري:** تم التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة من خلال ترجمتها إلى اللغة العربية ثم عرض الصورتين الإنجليزية والعربية على محكمَين متخصصين في الترجمة؛ للتحقق من سلامة الترجمة، ثمّ تمّ ترجمة الأدوات ترجمة عكسية، وعرضها أيضا على نفس المحكمين للتحقق من دقتها ثمّ تمّ عرض الصور العربية من الأدوات على (8) محكمِين متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، للحكم على مدى وضوح الفقرات، وانتمائها للأبعاد التي تنطوي تحتها وتم تعديل صياغة بعض فقرات مقياس النزعة للتفكير الناقد.

ب- **صدق الفقرات (القدرة التمييزية للفقرات):** تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected item-total correlations (الارتباط بين الفقرة والبعد بعد استثناء درجة الفقرة من مجموع البعد)، ويوضّح الجدول (2) معاملات تمييز فقرات أدوات الدراسة.

**جدول (2) معاملات تمييز فقرات أدوات الدراسة**

| مقياس النزعة للتفكير الناقد | | | مقياس اليقظة العقلية | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرات | | معامل الارتباط | الفقرات | | معامل الارتباط |
| المشاركة | 1 | 0.29* | الانتباه | 1 | 0.52** |
| | 3 | 0.45** | | 5 | 0.42** |
| | 5 | 0.64** | | 9 | 0.48** |
| | 7 | 0.55** | الوعي | 4 | 0.43** |
| | 8 | 0.60** | | 6 | 0.54** |
| | 9 | 0.61** | | 7 | 0.43** |
| | 14 | 0.56** | القبول | 2 | 0.48** |
| | 17 | 0.67** | | 3 | 0.60** |
| | 18 | 0.66** | | 8 | 0.37* |
| | 19 | 0.67** | **مقياس الفاعلية الذاتية** | | |
| الابتكار | 22 | 0.45** | الفاعلية الذاتية | 1 | 0.65** |
| | 4 | 0.56** | | 2 | 0.74** |
| | 6 | 0.43** | | 3 | 0.69** |
| | 10 | 0.51** | | 4 | 0.70** |
| | 12 | 0.51** | | 5 | 0.81** |
| | 15 | 0.39** | | 6 | 0.73** |
| | 21 | 0.41** | | 7 | 0.62** |
| | 23 | 0.52** | | 8 | 0.68** |
| النضج المعرفي | 2 | 0.35* | | | |
| | 11 | 0.14 | | | |
| | 13 | 0.40** | | | |
| | 16 | 0.42** | | | |
| | 20 | 0.12 | | | |
| | 24 | 0.63** | | | |
| | 25 | 0.54** | | | |
| | 26 | **0.43 | | | |

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، * دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

يتضّح من الجدول (2) أن جميع الأدوات كان لفقراتها معاملات تمييز مرتفعة، ودالة إحصائيا، باستثناء الفقرتين (11، 20) من بُعد النضج المعرفي على مقياس النزعة للتفكير الناقد، كان لهما معامل ارتباط منخفض (أقل من 0.20)، وغير دال إحصائيا، وعليه تم حذف الفقرتين من مقياس النزعة للتفكير الناقد، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (24) فقرة.

ج- **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis, CFA بطريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، إذ تم افتراض وجود ثلاث عوامل كامنة على مقياسي: النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وعامل كامن واحد على مقياس الفاعلية الذاتية، ويوضّح الجدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لأدوات الدراسة اعتمادا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

**جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لأدوات الدراسة**

| مؤشرات المطابقة | القيمة المحسوبة | | | القيمة المرجعية لقبول المؤشر (تيغزة، 2012) |
|---|---|---|---|---|
| | التفكير | اليقظة | الفاعلية | |
| $\chi^2/df$ | 2.74 | 1.89 | 1.67 | $\leq 3\chi^2/df$ |
| الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA) | 0.06 | 0.05 | 0.02 | $\leq RMSEA \leq 0.080$ |
| جودة المطابقة (GFI) | 0.91 | 0.93 | 0.95 | $1.000.90 \leq GFI <$ |
| جودة المطابقة المصحح (AGFI) | 0.87 | 0.91 | 0.93 | $1.000.85 \leq AGFI <$ |
| المطابقة المعياري (TLI) | 0.89 | 0.91 | 0.93 | $1.000.90 \leq TLI <$ |
| المطابقة المتزايد (IFI) | 0.90 | 0.93 | 0.95 | $1.000.90 \leq IFI <$ |

يتضّح من الجدول (3) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها وللمقاييس الثلاثة، مما يدل على أن المقاييس الثلاثة تتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضّح الجدول (4) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة.

**جدول (4) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقاييس على عواملها الكامنة**

| مقياس النزعة للتفكير الناقد | | | | مقياس فاعلية الذات | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | | العامل الأول | |
| الفقرة | الوزن | الفقرة | الوزن | الفقرة | الوزن | الفقرة | الوزن |
| 1 | $0.48^{***}$ | 4 | $0.52^{***}$ | 2 | $0.45^{***}$ | 1 | $0.67^{***}$ |
| 3 | $0.67^{***}$ | 6 | $^{***}410.$ | 13 | $0.65^{***}$ | 2 | $0.75^{***}$ |
| 5 | $0.69^{***}$ | 10 | $0.49^{***}$ | 16 | $0.43^{***}$ | 3 | $0.70^{***}$ |
| 7 | $0.42^{***}$ | 12 | $0.55^{***}$ | 24 | $0.54^{***}$ | 4 | $0.72^{***}$ |
| 8 | $0.55^{***}$ | 15 | $0.80^{***}$ | 25 | $0.50^{***}$ | 5 | $0.80^{***}$ |
| 9 | $0.58^{***}$ | 21 | $0.59^{***}$ | 26 | $0.49^{***}$ | 6 | $0.73^{***}$ |
| 14 | $0.58^{***}$ | 23 | $0.70^{***}$ | | | 7 | $0.63^{***}$ |
| 17 | $0.69^{***}$ | | | | | 8 | $0.68^{***}$ |
| 18 | $0.71^{***}$ | | | | | | |
| 19 | $0.61^{***}$ | | | | | | |
| 22 | $0.58^{***}$ | | | | | | |
| مقياس اليقظة العقلية | | | | | | | |
| 1 | $0.73^{***}$ | 4 | $0.56^{***}$ | 2 | $0.85^{***}$ | | |
| 5 | $0.71^{***}$ | 6 | $0.79^{***}$ | 3 | $0.81^{***}$ | | |
| 9 | $0.69^{***}$ | 7 | $0.71^{***}$ | 8 | $0.64^{***}$ | | |

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001)

يلاحظ من الجدول (4) أن أوزان الانحدار المعيارية مرتفعة لجميع الأبعاد، ولجميع المقاييس، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لفقرات بُعد المشاركة في مقياس النزعة للتفكير الناقد بين (0.42–0.71)، ولبُعد الابتكار بين (0.41–0.80)، وكانت لبُعد النضج المعرفي بين (0.43–0.65). وفيما يخص مقياس اليقظة العقلية فتراوحت الأوزان بين (0.69–0.73) لبُعد الانتباه، وبين (0.56–0.79) لبُعد الوعي وتراوحت بين (0.64–0.85) لبُعد القبول، وأخيرا تراوحت أوزان الانحدار المعيارية بين (0.63–0.80) في مقياس الفاعلية الذاتية، وكانت جميع الأوزان دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، مما يدل أيضا على أن مقاييس الدراسة الثلاثة تتمتع بصدق بناء جيد.

### 2.4.2- ثبات أدوات الدراسة:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام طريقة كرونباخ ألفا لجميع المقاييس وأبعادها الفرعية، ويوضّح الجدول (5) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، ومقاييسها الفرعية.

**جدول (5) معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وأبعادها**

| المقياس | البُعد | عدد الفقرات | معامل ثبات كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| النزعة للتفكير الناقد | المشاركة | 11 | 0.81 |
| | الابتكار | 7 | 0.75 |
| | النضج المعرفي | 6 | 0.72 |
| | الكلي | 24 | 0.89 |
| اليقظة العقلية | الانتباه | 3 | 0.68 |
| | الوعي | 3 | 0.64 |
| | القبول | 3 | 0.65 |
| | الكلي | 9 | 0.76 |
| الفاعلية الذاتية | الكلي | 8 | 0.91 |

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس النزعة للتفكير الناقد تراوحت بين (0.72-0.81)، ومعامل ثبات كلي (0.89)، وهي معاملات ثبات جيدة، في حين تراوحت معاملات الثبات لأبعاد مقياس اليقظة العقلية بين (0.64-0.68)، ومعامل ثبات كلي (0.76)، وهي معاملات ثبات مقبولة، إذ يعزى الانخفاض النسبي في معاملات ثبات الأبعاد إلى قلة عدد فقراتها، وفيما يخص مقياس الفاعلية الذاتية بلغت قيمة معامل ثباته (0.91) وهو معامل ثبات مرتفع.

### 5.2- إجراءات الدراسة:

1. إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها الظاهري.
2. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية، والتحقق من صدقها وثباتها.
3. تطبيق أدوات الدراسة على العينة النهائية، وتصحيحها.
4. تحليل بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام برنامجي: (SPSS، Amos) للإجابة عن أسئلة الدراسة.
5. عرض النتائج ومناقشتها، وتقديم توصيات الدراسة.

### 6.2- الأساليب الإحصائية:

لأغراض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الإحصاءات الوصفية المتمثلة في: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والالتواء، والتفلطح لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة.
2. اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري.
3. معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.

4. تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos لاختبار مطابقة النموذج النظري المقترح مع بيانات الدراسة.
5. تحليل التوسط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping لفحص دلالة التأثيرات غير المباشرة في النموذج البنائي.

## 3-النتائج ومناقشتها:

### 1.3- الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة:

تم بداية حساب مجموعة من الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة؛ للتعرّف على الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء بالتحليل الأساسي للدراسة، وللحكم على المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على أدوات الدراسة تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T-Test لفحص اختلاف الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي النظري (3)، بالإضافة لتقدير حجم التأثير المعياري لهذه الفروقات ويبيّن الجدول (6) نتائج الإحصاءات الوصفية لبيانات الدراسة.

**جدول (6) الإحصاءات الوصفية لاستجابات الطلبة على أدوات الدراسة**

| المقياس | البُعد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الالتواء | التفلطح | الفرق بين الوسطين | قيمة ت | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النزعة للتفكير الناقد | المشاركة | 3.90 | 0.43 | 0.14 | -0.13 | 0.90 | 38.25** | 0.43 |
| | الابتكار | 3.92 | 0.47 | -0.17 | -0.23 | 0.92 | 35.15** | 0.47 |
| | النضج المعرفي | 4.07 | 0.43 | -0.05 | -0.19 | 1.07 | 44.68** | 0.43 |
| | الكلي | 3.95 | 0.38 | 0.07 | -0.10 | 0.95 | 44.73** | 0.38 |
| اليقظة العقلية | الانتباه | 3.39 | 0.70 | -0.15 | 0.05 | 0.39 | 10.02** | 0.70 |
| | الوعي | 3.60 | 0.73 | -0.37 | -0.15 | 0.60 | 14.90** | 0.73 |
| | القبول | 3.85 | 0.73 | -0.62 | 0.44 | 0.85 | 20.80** | 0.73 |
| | الكلي | 3.61 | 0.51 | -0.13 | 0.12 | 0.61 | 21.77** | 0.51 |
| الفاعلية الذاتية | الكلي | 4.02 | 0.54 | -0.10 | -0.32 | 1.02 | 34.32** | 0.54 |

** فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الوسط الفعلي والوسط النظري (3).

يتضّح من الجدول (6) أن مستوى النزعة للتفكير الناقد كان أعلى من المتوسط الفرضي (3) بشكلٍ دال إحصائيا لدى الطلبة بشكلٍ عام، وفي جميع أبعاده، وكذلك كان مستوى اليقظة العقلية، ومستوى الفاعلية الذاتية يختلفان بشكلٍ دال إحصائيا عن المتوسط النظري، مما يدل على أن جميع متغيرات الدراسة كانت في المستوى المرتفع لدى طلبة جامعة الشرقية، كما ويشير الجدول إلى أن قيم الالتواء والتفلطح لجميع متغيرات الدراسة وأبعادها كانت قريبة من الصفر، مما يدل على بيانات الدراسة لجميع المتغيرات تقترب كثيراً من التوزيع الطبيعي إذ لم يتجاوز أي منها المدى (±3) (Finney & DiStefano, 2006).

### 2.3- معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة:

للتعرّف على طبيعة العلاقات الثنائية بين متغيرات الدراسة وأبعادها، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وأبعادها، وكما هو موضّح في الجدول (7).

**جدول (7) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة**

| | المتغير | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | المشاركة | - | 0.70** | 0.54** | 0.90** | 0.29** | 0.27** | 0.19** | 0.35** | 0.64** |
| 2- | الابتكار | | - | 0.60** | 0.88** | 0.25** | 0.31** | 0.28** | 0.40** | 0.55** |
| 3- | النضج المعرفي | | | - | 0.77** | 0.26** | 0.33** | 0.43** | 0.48** | 0.48** |
| 4- | النزعة للتفكير الناقد | | | | - | 0.31** | 0.34** | 0.32** | 0.46** | 0.66** |
| 5- | الانتباه | | | | | - | 0.26** | 0.30** | 0.63** | 0.39** |
| 6- | الوعي | | | | | | - | 0.46** | 0.73** | 0.33** |
| 7- | القبول | | | | | | | - | 0.75** | 0.31** |
| 8- | اليقظة العقلية | | | | | | | | - | 0.49** |
| 9- | الفاعلية الذاتية | | | | | | | | | - |

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

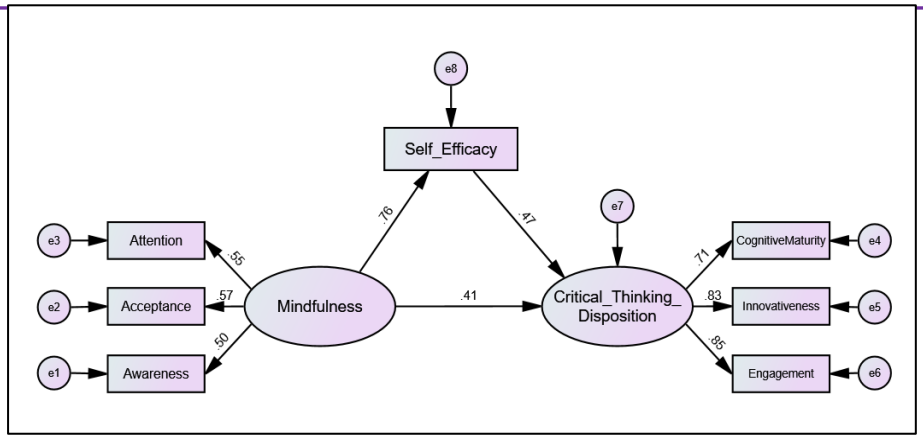
يتضّح من الجدول (7) أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة ودالة إحصائيا بين أبعاد المقياس الواحد وكذلك بين أبعاد المقياس الواحد ودرجته الكلية، وفيما يخص معاملات الارتباط بين المقاييس المختلفة، فكانت أيضا جميعها دالة إحصائيا، وبلغ أعلى معامل ارتباط بين النزعة للتفكير الناقد والفاعلية الذاتية (0.66)، وأقل معامل ارتباط بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية (0.46)، وفيما يخص الأبعاد من المقاييس المختلفة، فكان أعلى معامل ارتباط بين النضج المعرفي والقبول (0.43)، وكان أقل معامل ارتباط بين المشاركة والقبول (0.19)، وتشير هذه النتائج إلى أن متغيرات الدراسة وأبعادها ترتبط جميعها مع بعضها بعلاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية.

### 3.3- تحليل نموذج المعادلة البنائية:

للتحقق من دقة النموذج المقترح في الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بطريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، بواسطة برنامج Amos لفحص التأثيرات (المسارات) المباشرة وغير المباشرة في نموذج الدراسة المقترح، للوصول إلى نموذج بنائي يفسّر العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، والفاعلية الذاتية، ويوضّح الشكل (2) النموذج البنائي الأمثل الذي توصّلت له نتائج الدراسة، في حين يوضّح الجدول (8) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج.

**جدول (8) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة**

| المؤشر | القيمة المحسوبة | القيمة المرجعية لقبول المؤشر |
|---|---|---|
| $\chi^2$/df | 1.48 | $\chi^2$/df ≤3 |
| الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA) | 0.04 | 0≤ RMSEA ≤ 0.08 |
| جودة المطابقة (GFI) | 0.95 | 0.90 ≤ GFI <1.00 |
| جودة المطابقة المصحح (AGFI) | 0.91 | 0.85 ≤ AGFI <1.00 |
| المطابقة المعياري (TLI) | 0.94 | 0.90 ≤ TLI <1.00 |
| المطابقة المقارن (CFI) | 0.95 | 0.90 ≤ CFI <1.00 |
| جودة المطابقة المعياري (NFI) | 0.93 | 0.90 ≤ NFI <1.00 |
| المطابقة المتزايد (IFI) | 0.95 | 0.90 ≤ IFI <1.00 |




**الشكل (2) النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة**

يلاحظ من الجدول (8) أن جميع مؤشرات المطابقة كانت ضمن المدى المقبول، مما يشير إلى أن النموذج البنائي المقترح كان مطابقا لبيانات الدراسة الحالية، ويوضّح الجدول (9) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي.

**جدول (9) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري للتأثيرات المباشرة متغيرات النموذج**

| من ---> إلى | | | الوزن المعياري (β) | الوزن غير المعياري (B) | الخطأ المعياري (S.E) | النسبة الحرجة (C.R) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اليقظة العقلية | <--- | الفاعلية الذاتية | 76.0 | 03.3 | 58.0 | ***27.5 |
| الفاعلية الذاتية | <--- | النزعة للتفكير الناقد | 47.0 | 21.0 | 06.0 | ***323. |
| اليقظة العقلية | <--- | النزعة للتفكير الناقد | 41.0 | 71.0 | 30.0 | **34.2 |

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001)، ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول (9) والذي يحتوي التأثيرات المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي، وجود تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائيا لمتغير اليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية (β = 0.76)، وكذلك تأثير إيجابي ودال إحصائيا لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (β = 0.41)، بالإضافة لوجود تأثير إيجابي ودال إحصائيا للفاعلية الذاتيــة في النزعة للتفـكير الناقـد (β = 0.47)، وكان التأثير الأكبر في النموذج هو لليقـظة العـقلية في الفاعلية الذاتية، وللتعرّف على التأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج، تم تقدير القيم المعيارية للتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج، كما وتم تقدير دلالتها الإحصائية باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping في برنامج Amos، ويوضّح الجدول (10) القيم المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات النموذج البنائي.

**جدول (10) القيم المعيارية والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة في النموذج**

| من ---> إلى | (β) | (S.E) | حدود الثقة# | |
|---|---|---|---|---|
| | | | من | إلى |
| اليقظة العقلية ---> الفاعلية الذاتية ---> النزعة للتفكير الناقد | *6.30 | .350 | .0890 | .5130 |
| اليقظة العقلية ---> الفاعلية الذاتية ---> المشاركة | .65**0 | 8.00 | .5130 | .7560 |
| اليقظة العقلية ---> الفاعلية الذاتية ---> الابتكار | **4.60 | .080 | .4980 | .7590 |
| اليقظة العقلية ---> الفاعلية الذاتية ---> النضج المعرفي | **5.50 | .080 | .4120 | .6790 |

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، * دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

# إذا كانت حدود الثقة متشابهة في الإشارة تكون القيم المعيارية دالة إحصائيا.

يتضّح من الجدول (10) وجود تأثير إيجابي غير مباشرة مباشر ودال إحصائيا لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد (β = 0.36)، وكذلك تأثير إيجابي غير مباشر ودال إحصائيا لليقظة العقلية جميع أبعاد النزعة للتفكير الناقد: المشاركة، والابتكار، والنضج المعرفي (β = 0.65, 0.64, 0.55) على التوالي، وكان التأثير غير المباشر الأعلى لليقظة العقلية كان في بُعد المشاركة (β = 0.65)، أي أن اليقظة العقلية يمكن أن تؤثر على النزعة للتفكير الناقد، وجميع أبعادها من خلال تأثيرها في الفاعلية الذاتية، إذ تلعب الفاعلية الذاتية دور المتغير الوسيط بين اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد وأبعادها، وبما أن التأثير المباشر، وغير المباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد كانا دالين إحصائيا تكون الفاعلية الذاتية متغيرا وسيطا جزئيا بينهما، إذ يعد المتغير الوسيط جزئيا إذا كان التأثير المباشر، وغير المباشر للمتغير المستقل في المتغير التابع دالين إحصائيا ويعد متغيرا وسيطا كليا إذا كان التأثير غير المباشر دالا إحصائيا فقط (Preacher & Hayes, 2008).

### 4.3- مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقات بين النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عُمان، وذلك من خلال نموذج بنائي سببي مقترح للعلاقات المباشرة، وغير المباشرة بين هذه المتغيرات؛ وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى من خلال الإحصاءات الوصفية بأن مستويات النزعة للتفكير الناقد، واليقظة العقلية، وفاعلية الذات كانت مرتفعة نسبيا –وتختلف بشكلٍ دال إحصائيا عن الوسط النظري– لدى عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مجتمع الدراسة والمتمثل بطلبة جامعة الشرقية، إذ تشجّع البيئة التعليمية الجامعية عادةً النزعة للتفكير الناقد، وتطّور من مهاراته لدى الطلبة، نظرا لطبيعة المحتوى المعرفي والمساقات التعليمية التي تطرح في الجامعات، والتي تتطلب الفهم العميق، والبحث والتساؤل الدائمين وتتطلب التعلّم الذاتي من الطلبة، بالإضافة إلى انتشار وسائل التكنولوجيا والتواصل الاجتماعي، والتي تتطلب التحقق في محتواها الهائل من المعلومات، وعليه تزداد النزعة للتفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kermansaravi et al., 2013؛ إسماعيل، 2019؛ Ebru & Sevilay, 2015؛ Khandaghi & Pakmehr, 2012؛ Emir, 2009)، والتي أشارت جميعها لوجود مستوى مرتفع من النزعة للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

كما وأشارت النتائج لارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة الشرقية، وقد يعزى ذلك إلى حاجة طلبة الجامعة إلى التركيز والانتباه المعرفي والعاطفي، نظرا لدورهما في تعزيز تعلّم الطلبة الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وكذلك حاجة وميول طلبة الجامعات للانفتاح على كل ما هو جديد، ومتابعة الأحداث الجارية في مجالات الحياة المختلفة، إذ يشير Langer, 2000 إلى أن اليقظة العقلية تشكّل حالة مرنة تتمثل في الانفتاح على الجديد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عاشور، 2021؛ أبو الليمون، 2021؛ بهنساوي، 2020؛ عبدالله، 2013؛ الشلوي، 2018؛ Caldwell et al, 2008) والتي أفادت جميعها لارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات، وتختلف مع دراسة (الضبياني، 2021) والتي أشارت لوجود مستوى متدنٍ لليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنية عزاها الباحث للأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في اليمن.

وفيما يخص مستوى الفاعلية الذاتية والذي كان مرتفعا نسبيا أيضا لدى طلبة جامعة الشرقية، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الطلبة في هذه المرحلة على السعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية، والاجتماعية

والمهارية، استعدادا لالتحاقهم بسوق العمل المستقبلي، مما يولّـد لديهم مستوى عالٍ من الفاعـلية الذاتية، وكذلك تؤدي التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة، ومـقارنة أدائهم مع أداء الطلبة الآخرين إلى تـطوير معـتقدات الطلبة عن قدرتهم على الأداء بنجاح، إذ يشـير Bandura (1997) إلى أن أكـثر المصادر تأثيرا على فاعـلية الـذات هو الإنجازات الأدائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو الليمون، 2021؛ الشمايلة وآخرون، 2017؛ Roberts & Dyer, 2005؛ Elias et al., 2010؛ Fahim & Mouziraji, 2013).

وأشارت نتائج تحليل المسار المتعلقة بالفرضية الثانية إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، إذ يؤثر مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة في نزعتهم للتفكير الناقد، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تحث الجوانب الانفعالية والإدراكية للفرد، فيصبح أكثر قدرة على تحمل ضغوط الحياة، وبالتالي تحقيق التوازن والتركيز، وتزداد لديه النزعة نحو التفكير بعقلانية، إذ تعد اليقظة العقلية أساس الملاحظة العميقة، وتساعد في الاستمرار في التفكير الناقد لموضوع الملاحظة، وفهم الأسباب والظروف الخاصة بظاهرة ما (Škobalj, 2018)، كما تعزز اليقظة العقلية التنظيم ما وراء المعرفي، وبالرغم من أن المفكرين النقديين لديهم خبرة ما وراء معرفية جيدة، ولكن عندما يقترن ذلك بقلة اليقظة العقلية، فقد يظلون ضحية التشوهات المعرفية (Wells, 2000)، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل ( Mindfulness All-Party Parliamentary Group 2015; Good et al. 2016;InseadKnowledge 2014; Pykett et al. 2016; Noone & Hogan, 2018; Su & Shum, 2019) التي أشارت لتأثير اليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد وتطوير مهاراته.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة إلى وجود تأثير إيجابي مباشر للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى شعور الطلبة الإيجابي بفاعليتهم الذاتية سيشعرهم بمزيد من الثقة، ويصبحوا أكثر استعدادا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بصورة أكثر فاعلية، وعليه تتطور لديهم النزعة للتفكير الناقـد، إذ يشير Artino and Stephens (2009) إلى أن اتجاهات الطـلبة الإيجابية عن قـدراتهم تزيد من دافعيتهم، وهذا الدافع بدوره يحسّن من الفاعلية الذاتية، ويطّور من نزعتهم للتفكير الناقد ومهاراته، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل (إسماعيل، 2019؛ Wanga and Yi Wub, 2008; Sang et al., 2010;Dehghani et al., 2011; Kim et al., 2015; Kezer et al., 2016; Srisawad et al., 2016; Cansoy & Turkoglu, 2017).

وفيما يخص العلاقة بين اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية فقد أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة لوجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية، إذ تزداد الفاعلية الذاتية بزيادة اليقظة العقلية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تقلل من التوتر والقلق لدى الطلبة، وتجعلهم أكثر إحساسا بمشاعرهم وعواطفهم، وأكثر وعيا بميولهم واتجاهاتهم، وأكثر قدرة على تحديد أهدافهم، والسعي لتحقيقها، إذ تصف Kabat-Zinn (2003) اليقظة العقلية بأنها الوعي الذي ينشأ من الانتباه المقصود، مع عدم إصدار الأحكام، لاكتشاف التجربة لحظة بلحظة، وإن الكفاءة الذاتية هي القدرة على تحقيق أي هدف مرغوب، وأن ثقة الفرد للتعامل بفاعلية مع الأحداث سيتأثر بمستوى اليقظة العقلية، وبالتالي بمقدار الجهد الذي سيُبذل لتحقيق الأهداف ( Luberto et al., 2013). وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من ( Hall, 2009; Greason&Cashwell, 2009; Luberto et al., 2013;Bohecker& Horn, 2016; Keil, 2016; Gardner, 2018; Hosseinzadeh et al., 2019; Firth, et al., 2019; Menges&Caltabiano, 2019؛ Çiğdem &Aylin, 2021؛ Mc Cann & Davis, 2018).

وأخيرا أشارت نتائج تحليل المسار الخاصة بالفرضية الخامسة لوجود تأثير إيجابي غير مباشر لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال الفاعلية الذاتية، أي أن الفاعلية الذاتية تلعب دور الوسيط بين اليقظة العقلية والنزعة للتفكير الناقد، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مزايا اليقظة العقلية التي تجعل الطلبة تركّزون على اللحظة الحالية، وتبعدهم عن التشتت، والعيش بالماضي وهمومه، أو الانشغال بالمستقبل ومخاوفة وتساعدهم في التخلص من الدوافع السلبية المحبطة، وهذا من شأنه أن يسهم في زيادة التركيز والانتباه في أهدافهم، والسعي نحو تحقيقها، ويؤدي ذلك تباعا إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحسين أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم الاجتماعي، ويجعلهم ينزعون نحو تطوير أساليب تفكير متقدمة، أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم، ومواجهة التحديات المختلفة بطرق أكثر عقلانية، مما يؤثر على النزعة للتفكير الناقد بشكلٍ إيجابي، وكان التأثير غير المباشر لليقظة العقلية بشكلٍ متساوي تقريبا في جميع أبعاد النزعة للتفكير الناقد (المشاركة، الابتكار، النضج المعرفي).

## 4-الخلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية والفاعلية الذاتية والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية، ووجود تأثيرا إيجابيا مباشرا ودالا إحصائيا لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد، وكذلك وجود تأثيرا إيجابيا مباشرا ودالا إحصائيا للفاعلية الذاتية في النزعة للتفكير الناقد، بالإضافة إلى وجود تأثيرا إيجابيا مباشرا ودالا إحصائيا لليقظة العقلية في الفاعلية الذاتية، وأخيرا وجود تأثيرا إيجابيا غير مباشرٍ ودال إحصائيا لليقظة العقلية في النزعة للتفكير الناقد من خلال الفاعلية الذاتية. أي أن الفاعلية الذاتية تلعب دور الوسيط بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية، وفي ضوء ما توصلّت إليه الدراسة من نتائج، تم اقتراح مجموعة التوصيات والمقترحات، وهي على النحو الآتي:

1. تصميم برامج لتنمية اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات؛ نظرا لتأثيرها المباشر وغير المباشر على النزعة للتفكير الناقد، والفاعلية الذاتية لدى الطلبة، مما يساهم في تحسين مستوياتهم الأكاديمية، وتفاعلاتهم الاجتماعية.
2. زيادة الاهتمام بتحسين مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعات؛ نظراً لدورها الوسيط بين اليقظة العقلية، والنزعة للتفكير الناقد.
3. الاهتمام ببناء أدوات ذات خصائص سيكومترية جيدة لقياس النزعة للتفكير الناقد في البيئة العربية.
4. إجراء مزيدا من الدراسات الوصفية والتجريبية لدراسة أثر متغيرات أخرى على النزعة للتفكير الناقد مثل: الدافعية نحو التعلّم، الضغوط النفسية، الصحة النفسية، وغيرها من المتغيرات. والتوسع فيها لتشمل مجتمعات أخرى مثل طلبة المدارس.
5. دراسة العلاقة بين النزعة للتفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات.

**-الإحالات والمراجع:**


أبو الليمون، نانسي كمال (2021). *نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك، الأردن.

إسماعيل، دينا أحمد (2019). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التعلم البنائية المدركة وفاعلية الذات وتوجهات الهدف والنزعة للتفكير الناقد لدى طلاب STEM بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29*(102)، 169-284.

بهنساوي، أحمد فكري (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طالب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج78، 11-73.

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشلوي، علي محمد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي.*مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة شقراء، 9*(19)، 1-24.

الشمايلة، نسرين والبوريني، إيمان وأبو عميرة، عُريب والجعافرة، أسماء (2017). مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، 1*(3)، 279-311.

الضبياني، عامر محمد (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*، 10-24.

عاشور، مريم رجاء (2021). *اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية كمنبئات بقلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الفلسطينية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، فلسطين.

عبدالله، أحلام مهدي (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، 2*(205)، 343-366.

Artino, A. R. Jr., and Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation:a comparative analysis of undergraduate and graduatestudentslearning online. *Internet and Higher Education, 12*(3), 146-151.

Bandura, A. (1997). *Self – efficacy. The exercise of control. Stand for university*. New York: Freeman and Company.

Bandura, A., & Lock, E., A. (2003). Negative Self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*, 87-99.

Bohecker, L. & Horn, E.A.D. (2016). Increasing students' empathy and counseling self-efficacy through a mindfulnessexperientialsmall group. *The Journal for Specialists in Group Work, 41*(4), 312-333.

Bowell, T., & Kemp, G. (2005). *Critical thinking a concise guide*. Tracey Bowell: USA and Canada.

Brown, K & Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.

Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, RH., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in collegestudentsthroughmovement-basedcourses:effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *J Am Coll Health*, *58*(5):433-42.

Cansoy, R., Türkoğlu, M. (2017). Examining the Relationship between Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition, ProblemSolvingSkills and Teacher Self-Efficacy. *International Education Studies*, *10*(6), 23-35.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, *4*(1), 62-83.

Çiğdem C., &Aylin, G. (2021). The relationshipbetweenmindfulness and self-efficacy .*International Journal of Commerce and Finance*, *7*(2), 184-205.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy:Investigatinglearnerbeliefs. *System*, *23*(2), 195-205.

Dehghani, M., Jafarisani, H., Pakmehr, H., & Malek Zadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, *15*, 2952–2955.

Ebru D., &Sevilay K. (2015). Examination of the Factor Structure of Critical Thinking Disposition Scale According to Different Variables. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *4*(1), 1-8.

Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*,*6*(3), 333-339.

Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2466-2469.

Facione, N. C., & Carol A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, *22*(1), 61-84.

Fahim, F., &Mouziraji, A. (2013). The Relationship between Iranian EFL Students' Self-efficacy Beliefs and Critical Thinking Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(3), 538-543.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *29*(3), 177-190.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation model. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.). *A second course in structural equationmodelling* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.

Firth, A., Cavallini, I., Sütterlin, S & Lugo, R. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress, and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychology Research and Behaviour Management*, 12, 565-573.

Gardner, K. (2018). Relationship Between Prekindergarten to Grade 12 Teachers' Mindfulness and Self-Efficacy. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 5862.

Good, D., Lyddy, C., Glomb, T., & Bono, J. (2016). Mindfulness has big impacts for performance, decision making and career longevity. Retrievedfromhttp://blogs.lse.ac.uk/businessreview/2016/03/02/mindfulness-has-big-impacts-for performance-decision-making and-career-longevity/

Greason, P. B., &Cashwell, C. S. (2009). Counselorpreparationmindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, *49*(1), 2-19.

Hall, K. E. (2009). *Anxiety and counseling self-efficacyamong counseling students: the moderating role of mindfulness and alexithymia*, [PhD, Dissertation], University of North Carolina, USA.

Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I. & Garland, E. L. (2015). A failure in mind:Dispositionalmindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacyfollowingfailure. *Personality and Individual Differences*, 86. 332-337.

Harris, R. (2009). Mindfulness without meditation. *Healthcare Counselling and Psychotherapy Journal*, *9*(4), 21-24.

Hosseinzadeh, Z., Sayadi, M., & Orazani. N. (2019). The Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between Self-Efficacy and Early Maladaptive Schemas among University Students. *Current Psychology*, *40*, 5888–5898.

Hurst, P. (1999). *Philosophy of Education; the main themes in the tradition of analytical*. Shabani Varaki, B., Shoja Razavi, M. R. (Translators), Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press: Persian, (Chapter 15).

InseadKnowledge. (2014) How mindfulnessimprovesdecision-making. Retrievedfromhttp://www.forbes.com/sites/insead/2014/08/05/how-mindfulness-improves-decision-making/

Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Met cognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28, 64–80.

Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. Clinical Psychology, *Science and Practice, 10* (2), 144–156.

Katan, N. (2018). *The effect of Mindfulness practice on self-efficacyamongemployeesin an organization.* University of Haifa Faculty of management Department of business administration.

Keil, S. M. (2016). *Mindfulness in Clinical Supervision: Impacts on the working Alliance and Supervisees' Perceptions of Self-Efficacy*, [PhD Dissertation], Azusa Pacific University, USA.

Kermansaravi F, Navidian A, Kaykhaei A. (2013). Critical thinking dispositions among junior, senior and graduate nursing students in Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 83,574-579.

Kezer, F., Ogurlu, Ü., & Akfirat, O. (2016). Investigation of the relationshipbetweencriticalthinking disposition, general self-efficacy and hopelessness, *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, *13*(34), 202-218.

Khandaghi, M., &Pakmehr H. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *7*(1), 1-13.

Kim, H., Lee, E. K., & Park, S. Y. (2015). Critical thinking disposition, self-efficacy, and stress of Korean nursing students. *Indian Journal of Science and Technology*, *8*(18), 1.

Kwon, N., Onwuegbuzie, A.J. & Alexander, L. (2007). Critical Thinking Disposition and Library Anxiety: Affective Domains on the Space of Information Seeking and Use in Academic Libraries. *College & Research Libraries*, *68*(3), 268-278.

Langer, E. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of social Issues*, *56*(2), 1-9.

Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., &O'Bryan, E. M. (2013). Mindfulness skills and emotion regulation: the mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, *5*(4), 373–380.

Lyutykh, E., (2009). Practicingcriticalthinking in an educational psychology classroom. *Journal of educational studies*, *45*, 377-391.

Martinez, M. E. (2006). Whatismetacognition?*Phi Delta Kappan*, *87*, 696–699.

McCann K., & Davis, M. (2018). Mindfulness and self efficacy in an online doctoral program. *Journal of Instructional Research*, *7*, 33-9.

Menges, J. &Caltabiano, M. (2019). The Effect of Mindfulness on Academic Self-Efficacy: A RandomisedControlled Trial. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, *4*(31), 170-186.

Mindfulness All-Party Parliamentary Group. (2015). *Mindful nation UK*. London: The Mindfulness Initiative.

Nicole Scherer-Dickson (2004) Current developments of meta cognitive concepts and their clinical implications: mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Counselling Psychology Quarterly*, *17*(2), 223-234.

Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2015). Doesmindfulnessenhancecriticalthinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationshipbetweenmindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 2043.

Noone, C., Hogan, M.J. (2018). Improvements in Critical Thinking Performance Following Mindfulness Meditation Depend on Thinking Dispositions. *Mindfulness*, *9*, 461–473.

Page, A. (2007). Promotingcriticalthinkingskills by usingnegotiationexercises. *Journal of education for business*, 251-257.

Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and you're Teaching and Assessing Critical Thinking in Second Language Writing: An Infusion Approach life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concept and tools (7th ed.)*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.

Preacher, K.J., Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resamplingstrategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879–891.

Profetto, M.J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Advance Nurse*, *43*(6), 569-577.

Pykett, J., Lilley, R., Whitehead, M., Howell, R., & Jones, R. (2016). *Mindfulness, behaviour change and decision making: an experimental trial*. Birmingham: University of Birmingham.

Ricketts, J. C. &Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selectedyouthleaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, *46*(1), 33-44.

Roberts, T., & Dyer, E. (2005). The relationship of self-efficacy, motivation, and critical thinking disposition to achievement and attitudes when an illustrated web lecture isused in an online learning environment. *Journal of Agricultural Education*, *64*(2), 12-23.

Sang, G., Valcke, M., Braak, J., & Tonder, J. (2010).Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, *54*(1), 103-112.

Schütze, R., Rees, C., Preece, M., and Schütze, M. (2010). Low mindfulness predicts pain catastrophizing in a fear-avoidance model of chronic pain. *Pain*, *148*, 120–127.

Škobalj, E. (2018). Mindfulness and Critical Thinking: Why Should Mindfulness Be the Foundation of the Educational Process?. *Universal Journal of Educational Research,6*(6), 1365-1372.

Srisawad, K., Ratanaolarn, T., & Kıddee, K. (2016). The development of structural equation model of criticalthinkingamong nursing students, *Walailak Journal of Science and Technology*. *14*(1), 65-73.

Stedman, N.L.P., & Andenoro, A. C. (2007). Identification of relationshipbetweenemotional intelligence skill & critical thinking disposition in undergraduate leadership students. *Journal of Leadership Education*, *6*(1), 190-208.

Su, M. R., & Shum, K. K.-m. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1455.

Wanga, S. L., & Yi Wub, P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51, 1589-1598.

Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Meta cognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester: Wiley.

Yüksel, G., & Alci, B. (2012). Self-Efficacy and Critical Thinking Dispositions as Predictors of Success in School Practicum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 81-90.

**كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :**

السعودي، شريف عبد الرحمن (2023).النموذج البنائي المفسّر للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.9(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 26-47.