جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : العلوم الاجتماعية

علاقة التفكير الناقد بتقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية

دراسة ميدانية بجامعة الدكتور يحي فارس –المدية-

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص ارشاد و توجيه

إعداد:
- كشافي مروة
- بنية وسيم

إشراف الأستاذ:
- الدكتور حيرش رضا

السنة الجامعية

2023-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر و التقدير

الشكر والحمد لله العلي القدير الذي أنعم علي بنعمة العقل والدين القائل في محكم التنزيل قوله

تعالى:"وفق كل ذي علم عليم "

سورة يوسف الآية 96.

وقوله صلى الله عليه وسلم : " من صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونها به فادعوا له حتى ترو أنكم كافأتموه" – رواه أبو داوود–

فالحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل.

وأيضا شكرا وتقديرا ووفاء واعترافا مني بالجميل أتقدم بالشكر لأولئك المخلصين الذين لم يالو جهدا وتوجيها وإرشادا ونصحا ومساعدة في مجال البحث العلمي.

إهداء

إن كان أول الطريق ألم فإن آخره تحقيق حلم وإذا كانت أول الانطلاقة دمعة فإن نهايتها بسمة ، وكل بداية لها نهاية وها هي السنوات قد مرت والحلم يتحقق فاللهم لك الحمد قبل الرضا ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا لأنك وفقتني لإتمام هذا العمل.

أهدي هذا العمل إلى من قال فيهما سبحانه وتعالى :" و اخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

"أمي"

الإنسانة العظيمة التي طالما تمنت أن تقر عيناها برؤيتي في يوم كهذا .

"أبي"

من كان قوتي عندما تسلل الضعف في لحظات التعب إلى قلبي الداعم الأول لي.

"أختي"

التي أمسكت بيدي حين توقفت الحياة في مد يدها لي.

"أصدقاء الدراسة"

من جمعتني بهم أجمل الصدف في الحياة فكانوا خير الرفقة ونعم الأصدقاء"

" فاللهم اجعل نهاية الخير لبداية طريق أعظم"

مروة

إهداء

إلى من حصد الأشواك ليمهد لي طريق العلم والمعرفة إلى القلب الكبير أخص هذا الإهداء – والدي أطال الله بقائه وألبسه ثوب الصحة والعافية ومنحني ببره ورد جميله، أهدي له ثمرة غرسه

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر وطرزتها في ظلام الدهر – أمي الغالي أمد الله في عمرها بالصالحات إليها أهدي هذا العمل المتواضع

إلى إخوتي اللذين تقاسموا معي عبء الحياة وفقهم الله في مشوارهم الدراسي

لأولئك الأخيار اللذين مدوا لنا يد المساعدة

وسيم

ملخص

تناولت هذه الدراسة التعرف على نوع العلاقة بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية والذي يعد أساس الثروة البشرية لكل المجتمعات وسبب استثمارها وأهم مؤشرات تطورها ، ولهذا الغرض اختارت الباحثة عينة الدراسة متكونة من 60 طالب وطالبة ملتحقين بجامعة المدية موزعين تبعا لمتغيرات دراسة الموضوع للبحث كما استخدمت مقياس التفكير الناقد تم إعداده لهذا الغرض ومقياس كوبر سميث لقياس مستوى تقدير الذات كما نوقشت نتائج هذه الدراسة في ضوء إطارها النظري والدراسات السابقة وتم تقديم بعض التوصيات ومقترحات وتطبيقات تربوية ذات علاقة بالموضوع.

الكلمات المفتاحية:

التفكير، النقد، التفكير الناقد، الذات ، تقدير الذات ،مستوى تقدير الذات..

summary:

This study dealt with identifying the type of relationship between critical thinking and self-esteem among students of the University of Medea, which is the basis of human wealth for all societies and the reason for its investment and the most important indicators of its development. I used a scale of critical thinking prepared for this purpose and Cooper Smith scale to measure the level of self-esteem. The results of this study were also discussed in the light of its theoretical framework and previous studies. Some recommendations, proposals and educational applications related to the subject were presented.

key words:

Thinking, criticism, critical thinking, self, self-esteem, level of self-esteem.

فهرس المحتويات:

بسملة

شكر

إهداء

ملخص

الفهرس

فهرس الجداول

مقدمة أ

الجانب النظري:

الفصل الأول:

طرح إشكالية الدراسة.

الإشكالية. 6

فرضيات الدراسة: 6

أهمية الدراسة. 7

أهداف الدراسة. 7

الدراسات السابقة. 7

التعقيب عن الدراسات السابقة. 10

التعاريف الإجرائية. 13

الفصل الثاني:

التفكير الناقد.

المبحث الأول: التفكير.	16
مفهوم التفكير.	16
خصائص التفكير.	18
مستويات التفكير.	19
أنواع التفكير.	20
المبحث الثاني: تفكير الناقد.	23
تمهيد.	23
التاريخ.	24
تعرف المفكر الناقد.	24
خصائص المفكر الناقد.	26
أهمية التفكير الناقد.	27
مكونات التفكير الناقد.	28
أبعاد التفكير الناقد.	28
متطلبات التفكير الناقد.	29
معايير التفكير الناقد.	29
خطوات التفكير الناقد.	30

مراحل التفكير الناقد. 31

مهارات التفكير الناقد. 32

تنمية التفكير الناقد. 36

معوقات التفكير الناقد. 37

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير المختلفة. 38

التعقيب. 39

ملخص الفصل. 41

الفصل الثالث:

تقدير الذات.

تمهيد. 43

مفهوم الذات. 43

تعريف مفهوم الذات. 43

خصائص مفهوم الذات. 44

تكوين مفهوم الذات. 45

نظريات الذات: 46

نظرية كارل روجز. 46

نظرية روزنبرج 1965. 47

نظرية كوبر سميث 1967. 48

نظرية زيلر 1969. 50

أبعاد الذات. 50

قياس مفهوم الذات: 51

اختبار كوبر سميث. 51

اختبار روزنبرج. 52

اختبار هارتر. 52

مقياس تيسني لمفهوم الذات. 53

تعريف تقدير الذات. 53

نمو الذات. 55

مراحل تطور الذات. 57

أهمية تقدير الذات. 60

الفرق بين تقدير الذات بين الجنسين. 60

التعقيب. 62

ملخص الفصل. 63

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد. 65

منهج الدراسة. 65

مجتمع الدراسة. 65

عينة الدراسة وخصائصها. 66

أدوات الدراسة. 66

إجراءات تطبيق الدراسة. 74

أساليب المعالجة الإحصائية. 74

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج.

عرض وتفسير نتائج والفرضيات. 83

عرض وتفسير الفرضية الأولى. 84

عرض وتفسير الفرضية الثانية. 85

مناقشة الفرضيات 85

استنتاج عام. 87

التوصيات 89

قائمة المراجع. 90

قائمة الملاحق. 96

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	مراحل عملية التفكير الناقد.	32-31
02	يوضح تلخيص تصنيفات مهارات التفكير.	34
03	يوضح مهارات التفكير الناقد.	36-35
04	يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.	66
05	يمثل تقدير مستوى درجات قياس قدرة تفكير الناقد.	68
06	يمثل درجات الصدق "أن" للميزات العامة لمقياس تفكير الناقد.	69
07	يوضح معامل الاستقرار وطريقة اختبار وإعادة اختبار (T test)	69
08	يوضح توزيع فقرات اختبار تقدير الذات على الأبعاد الخمسة.	72
09	يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة ودرجة الكلية للبعد العام.	75
10	يوضح قيم معامل الارتباط في كل فقرة ودرجة كلية للبعد الاجتماعي.	76
11	يوضح قيم معامل الارتباط في كل فقرة ودرجة كلية للبعد الأسري.	76
12	يوضح قيم معامل الارتباط في كل فقرة ودرجة كلية للبعد المدرسي.	77
13	يوضح مدى ارتباط فقرات 50 لاختبار تقدير الذات مع الدرجة الكلية للختبار الكلي.	78
14	يوضح معاملات اختبار تقدير الذات.	80
15	يوضح قيم الثبات بعد تطبيق معادلة لتصحيح لسيبرمان براون.	81

16	يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون.	83
17	نتائج اختبار فروق T test لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين (تفكير الناقد)	84
18	نتائج اختبار فروق T test لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين (تقدير الذات)	86

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس تقدير الذات كوبر سميث.	103
02	مقياس تفكير الناقد وأبعاده.	98

مقدمة

مقدمة:

التربية هي العملية التي يلجأ إليها المجتمع في سعيه نحو إتاحة الفرص أما أبنائه كي ينمو نموا سليما ، فالتربية حديثا تمكن الفرد من أن يطور طاقته وقدراته وإمكانياته وأن يكمل بينهما سعيا منه في الوصل إلى أعلى مستويات وعلى نحو يضمن له حسن استثمار ما لديه من قدرات خلاقة عبر مسارات صحية وصحيحة فيتمكن منها ومن خلالها أن يحقق ذاته من ناحية وأن يقوم بدور نشط في مجتمعه وأن يهم في تغيير وتطوير صورة الحياة وممارستها في هذا المجتمع من ناحية أخرى مما يترتب عليه في النهاية إمكانية انتقال المجتمع من الوضع الراهن الذي يعيشه إلى الوضع الذي يتطلع إليه.

إن عصر التغيرات المتنازعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحدها الزمن ولا مكان في بيئة والتفكير يعد من السمات التي تميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ويعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة و الحيوية التي انشغلت بها التربية قديما وحديثا وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين متعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويون على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد، فيعتبر الحاجة إلى التفكير وضرورة تنمية ذات أهمية بالغة خاصة إلى أن الدراسات التربوية كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ 2011 تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة وليس موجودا بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وترتيب وصبر (مشري، 2014، ص14).

و كما أن اعتبار مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي تبني نظريات الشخصية حيث أن من وظائفه الأساسية السعي نحو تكامل واتساق الشخصية الفرد ليكون أكثر تكيفا مع البيئة التي يعيش فيها وهذا ما جعل منه محور اهتمام لعدد منم الدراسات النفسية والتربوية فلكل فرد منا له دافع أساسي لتحقيق وتعزيز ذاته وذلك عبر تفاعله مع واقعه الشخصي والاجتماعي وانطلاقا من حاجة أساسية هي تقدير الذات بما يتضمنه هذه الحاجة من سعي نحو الحب والاهتمام والاحترام والقبول من طرف آخرين ، حيث أنه يؤثر على سلوك الفرد على أسلوب تفكيره وعلى كفاءته في اتخاذ القرارات كما يسهم في مواجهة ضغوط الحياة فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق وأقل معاناة مع الضغوط النفسية (ومن هذا

المنطلق حاولنا من خلال دراستنا هذه التعمق في موضوع التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلبة جامعة يحي فارس بالمدية وقد تمت معالجة الموضوع في أربع فصول حيث تطرقنا في الفصل الأول إلى الجانب النظري إلى مقدمة ، إشكالية، فروض الدراسة ، أهمية وأهداف الدراسة زيادة على الدراسات السابقة والتعاريف الإجرائية.

أما في الفصل الثاني قسم إلى مبحثين جاء في المبحث الأول التفكير وأما في المبحث الثاني التفكير الناقد.

أما الفصل الثالث ذكرنا فيه تقدير الذات.

أما في الجانب التطبيقي: قسم إلى فصلين فصل إجراءات الدراسة الميدانية والفصل التالي عرض ومناقشة النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

الدراسات السابقة

التعاريف الإجرائية

إشكالية الدراسة:

يعبر التربويون دائما عن قلقهم حول الطلاب وعجزهم في مراحلهم المختلفة على التفكير الذي يمنحهم فرص ونتائج جيدة من خلال التحصيل الدراسي والإنجاز وكذلك فالمحاولات المستمرة التي تنمي التفكير لدى الطلاب وتقديم الذات وظلت هذه المشكلة أساسية وقائمة باستمرار بالنسبة للعملية التربوية والتعلمية وبالرغم من تنوع وكثافة الدراسات والبحوث النظرية والإمبريقية في أدبيات هذا الموضوع وبخاصة في المجتمعات الغربية ، كما أن مازال هناك فقر في توفير البرامج التدريبية والمقترحة في هذا المضمار وبخاصة في مجتمعاتنا العربية ، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم إطار نظري معمق حول التفكير الناقد وحاجة الإنسان العربي لتقدير ذاته حتى يستطيع التعايش ومواكبة التسارع في نوعية المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة والعمل بتقدير الذات ليصبح قادرا على متابعة التقدم التكنولوجي والثروة المعرفية بين المستجدات والتغيرات الطارئة على حياة الإنسان في هذا العالم واستجلاء مدى أهمية تقدير الذات وتجنب التفكير الناقد للذات من خلالها يتوصل الفرد إلى الشعور بمدى قيمته الذاتية وكفائه بالخصوص من أجل تحقيق أهدافه التعليمية كانت أو المهنية.

وعليه استلزم إجراء الدراسة الميدانية للتعرف على علاقة التفكير الناقد لتقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية –يحي فارس– وعلى ضوء هذا تم صياغة إشكالية الدراسة الأساسية على هذا النحو:

1. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىالتفكير الناقد لدى طلبة جامعة المدية تغزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية؟

فرضيات الدراسة:

فرضيات البحث:

استنادا على الدراسات السابقة والتساؤلات المذكورة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1–هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية .

2-هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة تغزى لمتغير الجنس.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة المدية تغزى لمتغير الجنس.

أهداف الدراسة:

- ❖ مدى التفكير لدى طلبة الجامعة.
- ❖ دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وتقدير الذات
- ❖ معرفة علاقة كل من الجنس والتخصص لتفكير الناقد وتقدير الذات.

أهمية الدراسة:

1-تسليط الضوء على علاقة التفكير الناقد وتقدير الذات باختلاف تعريفاتهم وتصنيفاتهم وأنواعهم.

2- يمكن أن يستفيد الجميع بصفة عامة من الدراسة الحالية لأنها تكشف عن التفكير والذات بالتالي فإن معرفة الفرد بمدى فهمه لنفسه والآخرين وكذا تحسين وتطوير علاقته مع الطرف الآخر وتجنبه لصراعات في العمل والمنزل(الدردير ج1، 2014، ص147).

3-قد تساعد النتائج المتحصل عليها على توزيع الأفراد على التخصصات المناسبة لهم طبقا لتفكيرهم ومدى تقدير هؤلاء الأفراد لقدراتهم.

4- كما يمكن أن تساعد المسؤولين والمدراء عن اختيار وانتقاد الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن الترقيات تعتمد على الأسلوب الفرد في التفكير بصورة أكثر من كفاءته لأن أسلوب الفرد يكمل في طريقة تفكيره وأن يؤخذ في الاختيار مثله مثل الذكاء ودافعيته عند وضع الفرد في العمل المناسب(الدردير ج1، 2004،ص147-148).

الدراسات السابقة:

1-هدفت دراسة إبراهيم 1999:إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل وفق الاختبار المعد من قبل الحادث وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع كافة في قسمي التاريخ المعد من قبل الباحث وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع كافة

في قسمي التاريخ لكليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل والبالغ عددهم 169 طالبا وطالبة وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:(معامل ارتباط بيرسون ومعادلة هورست، والاختبار الثاني) وأظهرت نتائج ما يلي:

توفر مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة حيث تبين أن أداء العينة يقع في المتوسط كما وأظهر(15%) من الطلبة أداء ضعيفا في التفكير الناقد كما لم يوجد أثر لمتغير الجنس أو نوع الكلية في أداء العينة على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية (عسقول،2009،ص75).

2-دراسة زهانج (zhang،2001)التي تناولت علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة هونج كونج 794 طالبا وطالبة وقد استخدمت الباحثة مقياس أساليب التفكير الصورة القصيرة التي أعدها ستيرتيبرغ ومقياس واجز (stembegandwagner 1992)في ضوء نظرية ستيرنبرغ ومقياس كوبر سميث (cooper smith) لتقدير الذات وقد توصلت إلى الطلاب مرتفعي تقدير الذات مقارنة بالطلاب منخفضي تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير " تشريعي" القضائي العالمي والمتحرر بينما يتميز الطلاب منخفضو تقدير الذات بأساليب التفكير التنفيذي والمحلي والمحافظ(الدردير ج1، 2004، ص178-179).

3-هدفت دراسة نبيل وجدي 2007: حاول الباحث من خلال الدراسة الحصول على بعض الحقائق الميدانية التي من شأنها أن تسمح بوضع تقييم موضوعي لنوعية مخرجات المنظومة التربوية في هذا المجال وبالتالي الإجابة على التساؤلات لأن مدى قدرة التلاميذ على التفكير بشكل نقدي لديه؟ وعليه قد تمت صياغة فرضيات البحث وفقا لهذه التساؤلات وأجريت الدراسة على عينة من التلاميذ السنة النهائية من مرحلة التعليم الثانوي واستعمل الباحث في الدراسة ثلاث أدوات أساسية هي اختبار القدرة على التفكير النقدي لكل من (V-j yliluoma and pertti1992)

مقياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة مع الأسرة ومقياس اتجاهات التلاميذ نحو العلاقة مع المعلم و من بناء الباحث بإضافة إلى المعدل التراكمي السنوي للتلاميذ وأن أول نتيجة خلصت إليها عملية تحليل النتائج هي أن التلاميذ المرحلة الثانوية لا تعزوهم القدرة على التفكير النقدي بشكل كامل أما النتيجة الثانية التي أفضت إليها الدراسة فهي عدم وجود فروق بين تلاميذ في درجة القدرة على التفكير تبعا

لمتغير الجنس أما النتيجة الثالثة فتتمثل في عدم وجود فروق في درجة نمو القدرة على التفكير النقدي تبعا لمتغير الجنس.

أما النتيجة الثالثة فتتمثل في عدم وجود فروق في درجة نمو التفكير النقدي تبعا للتخصص الذي يدرسه التلاميذ .أما النتيجة الرابعة والأخيرة تؤكد عدم وجود علاقة بين الاتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو العلاقات التي تربطهم بكل من المعلمين و أفراد أسرهم ودرجات قدرتهم على التفكير النقدي (فسيو،2011، ص43-44).

4-دراسة مراعي نوفل (2007):التي سعت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية(ألانروا) حيث تكونت العينة من جميع طلبة الكلية البالغ عددهم 510 طالب وطالبة يمثلون المستويات الدراسة الأربعة 148 طالب 326 طالبة واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا نموذج2000 حيث قام الباحثان بتقنية على البيئة الأردنية حيث ظهرت النتائج أن درجة امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون مستوى القبول تربويا 80% كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتغير المستوى الدراسي ، كما أظهرت الدراسة علاقة إيجابية بين معدل شهادة الثانوية العامة ومهارة استدلال وبين المعدل التراكمي ومهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم وقد أوصى الباحثان بتدريب طلبة المرحلة الثانوية مع امتلاك مهارات التفكير الناقد لرفع معدلاتهم في شهادة الثانوية العامة وإجراء المزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بشكل عام (الحدابي والأشول ،2012، ص12).

5-دراسة الشريفة بنت قاسم بن صديق آل هاشم(2013): بعنوان تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم مابعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس المحافظة مسقط حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظ مسقط وتكونت عينة الدراسة من (440) طالبا وطالبة خلال العام الدراسي (2011-2012) ولتحقيق الأهداف لدراسة طبقت الباحثة مقياس تأكيد الذات ومقياس السلوك العدواني حيث بعد المعالجة الإحصائية وأظهرت النتائج ما يلي: المستوى العام لمستوى السلوك العدواني حسب استنتاجات أفراد العينة كانت متوسطة بشكل عام فيما يتعلق بالعدوان اللفظي ، وجود علاقة بين السلوك العدواني وتأكيد الذات لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

6-دراسة محمد الأمين (2015): تحت عنوان المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التركيبي للمراهق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وكانت العينة 53 تلمي\ا ،33 إناث و20 ذكر مع استخدام أدوات البحث المتمثلة في : مقياس المناخ الأسري من إعداد أفراد إبراهيم خليل، مقياس السلوك التركيبي ، ومما يبين أن توكيد علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري العام والسلوك التوكيدي للمراهق.

دراسة مهدي العوضي طالب دكتوراه(2017):

تحت عنوان: توكيد الذات باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة دمشق

العينة: 665 طالبا وطالبة

أدوات البحث: مقياس توكيد الذات "لرائوسRathos"مقياس اتخاذ القرار

النتائج : قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق في اتخاذ القرار بين طلبة الكليات التطبيقية والنظرية .

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس توكيد الذات ومقياس اتخاذ القرار.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف :

إجتمعت معظم الدراسات السابقة في أهدافها إلى التعرف على علاقة التفكير الناقد بتقدير الذات لدى طلاب ،و هذا ما أفرز به "دراسة إبراهيم 1999" مستوى التفكير الناقد مدى طلاب التاريخ في كلية الأداب و التربية بجامعة الموصل "و دراسة زهاتج 2001 هدفت إلى علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات .و دراسة "نبيل بحيري 2007" تهدف إلى مدى قدرة التلاميذ على التفكير النقدي لديه ؟.

و دراسة "مرعي نوفل 2007" سعت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم تربوية و دراسة الشريفة بنت قاصم بن صديق أل هاشم 2013 هدفت إلى تأكيد الذات و علاقته بالسلوك التوكيدي للمراهق ،و دراسة محمد الأمين العلمي 2015 هدفت إلى دراسة المناخ الأسري و

علاقته بالسلوك التوكيدي للمراهق .و دراسة مهدي العوضي طالب دكتورة 2017 تهدف إلى توكيد الذات و علاقته بإتخاذ القرار لدى عينة من طلبة دمشق .

من حيث العينة :

تباينت عينة الدراسة في هذه الدراسات بإختلاف الأهداف المحددة مثلا نجد دراسة إبراهيم 1999 عدد العينة (169) طالب و طالبة (الصف الرابع) و دراسة زهانج 2001 طلاب جامعة هونج كونج (794) طالب و طالبة ،و دراسة نبيل بحري 2007 على عينة من تلاميذ السنة النهائية من مرحلة التعليم الثانوي و دراسة مرعي نوفل 2007 جميع طلبة الكلية البالغ عددهم (510) طالب و طالبة يمثلون مستويات دراسة الأربعة (148) طالب (362) طالبة و دراسة الشريعة بنت قاسم بن صديق أول هاشم 2013 (440) طالب و طالبة و دراسة محمد أمين العلمي 2015 (53) تلميذا ،(33) إناث و 20 ذكر .و دراسة مهدي العوضي طالب دكتورة 2017 (665) طالبا و طالبة .

من حيث الأدوات المستخدمة :

إستعمل الباحثون مجموعة من الأدوات اللازمة لدراستهم فكانت كل الدراسات عنية من حيث استخدام مقايس و الاستبيانات التي تقيس تفكير الناقد و تقدير الذات حيث طبق إبراهيم (1999) :معاملالإرتباط بيرسون و معادلة هورين أما زهانج 2001 طبق مقياس أساليب التفكير الصورة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ واجتر stenbeg and wagin و طبق نبيل بحري 2007 :اختبار قدرة على التفكير النقدي ،مقياس اتجاهات تلاميذ نحو علاقة مع أسرة و مقياس إتجاهات التلاميذ نحو العلاقة مع المعلم و المعدل التراكمي .

و طبق مرعي نوفل 2007 :إختبار كاليفورنيا و طبقت الشريفة بنت قاسم بن صديق أل هاشم 2013 :مقياس تأكيد الذات و مقياس السلوك العدواني .

و طبق محمد أمين العلمي 2015 :مقياس المناخ الأسري ،مقياس السلوك التوكيدي .أما مهدي طالب دكتورة 2017 :طبق مقياس توكيد الذات لراكوس ،مقياس إتخاذ القرار .

من حيث النتائج :

تعددت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات تبعا للأهداف الموجودة من كل منها حيث أوضحت دراسة إبراهيم 1999 بأن توفر التفكير الناقد لدى عينة الدراسة و لم يوجد أثر لمتغير الجنس أو نوع الكلية في أداء العينة على الإختبار كله و على المحلات الفرعية ،و كما أن توصل زهانج 2001 إلى أن طلاب مرتفعي تقدير الذات مقارنة بالطلاب منخفضي تقدير الذات تميزو أساليب التفكير "تشريعي "القضائي العالمي .و توصل نبيل بحري 2007 أن تلاميذ مرحلة الثانوية لا تعزوهم القدرة على التفكير النقدي بشكل كامل ،أما النتيجة الثانية التي أفضت إلها الدراسة فهم عدم وجود فروق بين تلاميذ في درجة القدرة التفكير تبعا لمتغير الجنس ،أما النتيجة الثالثة فتتمثل في عدم وجود فروق في درجة نمو القدرة على التفكير النقدي تبعا لمتغير الجنس .أما مرعي نوفل 2007 توصل إلى أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية إناث بالنسبة لمتغير الجنس و لصالح طلاب سنة 1 و 2 بالنسبة لمتغير مستوى الدراسي و توجد علاقة إيجابية في معدل شهادة ثانوية العامة و مهارة و استدلال و بين معدل التراكمي و مهارات الإستقراء و الإستدلال و التقييم .

و توصلت الشريفة قاسم صديق أل هاشم 2013 :إلى أن المستوى العام لمستوى السلوك العدواني حسب إستجابات أفراد العينة كانت متوسطة بشكل عام في ما يتعلق بالعدوان و تأكيد الذات لدى طلبة التعليم بعد أساسي بسلطة عمان و توصل محمد أمين العلمي 2015 :إلى أن توجد علاقة إرتباطية بين المناخ الأسري العام و السلوك التوكيدي للمراهق ،أما جهدي العوضي طالب دكتورة 2017 :توصل إلى قبول الفرضية الصفرية القائلية بعدم وجود فروق في إتخاذ القرار بين طلبة الكليات التطبيقية و النظرية و علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس توكيد الذات و مقياس اتخاذ القرار.

علاقة الدراسات السابقة بدراستنا الحالية :

من خلال عرض الدراسات السابقة لكل متغير على حدة و التعقيب عنه و التحليل عناصرها الرتيبة ،يمكن رصد العديد من جوانب التشابه و الإختلاف بينهما و بين هذه الدراسة التي لها أثر في بنائها تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة في كل الدراسات مع تطابق نوعها مع الكثير من الدراسات السابقة التي وردت .

التعاريف الإجرائية:

التفكير:

التفكير بشكل عام يعد من العمليات الذهنية المعقدة والراقية والتي يستخدمها الإنسان في حياته العامة ويظهر ذلك من خلال التفسير والتحليل للظواهر والمواقف عن طريق بلورة وإعادة مراجعة المعلومات ومن هنا يتوجه باتخاذ القرار أو حل مشكلات حياته.

النقد: هو تعبير مكتوب أو منطوق من متخصص يسمى ناقدا عن الجيد والرديء في أفعال أو إبداعات أو قرارات يتخذها الإنسان أو مجموعة من البشر في مختلف المجالات في وجهة نظر الناقد كما يذكر كل من القوة والضعف فيها ويقترح أحيانا الحلول ويكون في كل المجالات.

التفكير الناقد:

هو التحليل الموضوعي للحقائق بهدف صياغة حكم وهو تحليل عقلاني شكوكي غير متحيز أو هو عملية تقييم المعطيات والأدلة والحقائق كما أنه يفترض التوافق مع معايير معينة واستخدام اليقظة لها كما أنه يتضمن التواصل الفعال والقدرة على حل المشكلات والتزام بالتغلب على أنانية نظرية وانحراف المجتمعية .

الذات: هو المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا في ضوء علاقتنا بالآخرين.

تقدير الذات :هي الرتبة الخاصة بكل فرد اتجاه نفسه وأحكامه حول إمكانياته، كفاءاته، قدراته ويختلف تقدير الذات من فرد لآخر حسب ثلاث مستويات متفق عليها إما تقدير الذات بمستوى مرتفع أو مستوى متوسط أو مستوى منخفض .

مستوى تقدير الذات: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس تقدير الذات لكوبر سميث cooper smith.

الطالب الجامعي:

هو شخص يتابع دروسا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها . في الغالب يكون هذا الشخص قد انتهى من الدراسة في أطوار سابقة يكون مستواها التعليمية أدنى من المستوى الجامعي ويسعى الطالب في الحصول على إحدى الشهادات الجامعيةمثل : ليسانس، ماستر ، دكتوراه.

الفصل الثاني:

التفكير الناقد

المبحث الأول :التفكير

- مفهوم التفكير

- خصائص التفكير

- مستويات التفكير

- أنواع التفكير

المبحث الثاني :التفكير الناقد

- تمهيد

- التاريخ

- تعريف التفكير الناقد

- خصائص التفكير الناقد

- أهمية التفكير الناقد

- مكونات التفكير الناقد

- أبعاد التفكير الناقد
- متطلبات التفكير الناقد
- معايير التفكير الناقد
- خطوات التفكير الناقد
- مراحل التفكير الناقد
- مهارات التفكير الناقد
- تنمية التفكير الناقد
- معوقات التفكير الناقد
- علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير المختلفة
- تعقيب
- ملخص الفصل

المبحث الأول :التفكير

لغة:هو الفكر ، والفكر: هو إعمال الخاطر في الشيء ، قال سيبديه ولا يرجع الفكر ولا العام وهو النظر قال وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكارا والفكرة: كالفكر قد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى ورجل فكير مثال تسيق: وفكير : كثير الفكر ، الأخير عن كراع.

الليث :التفكر اسم التفكير ، ومن العرب من يقول الفكر الفكرة والفكري على اسم وهي قليلة ، الجوهري: التفكر التأمل والاسم الفكر والفكرة والفكري على فعلى اسم وهي قليلة الجوهري : التفكر التأمل والاسم الفكرة والفكرة والمصدر الفكر بالفتح قال يعقوب: يقال: ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة، قال: والفتح فيه أفصح من الكسر (ابن منظور،2003، ص76-77).

جاء في معجم الوسيط: فكر في الأمر يفكر فكرا: أعمل العقل فيه رتب بعض ما علم ليصل به إلى المجهول وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر وفكر مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال منه(الأميري، 2008، ص15).

اصطلاحا:

ديبونو(Debono1985)

يرى أن التفكير هو عملية التي يمارس بها الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء والموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو مكان للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

كوستا(costa1985):

يرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

-باريل Barell1991 :

يرى أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس أو بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.(محمد بكر نوفل،2007، ص24).

-ويعرفه قطامي (2001):

التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين أفراد ومكتسباتهم من خبرات بهدف تطوير البنية المعرفية والوصول إلى افتراضات و توقعات جديدة .(العتوم، 2012، ص214).

والتفكير هو:عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في المواقف أو الخبرة (السليتي، 2006، ص18).

ويعرف التفكير:بأنه عبارة عن نشاط عقلي يسعى لحل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض فلا بد أن يوجد أولا هنا الموقف مما يصاحبه من علامات الاستفهام المتعددة والذي نحاول أن نبحث له عن حلول بواسطة عمليات التفكير المختلفة.(عويضة، 1996، ص140).

والتفكير عملية معقدة تتألف من مجموعة من العمليات العقلية التي يتم بها هذا النشاط وهي:

المقارنة: تتمثل في معرفة العناصر المختلفة في وجود الظاهرة ومعرفة أوجه الشبه واختلاف بين الظواهر في علاقات معينة.

التنظيم: يتمثل في تنسيق الظواهر في الفئات تبعا لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

التصنيف: يتمثل في تجميع الظواهر في فئات معينة.

التعميم: يتمثل في استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على ظواهر وحالات مشابهة.

التجديد: يتمثل في التفكير بأشياء بصورة مجردةعن الأشياء نفسها.

ارتباط بين المجردات والمحسوسات.

التحليل: يتمثل في فك ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها المكونة لها.

التركيب: يمثل في إعادة توحيد الظاهرة من عناصرها.

الاستدلال: يشمل في استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى.(الداهري ووهيب، 1999، ص150).

ويمكن تعريف التفكير بأنه مجال من النشاط الإنساني وقدرة الفرد الواحد التي تسمح له بالحصول على المعارف عبر الواقع على أساس الاستدلال والأفعال التفكيرية بالتصورات والمعارف والمفاهيم (روزين ،2011، ص18).

والتفكير لا يمكنه أن يقوم الباحث إلا إذا سبقته مشكلة ما تكون هي دافع الفرد للتفكير والبحث عن حل لها(عويضة، 1996، ص139).

ولعل أهم وظيفة العقل هي التفكير ، فإنسان يفكر حين تصادفه أي مشكلة ويحاول حلها وليس بمعنى هذا أن العقل لا يفكر إلا إذا صادفته المشاكل فالعقل في نشاط مستمر ما دام الإنسان في حالة يقظة (مطاوع، 1981، ص105).

2-خصائص التفكير:

تتمثل في:

-التفكير الموجه إلى السلوك الذي يحل المشكلة أي أنه موجه نحو حل المشكلة.

-التفكير يتمثل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر والفهم والتخيل والاستنباط والتحليل والإدراك والعلاقات والنقد والتقويم .

*-التفكير يمكن تنميته عن طريق التدرب على مهاراته.

-مفهوم التفكير مثله مثل بقية المفاهيم التي تمر على الإنسان ويتفاعل معها بصورة عادية ويستدل عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يصدر عن الفرد كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات.

-قد يكون التفكير سطحيا بسيطا وقد يكون معقدا يتطلب عددا من العمليات والتفاعل بين الرموز(الجميلي، 2013،ص 25)

-يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة لفظية رمزية كمية وغيرها.

-يمكن تطويره بالتدريب والمران(كحلة، د س، ص146).

-التفكير سلوك هادف ولا يحدث في فراغ أوبلا هدف.

-التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبرته(المطوق ،2013،ص 34).

3-مستويات التفكير:

يجمع الباحثون على أن عملية التفكير عملية عقلية ميكانيكية معقدة تتألف من عدة مستويات منها:

المستوى الأول: ما وراء المعرفة وتشمل على التخطيط والمراقبة والتقييم.

المستوى الثاني: معرفي ويشمل على العمليات (التفكير الناقد ، الاستدلال ، التفكير الإبداعي)، الاستراتيجيات (حل المشكلات ،اتخاذ القرارات ، تكوين المفاهيم).

المستوى الثالث: وتشمل على المهارات (مهارات علوم، مهارات الاستدلال ، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي ، مهارات التفكير ما وراء المعرفي)

ويرى عبد العزيز بأن مستويات التفكير عبارة عن أربعة وقام بتعريفها بناء على علاقتها بالنمو العقلي للإنسان وهي:

المستوى الحسي: وهو من صفة تفكير الأطفال ويدور حول الأشياء المحسوسة ولكن في هذا المستوى لا يصل إلى مستوى الأفكار والمعاني والأشياء.

المستوى التصويري: هو أكثر شيوعا من المستوى الحي ويظهر عند الأطفال أكثر من الكبار ويظهر دوره في حل بعض المشكلات.

التفكير المجرد: وهو أرقى درجة في التفكير التصوري ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام ولا يعتمد على الأشياء المادية المحسوسة وهو يتطور وينمو مع الفرد بمجرد اكتسابه .

التفكير بالقواعد والمبادئ: يقصد به فهم القوانين الطبيعية والتفكير العلمي المنطقي السليم بينما يرى سعادة بأن التفكير مستويين أساسيين لعمليات ذهنية:

أ-**التفكير الأساسي:** هو عبارة عن أنشطة ذهنية وعقلية غير معقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف علوم المجال المعرفي والعقلي والمتمثلة في الحفظ والفهم التطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة ،المقارنة، التصنيف، وهي مهارات مطلوبة ويجب اتقانها قبل الانتقال للمستوى الثاني.

ب-التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وصنع قرارات والتفكير فوق المعرفي ، ويرى جراون بأن التفكير بين مستويين هما: مستوى أدنى أساسي ، مستوى أعلى مركب وفي هذا الصدد ترى الباحثة بأنه بالرغم من اختلاف الباحثين من حيث المستويات إلا أنه يمكن إجمالها حسب نظرة بلوم إلى مستويين :

المستوى الأدنى: معرفة، فهم، تحليل، تطبيق

المستوى الأعلى:تركيب ، تقويم،(أبو يونس ،2013، ص47-49).

ويمكن تقسيم التفكير من حيث البساطة والتعقيد والصعوبة والتجريد إلى مستويين:

1-تفكير من مستوى أدنى ويسمى التفكير الأساسي وهو الذي يمتلكه معظم الناس ويحتاج إلى مهارات بسيطة تتمثل في مقارنة وملاحظة والتصنيف.

2-تفكير من مستوى عال ويسمى التفكير المركب ويحتاج إلى مهارات وقدرات عالية وتوجد 5 أنواع وهي: 1-التفكير الإبداعي، 2-التفكير الناقد،3- التفكير وحل المشكلات ،4- التفكير بأخذ القرارات ، 5-التفكير فوق المعرفي(كحلة، د س، ص145).

4-أنواع التفكير:

تتعدد أنواع التفكير ولكل نوع من أنواع التفكير خصائص وسمات تختلف عن الآخر وفي هذا الموضوع سيتم تفصيل وذكر جميع الصفات والخصائص التي تتعلق بكل أنواع من أنواع التفكير:

التفكير الحيادي:

يعد التفكير الحيادي من أكثر أنواع التفكير موضوعية وبساطة ويعتمد بشكل أساسي على الإحصائيات والأرقام ويتم من خلاله طرح أسئلة واضحة ويبحث عن إجابات مباشرة موضوعية لا يميل للنقد أو

المشاعر بل موقفه واضح وصريح يبحث عن أجوبة متاحة للجميع تتميز بالموضوعية ولا تعتمد على المواقف الشخصية والآراء الخاصة.

التفكير الإبداعي:

الأفكار المبتكرة والمبدعة أهم ما يميز هذا النوع فهو يركز على كل ما هو جديد ومبتكر وفريد فصاحب التفكير الإبداعي غالبا ما نفسه و لما لا ؟باحثا عن الحلول وأفكار مبدعة مميزة بدلا من تلك التقليدية والمتداولة وإن هذه الفكرة إبداعية تشير إلى الاندفاع وإلى القدرة على تجريب كل ما هو جديد غير مألوف وكذلك الرغبة في التغيير والتميز لطالما كانت محور وصفه صاحب هذا النمط الذي يستعد لتحمل المخاطر ومواجهة المجهول من أجل تحقيق أهدافه وأفكاره الغريبة والمجنونة والمختلفة والمبتكرة.

التفكير العاطفي:

يركز هذا النوع على العواطف والمشاعر ويعد التفكير العاطفي عكس التفكير الحيادي حيث أنه لا يبحث عن معلومات موضوعية بقدر ما يعطي أهمية فائقة للمشاعر والأحاسيس ومواقف وهذا النوع تكون مبنية على رأي شخصي خصوصا إذا كان حدس لم يخونه في مواقف سابقة وقذ تصبح العاطفة خلفية المفكر المتينة التي يقبل بها أو يرفض آراء الآخرين بدلا من الاعتماد على العقل والمنطق.

التفكير الشامل:

ويبحث بشكل أساسي في طريقة التفكير نفسها لتحديد الطريقة المثلى للتفكير وهذا التفكير يمثل القائد والموجه ولاعب الشطرنج الذي يجب أن يحرك قطعة بشكل محدد يتماشى مع اللعبة كاملة ويمتاز الذين يوصفون بهذا النوع بالنظرة الشاملة وتفضيل العمل من خلال الجماعة في معظم الأحيان والتفكير متعدد الأطراف إذ أنه يؤمن يقينا أن التفكير الجماعي أكثر نفعا وأكثر حكمة من التفكير الفردي.

التفكير الإيجابي:

التفكير الإيجابي عكس التفكير السلبي والتفكير الإيجابي يتضمن التفكير المتفائل المبني على الأمل والرغبة في تحقيق الأمر أو حل مشكلة أو القيام بالتجريب مع التركيز على مجموعة إيجابيات ونقاط القوة التي يحملها ، إن اعتماد هذا النمط من التفكير يتوقف على مدى صحة الفكرة ولا يتجاوز إلى التهور ولا يبنى على مجرد التخمين ويعد هذا النوع مناسبا للنظر للمستقبل.

التفكير السلبي:

وهذا النوع يتضمن كل أنواع التفكير النقدي المتشائم والسوداوي فيركز الشخص الذي يتميز بهذا النوع على عقبات النجاح ونسب الفشل والجوانب السلبية للفكرة ومهما اتضح أنه منطقي فهو في الحقيقة يعتمد في تحليله على كيميائية الخوف والمشاعر وعدم الرضا والتردد وإن هذا النوع من التفكير في حال تمت السيطرة عليه من الممكن أن يختفي باختفاء مؤقت معين أثر على الشخص مما اضطر إلى التفكير بتلك الطريقة.

المبحث الثاني :التفكير الناقد

تمهيد:

إن التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذا على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير كما أن التعبير التفكير الناقد من أكثر التعبيرات التي قد يراد استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته وفي عالم الواقع يستخدم التعبير دلالة على معان عديدة أهمها : الكشف عن العيوب و الأخطاء الشك في كل شيء التفكير التحليلي ، التفكير التأملي ، حل مشكلة ، كل مهارات التفكير العليا المستقل والتعرف على أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق إن المقاييس أو المعايير القديمة التي تعتمد على مقدرة الفرد في الحصول على درجات جيدة في اختبار يقيس مهارات الأساسية رغم أنها لازالت مناسبة إلا أنها لا يمكن أن تكون الوسيلة الوحيدة التي تحكم فيها على نجاح طلابنا أكاديميا أو فشلهم و لذا أصبح من الضروري أن يتزود كل فرد بالمهارات التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه حتى يستطيع أن يتخذ القرار.(نبهان ،2001، ص37-39).

1-التاريخ:

يعد استخدام مصطلح التفكير الناقد بوصفه هدفا تعلميا إلى الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1910)وكان يشير إليه في الغالب باسم التفكير الاستقصائي وقد عرفه بأنه النظر النشط والمثابر واليقظ في أي معتقد أو صورةمفترضة للمعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات الإضافية التي يجنح إليها (Dewey 1910,6 -1933,9)

(وقد ربط ديوي عادة النظر تلك بموقف علمي للعقل وتشير اقتباساته المطولة عن فرانسيس بيكون وجون لوك وجون ستيوارت ميل إلى أنه لم يكن أول شخص يقترح تطوير توجه علمي للعقل ليغدو هدفا تعليميا)(ففي الثلاثينات من القرن الماضي شاركت مدارس عدة في دراسة دامت ثماني سنوات وبإشراف جمعية التعليم التقييمي(Aikim 1942) وقد تبنى الكثير منها التفكير الناقد بوصفه هدفا تعلميا ، كما صور فريق التقييم في دراسة اختبارات لأجل تحقيق ذلك الهدف(Staff 1942 Smith , Tyler) استطاع جلاس (Glasser 1941) أن يبين تجريبيا أن من الممكن تحسين التفكير الناقد لدى طلاب المدارس المرحلة العليا وبينما تضمن التصنيف ذو التأثير الكبير الذي أعده بلوم لأهداف التعليمية المعرفية قدرات التفكيرالناقد (bloomelt 1559) اقترح إنيس (1962) إثنى عشر مظهرا من مظاهر التفكير الناقد كأساس للبحث في تعليم قدرة التفكير الناقد وتقييمها) ،(اجتذب مؤتمر دولي سنوي حول التفكير الناقد والإصلاح التعليمي بعقد في كاليفورنيا منذ 1980 عشرات آلاف من المعلمين من جميع مستويات التعليم ومن أجزاء كثيرة من العالم كذلك فإنه ومنذ 1980 اشترط نظام الجامعات الحكومية في ولاية كاليفورنيا على جميع الطلاب المرحلة الجامعية التحيل في مادة دراسية في التفكير الناقد.

تقوم جمعية المنطق غير الضروري والتفكير الناقد منذ سنة 1983 برعاية جلسات بالتزامن مع اجتماعات الجمعية الفلسفية الأمريكية (APA) وفي 1987 وجهت لجنة فلسفة مرحلة ما قبل الجامعية التابعة للجمعية الفلسفية الأمريكية بإصدار بيان توافقي حول التفكير الناقد لأغراض التعليم والتقييم التربوي(Facome 1990a)

3-تعريف التفكير الناقد:

التفكير الناقد لغة:ورد الفعل "نقد في لسان العرب بمعنى تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها (ابن منظور ،2003، ص667)

التفكير الناقد اصطلاحا: يشير الأدب التربوي إلى عدة تعريفات للتفكير الناقد أهمها:

1-جاء في السرور (2000،ص305) بأن التفكير الناقد هو عبارة عن القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ باعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث.

2-ويرى سعادة(2003، ص103) بأن التفكير الناقد هو عبارة عن فهم المجالات المختلفة والتحقق من المغالطات المتعددة والتفريق بين المسلمات والنتائج النهائية والعمل على الفصل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

3- ويعرفه مصطفى(2011، ص48) بأنه قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي .

4-ويعرفه نصار (2009،ص40) بأنه نمط من أنماط التفكير يظهر فيه الفرد القدرة على تقييم مشكلة أو موقف ما من خلال تنظيم الأدلة والحجج والتنبؤ بالحل الصحيح الذي يتضمنه واستنباط المعلومات التي تساعد في تفسير الحل وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيدة عن التحفيز والعوامل الذاتية.

5-كما يعرفه أنيس (1985،ص45) بأنه نوع من التفكير المعقول الذي يحتاج تكوين اعتقاد معين حول حادثة أو موقف ما ويتضمن صياغة فرضيات وأسئلة وبدائل وتجربتها.

6-وعرفه كل من بول ويلدر : بأنه فن تحليبل الأفكار وتقييمها بهدف تحسينها وتطويرها.

7- أشار أبو جاد و نوفل (2013) إلى أن مراجعة تعريفات التفكير الناقد الواردة في الأدب التربوي تشير إلى توافر رقم كبير من التعريفات له وأن تعدد تعريفاته يعود إلى اختلاف المتطلبات النظرية للباحثين الذين قاموا بتعريفه: وتعتبر محاولة جون ديوي عام (1938) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرفه بأنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج.

9- كما عرفه بعض الخبراء بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) في دراسة استمرت لمدة عامين متتاليين (1990-1992) بأنه: حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفكير والتحليل والاستنتاج والتقويم ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه.

10-وعرفه زيبون (2008) بأنه عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقولها من عدمه اعتمادا على معايير أو قيم معينة.

11- وفي وجهة نظر(فتح الله ،2008) : حيث يرى أن التفكير الناقد يعني القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرار في ضوء تقويم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة ومن ثم إصدار حكم وفق معايير محددة وبالتالي فإنه يأتي في قمة هرم بلوم.

3-خصائص المفكر الناقد:

1- حدد كم من مصطفى (2001) (صوالحة 2010) (قطامي 2012) العتوم وآخرون ،ص 83 خصائص المتعلم الذي يفكر تفكيرا ناقدا في القدرة على مايلي:
الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة.

2- الحوار وا لاستدلال والفحص.

3- الخيال والأمانة والتنظيم .

4- التنافس والحكم والقياس

5- تحديد الافتراضات والتعامل مع البدائل للوصول إلى هدف معين.

6- الملاحظة المتعمقة وحب الاستطلاع والتشكيك.

7- التعامل مع البدائل والمرونة والميل إلى المناقشة.

8- توليد الأفكار واختيار المعنى والنقد بموضوعية واتخاذ القرار وحل المشكلات.

9- الاهتمام بالأدوار الاجتماعية المنطقية والاهتمام بالمنطق العقلاني في التفكير.

10- ربط المتغيرات وإعادة الحلول وتقبل آراء الآخرين .

11- الفهم والتحليل والتركيب.

12- التميز بين الحجج والقدرة على تفسير وتقديم المناقشات والاستنتاج والاستنباط

13- محاولة الوصول إلى معلومات الجيدة والحكم على مصداقية المصدر.

14- تحديد النتائج والأسباب والفروض.

الحكم على نوعية المناقشة وتتمثل القدرة على تقبل الأسباب والفروض والدلائل.

15- صياغة أسئلة واضحة ومناسبة.

16- تعريف مصطلحات بطرق تلائم المحتوى.

17- القيام بعمليات التفكير في سياق البحث عن الحقيقة.

18- التفتح الذهني وصياغة النتائج بحرص عندما يكون هناك مبرر .

19- الحساسية نحو مشكلات والقدرة على تحديدها.

20- الميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات .

21- منفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجيدة وذو خيال واسع.

22- يستطيع التعلم ذاتيا.

23- يستطيع تطبيق استراتيجيات

24- يدرك أن فهم الآخرين دائما نسبيا ومحدودا.

4-أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيرا في العقود الأخيرة وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه ، حيث وجد أنها:

1- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.

2- تقد المتعلم إلى الاستقلالية في التفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

3- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق.

4- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.

5- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.

6- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.

7- تعزز من قدرة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

8- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع (عسقول،2009، ص48).

9- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

10- يشجع على التفكير الذاتي

11- تحقيق راحة البال.

12- يساعد في صنع القرار.

13- يحسن العلاقات

14- تصفية الضوضاء

15- يعزز النجاح الوظيفي

16- يعزز مجتمع جيد ومنظم.

5-مكونات التفكير الناقد:

يرى (meyer) أن التفكير الناقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

1-صياغة التعميمات بحذر.

2-النظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل.

3-تعليق الحكم على الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية.

6-أبعاد التفكير الناقد:

إن التفكير الناقد ينطوي على بعدين هما:

1. بعد معرفي يستدعي وجود منظور أو إطار لتحليل القضايا والمواد المرتبطة بإحدى ميادين المعرفة.
2. بعد انفعالي يضم العناصر التالية:

- الاتجاهات العامة المرتبطة بإثارة أسئلة.
- التعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية.
- الاستمتاع بمعالجة المسائل غير الواضحة والمتشابكة

(جروان ،1999، ص65).

7-متطلبات التفكير الناقد:

يمكن تعليم التفكير الناقد في المقررات الدراسية شريطة توافر بيئة داعمة له وتتمثل في جانب المعلم والمناهج والبنية التحتية و باعتبار المعلم أهم ركيزة لتعليم التفكير الناقد في البيئة الداعمة لتنمية مهارات التفكير الناقد تسلط الضوء عليه بأن يكون:

-مؤهلا لتعليم التفكير (لديه القدرة والكفاءة)

-يقدر أهمية التفكير(لديه الرغبة)

-يخلق بيئة يسودها التسامح والعمل بروح الفريق (لديه الإرادة).

يوفر للطالب حرية التعبير في مأمن من التجريح أو الاحتقار (فن التعامل)

-يشجع طلبته على تنمية الثقة بالنفس (ثقة بالنفس).

8-معايير التفكير الناقد:

يتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توفرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين (العتوم والجراح،2009، ص76) والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان إيلدر و بول وهي:

أولا : الوضوح clarity : يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسيلباقي المعايير فإا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن تستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب و بالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال (جروان ،2007، ص74) ومن بين الأسئلة الملائمة:

1- هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة بصورة أوسع؟

2- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟

3- هل يمكن أن تعطي مثالا على ما تقول؟

4- ماذا تقصد بقولك؟

(غانم ،2009، ص185)

ثانيا : الصحة:

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

ثالثا :الدقة:يقصد بالدقة في التفكير استيفاء موضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان ومن العبارات التي تحقق فيها الدقة أو المساواة قوله تعالى:" **إن الله يأمر بالعدل و ايتاء ذي القربى و ينهى عن الفحشاء و المنكر و البغض لعلكم تذكرون**"سورة النحل آية90"

رابعا: يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

خامسا: العمق:

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

سادسا: الاتساع:

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع الجوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

سابعا: المنطق

هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح.(فقيهي، 2006، ص34، 35).

ثامنا: الدلالة والأهمية:

وذلك من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة ومن تلك الأسئلة للحكم على مدى الأهمية ما يلي:

-هل هذه الأفكار هي الأكثر أهمية في الموضوع؟

-ماهي الأفكار الرئيسية؟

-ماهي الأفكار الفرعية؟

(العتيبي ، 2008، ص25).

اجمالا الهدف من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد بل يجب استخدامها في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعليا فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط بل مع بعضها البعض لتكوين وحدة متفاعلة فيما بينها.(مرجع سابق).

9-خطوات التفكير الناقد:

حتى يتمكن الطالب من أن يفكر تفكيرا ناقدا ، يجب عليه القيام بالخطوات التالية:

1- صياغة الفكرة التي يطورها الطالب بعد مروره في الخطوات التمهيدية.

2- ملاحظة العناصر المختلفة في النص.

3- تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير معينة.

4- طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.

5- ربط العناصر بروابط وعلاقات.

6- وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.

7- وضع الأفكار في وحدات تضم الفروض والنتائج.

8- اقتراح بدائل ممكنة وموجودة وتحديد معايير لفحص تلك البدائل.

9- صياغة استنتاجات.

10- التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.

11- صياغة افتراضات عامة.

12- التمهل في القبول للأحكام والتسليم بها.

13- توليد معان جديدة اعتمادا على التعميمات.

بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنها النص (إبراهيم ،2005،ص387)

يمكن القول إن الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا يكون قادرا على الاستدلال المنطقي وذلك لتعيين الحدود وتحديد المسلمات الخاصة بالموضوع.

10-مراحل عملية التفكير الناقد:

يرى دافيس أن التفكير الناقد يمكن تطوره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة حيث أن النجاح في المراحل الأولى يساعد على النجاح في المراحل اللاحقة ويمكن اختيار هذه المراحل – كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول1- يوضح مراحل عملية التفكير الناقد:

المرحلة	المهمات
الملاحظات	ويتطلب أن يتفحص المتعلم كل البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلمه
الحقائق	تحديد المتعلم للحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية والموضوعية

الاستدلال	اختبار الحقائق والمعلومات المحددة في المرحلة السابقة
الافتراضات	أن يكون لدى المتعلم عدد من الافتراضات والمسلمات حول موضوع التعلم
الآراء	أن يطور المتعلم آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم
الحجج	أن يحدد المتعلم البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي
التحليل الناقد	يتطلب من المتعلم تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء السابقة لتطوير موقف واضح للمتعلم يستطيع أن يواجه الآخرين

(المالكي،2012،ص02)

وبالتالي فإن مراحل التفكير الناقد تمر بمراحل متسلسلة حيث أن النجاح في المراحل اللاحقة لا يتم إلا بمرور بالمراحل الأولى.

11-مهارات التفكير الناقد:

نظرا لأهمية التفكير الناقد لكونها المحك والمرجع للحكم على الشخص من أنه يمارس عادات التفكير الناقد قامت مجموعة من الباحثين بوضع قوائم متعددة لهذه المهارات كل وفق تصوره واعتقاده والمهم هنا أن إيرادها ليس بهدف انتاجها بصورة مجتمعة متسلسلة ولكن يمكن أن يستخدمها منفردة أو مجتمعة وفيما يلي عرض أهم هذه التصنيفات:

1-تصنيف نيدلر:

وقد حددها نيدلر كما يلي:

1- القدرة على تحديد المشكلات المركزية لتحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدليل.

2- تحديد أوجه التشابه والاختلاف.

3- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع لإجراء مقارنات بين الأمور الممكن إثباتها وتحقق منها وطرح المعلومات الباقية.

4- القدرة على إعطاء معيار الحكم على الاستنتاجات.

5- القدرة على تحديد فيما إذا كانت العبارات والرموز الموجودة مرتبطة معا في السياق العام.

6- القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم يظهر بصراحة في البرهان والدليل.

7- تمييز الصيغ المتكررة.

8- القدرة على تحديد توثيق المصادر.

9- تمييز الاتجاهات المختلفة لوضع معين.

10- تحديد كفاية البيانات وكفايتها.

11- التنبؤ بالنتائج الممكنة (فسيو، 2011، ص268-269).

2-تصنيف إبراهيم 2007 عن واطسون وجلاسر المهارات الرئيسية للتفكير الناقد:

1-معرفة الافتراضات

2-الاستنتاج

3-التفسير

4-الاستنباط.

5-تقويم الحجج

(عرام،2012،ص58).

3-تصنيف هارنادك:

1- فهم قواعد المنطق وتطبيقها

2- تعرف الفرق بين الممكن والمحتمل

3- تجنب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي

4- تعرف خصائص الأدلة والحجج المقبولة والتمييز بينها.

5- الأخذ بالحسبان الجوانب المختلفة في الموضوع.

6- حسن استعمال الكلمات

7- استخدام المنطق في عبارات كمية وغير كمية(قسيم، 2011،ص 269-270)

4-تصنيف إينيس:

حدد مهارا(قدرات) التفكير الناقد باثني عشر 12 مهارة ممكن توضيحها متبوعة بتساؤلات تساعد على نقد فكرة وتحليلها وكما يوضح الجدول:

جدول2: يوضح مهارة التفكير الناقد.

ت	المهارة(القدرة)	التساؤل ال1ذي يساعد على نقد الفكرة
1	فهم معنى العبارة	هل العبارة ذات معنى؟
2	الحكم بوجود غموض في الاستدلال	هل هي واضحة؟
3	الحكم ما إذا كانت الغبارة متناقضة	هل فيها ثبات؟
4	الحكم ماإذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة	هل هي منطقية؟
5	الحكم ما إذا كانت العبارة محددة	هل هي دقيقة ؟
6	الحكم ما إذا كانت العبارة تنطبق مبدئيا	هل تتبع قانونا معينا؟
7	الحكم ما إذا كانت المشاهدة مؤثرة فيها	هل هي دقيقة؟
8	الحكم ما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف	هل هي مبررة؟
9	الحكم ما إذا كانت النتيجة معرفة	هل هي مرتبطة؟
10	الحكم ما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض	هل هي مضمونة؟
11	الحكم ما إذا كان التعريف محددا بدقة	هل هي محددة بقة؟
12	الحكم ما إذا كانت العبارة نصا منقولا	هل هي صحيحة؟

(مرجع سابق ،ص270)

تصنيف كوستا:

يرى كوستا (1993) أن التفكير الناقد عبارة عن عملية عقلية تتضمن المهارات التالية:

مهارة التمكن: وتضم المهارات الملاحظة والمقارنة والترتيب والتجميع والتصنيف.

مهارة المعالجة:وتتمثل المهارات التي ترتبط بتحليل الحقائق والآراء ومهارات الاستنتاج والتنبؤ وتحديد علاقة السبب بالنتيجة

مهارات التشغيل:وتتمثل المهارات التي ترتبط بالعقل المنطقي ومهارات حل المشكلات التالية:

1- تحديد المشكلة

2- جمع المعلومات

3- اتخاذ القرار المناسب

4- الاستنتاج(مرجع سابق، ص271)

قائمة الباير:

تظم معظم هذه المهارات:

1- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية
2- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.
3- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة
4- تحديد مصداقية مصدر المعلومات
5- التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة
6- التعرف على الافتراضات عير المصرح بها
7- تحري التحيز
8- التعرف على المغالطات المنطقية
9- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج
10- تحديد قوة البرهان أو الادعاء
11- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي
12- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل(غانم ،2009، ص184-185)

ومن خلال العرض السابق لمهارات التفكير الناقد نجد أن غالبها يتكرر في معظم هذه التصنيفات ولذلك يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول3:

رقم المهارة	المهارة	صدق المهارة
01	الافتراضات	التعرف على درجة صدق المعلومات والحقائق والمغلطات وصياغة الفرضيات وصياغة التنبؤات
02	التفسير والفهم	ويعني القدرة على تحديد المشكلة وفهمها وشرحها والتعرف على التفسيرات المنطقية وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات و تحديددقة المعلومات ومصادرها

03	الاستناد إلى قواع المنطق	ممارسة الاستنباط والاستنتاج والاستدلال بأشكالها المختلفة
04	التقويم	وتشمل تقويم الحجج والبراهين والأدلة والادعاءات وتحديد قوتها وتنفيذها والتمييز بين الحقائق والادعاءات

(العتوم والجراح بشارة، 2009،ص81).

12-تنمية التفكير الناقد:

اصبح التفكير الناقد شعار العديد من رجال التربية وموضوعا للبحث وهدفا للتربية والتعليم في القرن العشرين وبعد تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد من الأهداف الأولية للتربية لأن من حق كل طالب التعبير عن نفسه بحرية كاملة ولذا أصبح من الضروري تزويد الطالب بالمهارات التي تمكنه من تحليل المعلومات التي تصل إليه والتفكير بموضوعية ومرونة وإصدار الأحكام الناقدة(السيليتي،2006،ص33)

وتكمن أهمية التنمية للتفكير الناقد لدى الطلبة في كونها تؤدي إلى فهم أكثر عمقا للمحتوى المعرفي الذي يستعملونه ، وربط عناصره ببعضه البعض وأيضا تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل والاستقلال في التفكير والتحرر من التبعية وعدم التمحور الضيق حول الذات الانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون التحري عنها(الرهو والصحوري ،1998،ص 112)

وهناك من يرى أن التنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ترفع من تقديرهم وثقتهم بذاتهم والتشجيع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى وتنمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي للباحث والنقد(السليتي،2006،ص33).

ومما لاشك فيه أن تسمية التفكير الناقد تتطلب استخدام طرائق حديثة في التدريس واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير تعطي دورا أساسيا للطالب وتركز على فاعلين في عملية التعلم بحيث يكون فيها المعلم مسيرا ومنظما(الخوالدة، 2002، ص4).

هناك بعض النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد أبرزها:

1- إنشاء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد
2- تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيمة وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.
3- إدارة نقاشات ومناظرات في موضوعات عامة حيث يقيم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر
4- تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو التعصب
5- تشجيع الطلبة على الكتابة فير موضوعات ذات صلة بحياتهم المعاصرة ومناقشة ما يكتبون مع أنفسهم ومع أقرانهم.

13-معوقات التفكير الناقد:

1- الانقياد للآراءالتوترية ويقصد بالآراء التوتريةتلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس والتي يتقبلها الفرد ويتداولها دون الرجوع إلى مصادر الحقيقة أو التأكد من صحتها ويكتفي الفرد من الأدلة التي تعطى له
2- التعصب بمعنى ميل الفرد إلى التقيد والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات أو وقائع ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من جهة نظر معروفة سابقا
3- القفز على نتائج قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ثم يتركها دون تسلسل منطقي وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة وحتى يتجنب المعلم هذا يجب عليه أن يوجه الطلبة إلى مناقشة كل موضوع أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة
4- وجهات النظر المتطرفة والانقياد للمعاني العاطفية والمؤثرات الانفعالية ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية وعاطفية الفرد
5- اعتماد المعلم على طرق تدريس على التلقين دون مشاركة من الطلبة في عملية التعلم(أبو دنيا وآخرون، 2003، ص229-230)

وتتمثل كذلك معوقات للتفكير الناقد في:

الجزمية: حيث يعتقد روكيش الذي قدمة هذا المصطلح بأن الإنسان نظاما كليا للمعتقدات يتكون من طرفين هما:

نظام اعتقادي مغلق حيث يتصف هذا النظام بأنه يعارض كل ما هو جديد كما أته ينظر إلى الحياة بنظرة توهمية بالإضافة إلى أنه يتسم بالجمود والتسلط والعجز والوحدة وضيق الأفق

نظام اعتقادي منفتح :ويتصف هذا النظام بأنه مستعد لتقبل الآراء الجديدة وهو مرن يتسم بالاتساق.

الجمود :حيث أن هذا المصطلح مشابه لمصطلح (الجزمية) إلى حد ما من حيث التمسك بالرأي والمقاومة كل ما هو جديد وعدم المرونة إلا أنه يخالفه في كونه يرتبط بمعتقد الأنسان بشكل منفرد وليس بنظام المعتقدات الكلي كما هو الحال (الجزمية) كما أنه يتم التعلم هنا عن طريق التزمت والقهر.

المسايرة: وهي تعني مدى مطاوعة الإنسان على أسباب غير طبيعية أو غيبية لسبب الإرادة فيها دور أو غير صحيحة لحل أي مشكلة.

ومن الجدير بالذكر أن هناك معوقات أخرى للتفكير الناقد ومن بينها:

العناد: وهو بمثل التمسك بالرأي والمعتقدات الخاصة وعدم التخلي عنها حتى في حال ظهور آراء أخرى تمثل الحقائق وأدلة واضحة على الرغم من توفر الآراء الواضحة حول أمر ما قد يساعد على فهمه.

التعصب: تشكل بيئة الفرد عاملا مهما ومؤثرا في نظرته تجاه العالم حيث أن ثقافته تساعد على تحديد الكيفية التي ينظر بها إلى الأمور مما قد يجعله متحيزا ومتعصبا في رأيه ضد آراء الآخرين إلا أن المنهج العلمي لابد أنه يعتمد على فكر العديد من الباحثين لا على فكر فرد منهم فقط لأنه سيكون فكرا غير مكتمل لهذا فإن عملية التخلص من التأثيرات الشخصية والتحيزات تشكل أحد أهداف المنهج العلمي.

الكسل:حيث يهتم الحوار الحقيقي بتوفر الرغبة لدى الفرد فيما يتعلق بتقديم الحجة الأقوى كما أن عملية التفكير تتطلب الصبر وبذل المجهود فيما يتعلق بتحليل الآراء المختلفة ووجهات النظر الأخرى مما يجعل الكسل معوقا للتفكير الناقد.

14-علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير المختلفة:

إن التفكير يرتبط بشكل كبير مع العديد من مهارات التفكير الأخرى ومع العديد من المصطلحات ذات العلاقة مثل التفكير الإبداعي ، صنع القرار، حل مشكلات ، التفكير التأملي ، قدرات التفكير العليا حسب تصنيفات علوم التفكير العلمي ،الذكاء وغيرها لذلك لابد من الإشارة إلى هذه العلاقة وتوضيحها.

وقد ميز بعض المربون بيم مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة ومنها:

-التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصلية وفي حين التفكير الناقد يظهر في تقييم الأفكار الإبداعية والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى اللفظي والعملي كما أن التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على معلومات كثيرة في حين التفكير الناقد يعمل على تقديم التعليل أو البرهان للتفسير المطروح.

وقد أظهرت دراسة (فشر) إلى وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (نبهان ،2001، ص91) وفي هذا الإطار إن التميز الواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أمر مستحيل فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقييما للجودة أو النوعية وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدية وانشغال الدماغ بعملية تفكير مركبة دون دعم من عملية التفكير المركبة أمر صعب قبوله فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكارا لتقويم صدقها وصلاحيتها لاستخدام ويعد بعضهم أن التفكير الناقد تقويمي وأن التفكير الإبداعي توليدي لكن هذين النمطين ليسا متناقضين بل هما يكملان بعضهما البعض (السليتي، 2006، ص52)

-**التفكير الناقد و حل المشكلات** :مصطلحان متداخلان.

التفكير الناقد والذكاء:

يرى بعض العلماء أن درجة الذكاء أمر أساسي ومهم لتعليم الطلبة على التفكير الناقد بينما يرى بياجي أن الفرد في مراحل نمائية وكلما ارتقت هذه المراحل كلما تطور التفكير عند الفرد وفي الواقع فإن معظم الطلبة يتعلمون التفكير حسب درجة الذكاء وحسب المستوى النمائي معا ولا يمكن فصلها عن بعضهم البض (نبهان ،2001،ص 91-92) وبغض النظر في نوع العلاقة الرابطة بين التفكير الناقد وأنواع التفكير الأخرى فإن لا أحد يعترض على الهدف من تقسيم التفكير إلى أنواع وهو تسهيل مناقشته وتعلمه وتنميته لدى الناشئة وفق متطلبات العصر.(السليتي، 2006، 54).

15-التعقيب:

يرجع اختلاف التعريفات للتفكير الناقد إلى عدة عوامل :

-تداخله مع مفاهيم أخرى مثل حل مشكلة واتخاذ قرار والتفكير المتروي وعلى الرغم من أن حل المشكلة يهدف إلى حل مشكلة يواجهها الفرد واتخاذ القرار يقتضي الاختيار ما بين عدة بدائل والتفكير

المتروي(التروي في التفكير) ما هو إلا عادة عقلية تعد من متطلبات التفكير المتروي(التروي في التفكير)ماهو إلا عادة عقلية تعد من متطلبات التفكير الناقد ، أما التفكير الناقد فهو عملية عقلية مركبة تتضمن مجموعة من المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند تطبيقه لمحركات محددة تهدف إلى تقرير ما يعتقده أو يفعله بشأن إصدار أحكام صائبة على قضايا أو أحداث أو وقائع معينة.

–تعدد خصائص التفكير الناقد فهو نشاط إيجابي فعال وعملية عقلية انفعالية ، يتغير التعبير عنه بتغير السياق ويستشار بالأحداث السلبية والإيجابية وعملية معيارية .

–تعدد مكوناته المعرفية فيتضمن مثلا القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة ، القدرة على التقويم، القدرة على الاستنتاج ، القدرة على وزن الأمور، القدرة على ربط الأحداث والمعنى، القدرة على النقد بموضوعية ، القدرة على التمييز بين الحجج.

–النظرة إلى التفكير الناقد من إحدى زواياه مستقلة عن الأخرى لذلك عده العلماء عملية مهارة ،ناتج، قدرة ، نزعة، عادة عقلية مختلفة وبرجة من المهارة حتى يظهر ناتج هذه الممارسة في سلسلة من التقويمية.

–التفكير الناقد شأن جميع الظواهر النفسية هو تكوينات فرضية لا تدرك مباشرة بل يستدل عليها من آثارها ونتائجها وهذا معناه أن التفكير الناقد يمكن أن يدرك في صورة القدرات السابق الإشارة إليها أو النواتج الدالة على ممارسة عمليات عقلية معينة.

– إن الخاصية الأساسية للتفكير الناقد أنه عملية تقويمية تستخدم محكات معينة للمقارنة بين المعلومات والحكم عليها وقد تعددت هذه المحكاتبحيث تضمنت فئتين أساسيتين يندرج تحت كل منهما محكات فرعية:

أ– المحك الداخلي: ويركز على الحكم على المعلومات في ضوء أساس للحكم مشتمل على هذه المعلومات ذاتها ويشمل محك الضرورة الاجتماعية ، المحك التدريبي.

ملخص الفصل:

مما سبق يمكن القول أن التفكير الناقد بوصفه أحد الأساليب التفكير المهمة التي تساعد الشخص على التجرد من الميول والانقياد الانفعالي والآراء الشائعة والتطرف في الرأي ويحقق الحصانة الكافية للطلبة والبعد عن التقليد الأعمى لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات و أفكار التي تتعلق بتخريب الاستقرار الفكري لاسيما أن المصادر للمعلومات قد تعددت وتطورت أساليبها بطرائق تجعل الأفراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد للحكم الفطن المبني على معايير والذي يمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم بعد فحص ونقد وتمحيص كل ما يقدم إليهم من معلومات سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية وتمييز المقبول من غير المقبول منها بعد أن تتم عملية الفهم والتحليل والمناقشة والتقييم واختيار الأفضل وبالتالي تحسين التعليم من أهم الأمور التي تواجه المجتمع في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم وقد أصبحت مهارات العمل معقدة أكثر من ذي قبل وأصبح التعليم الوسيلة الوحيدة لمساعدة الفرد على التأقلم مع كافة التوجهات المتعددة التي يواجهها وبات حجم المعلومات ضخما وخير وسيلة لأي مجتمع هو المعرفة.

الفصل الثالث:

تقدير الذات

-تمهيد

-مفهوم الذات

-تعريف مفهوم الذات

-خصائص مفهوم الذات

-تكوين مفهوم الذات

-نظريات الذات: -نظرية كارل روجز

-نظرية كوبر سميث 1967

-نظرية زيلد 1969

-نظرية روزنبرج1965

-أبعاد الذات

-قياس مفهوم الذات :

اختبار كوبرسميث

اختبار روزنبرج

اختبار هارتر

مقياس تبني لمفهوم الذات

-تعريف تقدير الذات

-نمو الذات

-مراحل تطور الذات

-أهمية تقدير الذات

-الفرق بين تقدير الذات بين الجنسين

-تعقيب

-ملخص الفصل

تقدير الذات:

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم العامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني فشعور الفرد بالتقدير والاعتبار النابع من اتجاه نحو نفسه غالبا ما يدعم عنده فرص النجاح في الحياة ويوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف.

هذا ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو الذات إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منها ويتصل اتصالا وثيقا بمختلف جوانبها وعليه فإن التوصل إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يدفعنا إلى إلقاء الضوء أولا وبصورة مختصرة عن الذات وبعض المفاهيم المرتبطة ليتم التطرق فيما بعد إلى مفهوم تقدير الذات بنوع من التفصيل.

1-مفهوم الذات:

تعريف مفهوم الذات:

منذ عام 1960 اقتبس العديد من الباحثين نظرياتهم من أفكار ويليام جيمس(William james)سيد خير الله 1973 الذي يعتبر الأنا كمعنى للذات و أن النفس تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية ويرى أن القدرات العقلية تتدرج تحت مفهوم النفس الروحية وكان يعتبر من جهة أخرى أن الممتلكات المادية بمثابة النفس المادية حيث أعطى" جيمس" النفس صفة ديناميكية للمحافظة على الذات حيث قسم مكونات الذات (فراحي فيصل،2011، 38) إلى:

أ-ذات فردية:

التي تشمل ممتلكاته المادية ، وجسمه وأسرته التي يمكن أن تضع الفرد بانسجام معها.

ب-ذات اجتماعية:

التي من خلالها يتم معرفة الغير والصورة التي يكونها الغير عنه بمعنى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلالها تصورات الآخرين له.

ج- ذات روحية:

التي تتمثل في النواة المركزية للكائن وتشمل الشعور والعواطف التي يدركها الفرد والميول والقدرات العقلية والاستعدادات النفسية.

أما ويليام ألبورت:استعمل مصطلح النفس ويطلق على الأنا اسم الوظيفة الملائمة للنفس ويرى ألبورت أن مصطلح الأنا والنفس يجب أن يستخدما على اعتبار أن الأنا والنفس صفات تدل على الوظائف المناسبة للشخصية ويرى أن الذات تشمل كل الجوانب الحياة المتعلقة بالشخص بما في ذلك صورته الجسدية وإحساسه بهويته وتقديره لذاته(رتشارد، لازاروس،1988).

وقد أعطى سيموند فرويد: للآنا مكانة بارزة في نظريته المتعلقة بتكوين الشخصية حيث يرى أن الأنا تقوم إلى الحد ما بدور وظيفي وتنفيذي اتجاه الشخصية ويرى كذلك أن الأنا هي التي تحدد الغرائز لتقوم الشخصية بإشباعها(سيموند فرويد،1966، ص21).

لكن ميد مرغيت: (قحطاف أحمد الظاهر 2004، ص20) تناقض فرويد الذي يرى أن الأنا هو نظام من العمليات حيث أن ميد ترى أن النفس عبارة عن شيء مدرك وترى أن الشخص يستجيب لنفسه لشعور معين ولاتجاهات معينة مثلما يستجيب آخرون له، وترى ميد مرغيت أن الفرد لا يمتلك ذاتا واحدة تكون في كل الأحوال وإنما للفرد عدة ذوات حسب الأدوار الاجتماعية.

يرى ليوين (Lewin): أن مفهوم الذات بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات من أجل تقييم الأمور والأفكار والإدراكات والأشياء الهامة وكذلك خطة المستقبل والأحداث(مايسة جمعة، 2007).

2-خصائص مفهوم الذات:

يتميز مفهوم الذات بمجموعة من الخصائص :

1-التنظيم: يعني أن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها ويصنفها وفقا لثقافته الخاصة.

2-متعدد الجوانب: يصنف الفرد الخبرات التي تمر به إلى فئات إذ لمفهوم الذات جوانب متعددة وليس أحادي الجانب وقد تكون هذه التصنيفات في مجالات كالمدرسة ، التقبل الاجتماعي ، الأسرة ،الميول ، القدرات العقلية والجسمية.

3-هرمي: يشكل الذات هرما قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات.

4- ثابت: يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم ويقل ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم إلى قاعدته بسبب تنوع مفهوم الذات بشكل كبير وذلك لتنوع المواقف نظرا لاختلاف المراحل العمرية.

5-نمائي وتطوري: تتنوع جوانب مفهوم الذات لدى الفرد خلال مراحل تطوره فهو لا يميز في مرحلة الطفولة نفسه عن البيئة المحيطة به ، إلا أنه بمرور الزمن تتطور مفاهيم جديدة كلما تقدم العمر عبر المراهقة والبلوغ حيث أن الفرد كلما نما زادت مفاهيمه وخبراته حيث يصبح له القدرة على إيجاد التكامل فيما بين هذه الخبرات بأجزائها الفرعية لتشكل إطارا مفاهيميا واحدا.

6- تقييمي: مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية وصفية فيعطي الفرد تقييما لذاته بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية أو المقارنة مع الزملاء.

7- فارقي: هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري فمثلا مفهوم الذات الجسمية ترتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات ومفهوم الذات القدرة العقلية ترتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية.

3-تكوين مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات ليس شيئا موروثا لدى الانسان وإنما هو نتائج الخبرات التي يمر بها والتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها وتقييم الفرد لذاته يتولد منذ الصغر تدريجيا وعبر مراحل النمو المختلفة مع الرغبة في تحقيق الذات المثالية التي يحلم بها الفرد وغالبا ما يسعى الإنسان إلى تحقيق الذات الواقعية تتلاءم مع إمكانياته وخبراته ودرجة تكيفه مع بيئته بدلا من السعي لتحقيق ذات أهمية مثالية غير واقعية.

إن استغلال الإمكانيات الذاتية الكاملة تساعد على تطوير الذات الحقيقية إلى تلك الواقعية التي تحقق للشخص السلام والوئام مع نفسه وبيئته.

يقول أبرهام ماسلو العالم النفسي الأمريكي في هذا السياق (أمزيان زوبيدة، 2007) أن الإنسان يولد وهو محفز لتحقيق احتياجات أساسية في شكل هرمي يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية كالجوع والعطش مرورا بالاحتياجات اعتبارا واحترام الذات في قصة الهرم وبعد تحقيق كل هذه الحاجات يجاهد الإنسان لتحقيق ذاته ليصل إلى أسمى مراحل الاكتفاء الذاتي والسلام مع نفسه ويذهب ماسلو (أمزيان زوبيدة ،2007) إلى وصف هؤلاء الذين حققوا ذاتهم بأنهم واقعيون متقبلون لأنفسهم وللآخرين ،تلقائيون ، مركزون على أهدافهم وعلى حل مشاكلهم ، مستقلون، ديمقراطيون ، ويتمتعون بروح الخلق والإبداع.

4-نظريات الذات:

تعددت النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات واختلفت باختلاف توجهات ومناهج الباحثين ، كما اعتمد الباحثون في تصميم مفهوم تقدير الذات على بعض النماذج لتفسير مستويات تقدير الذات.

ا/نظرية الذات كارل روجرز:

ترى النظرية أن الإنسان يولد ولديه دافعية قوية لاستغلال إمكانياته الكاملة لتحقيق ذاته وليسلك بطريقة تتوافق مع هذه الذات وقد يحتاج الإنسان إلى إنسان آخر يظهر تفهما ويبني تعاطفا كاملين لكي يساعده على استنباط هذه الإمكانيات الكاملة واستغلالها لكي يحقق ذاته.

لذلك يعتمد المرشد في ظل هذه النظرية على مساعدة المسترشد على اكتشاف واستغلال إمكانياته المعرفية الذاتية في جو من القبول الكلي غير المشروط والمتفهم والمتعاطف بدون انتقاء وبرضا كامل سعيا وراء تحقيق الفردية وتكوين الذات. حيث تفترض النظرية ما يلي:

-لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفا في الرأي والمفاهيم والسلوك.

-أنت يتصرف بما تمليه عليه معتقداته ومبادئه أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقا مع أفكاره

-حرية التصرف يجب أن تتوافق مع القوانين العامة ولا تمس حقوق وحرية الآخرين.

-بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه فهو مسؤول على تبعات ذلك السلوك وعليه تسعى نظرية الذات كارل روجرز إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تحقيق الذات من خلال تكوين شخصية متماسكة وقوية ومستقلة وتلقائية لا تضع اعتبارا كبيرا لما يقوله الآخرين.

-تأكيد الذات من خلال تقبل الفرد ورضاه عن نفسه.

-كما أدخل روجرز ثلاثة مفاهيم توحيدية جديدة هي: الحاجة إلى اعتبار الإيجابي، الحاجة إلى اعتبارات الذات، شروط تقدير الذات.

ومن أهم المفاهيم لنظرية روجرز في الذات:

-**مفهوم الكائن العضوي:** وهو الفرد ككل ، والذي يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة حيث أن تحقيق الذات وصيانتها هي الدافع لهذا الكائن العضوي الأساسي(مصطفى فهمي، 1975، ص176).

مفهوم المجال الظاهري: حيث يوجد كل فرد في العالم من الخبرة دائم التغير هو مركزه فكل فرد يحيا في عالم من الخبرة خاص به عالم متغير باستمرار وقد تدرك تلك الخبرة شعوريا أولا شعوريا وحينما تكون الخبرة شعورية فإنها تختص بعالم الرموز والعالم الخاص بالفرد لا يدركه بالمعنى الكامل إلا الشخص نفسه(سيد محمد غنيم، 1975،ص692).

الذات: هي مفهوم هذه النظرية الأساسي ونواتها فهي المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد فالطريقة التي تدرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتها وكيفية إدراكنا لها وللذات عدة خصائص في نموها وتأثيرها على السلوك والإدراك (هولولينذزي، 1978،ص613).

ب/نظرية روزنبرج 1965 (Rosenberg)

تعتبر هذه النظرية من أوائل النظريات التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح وتقدير الذات حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسات روزبنرج للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته في ضوء العوامل المختلفة

التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والديانة وظروف التنشئة الوالدية (Robsonm p j1988K p15)

ويرى بردر erderB 1993 إن روزنبرج وضع للذات ثلاث تصنيفات هي:

-الذات الحالية: أو الموجودة وهي كما يرى الفرد ذاته ينفعل بها.

-الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

-الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين.

ويسلط روزنبرج الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين (Peterson,S,Rand ,Bender,r f,1993,p37)

ويعتبر روز نبرج 1979 (Rosenberg, 1979,73) تقدير الذات اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعا يتعامل معها ويكون نحوها اتجاها وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.

فقد حاول روزنبرج دراسة النمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته ، سلوكه من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي بالفرد وقد اهتم روزنبرج بصفة خاصة في تقييم المراهقين لذواتهم واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة والأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه.(Rosen berg,1973)

ج/نظرية كوبر سميث cooper smith1967 :

استخلص كوبر سميث نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل الدراسة الثانوية ، وقد ميز بين نوعين من تقدير الذات هما(شاكر غفلة خلف ،2000،ص45) تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذو قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركز كذلك على الخصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف

جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات ، وقد اعترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحدودات لتقدير الذات هي: النجاحات ، القيم، والطموحات والدفاعات ، ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال فإن هناك ثلاث من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات هي:

-تفعيل الأطفال من جانب الآباء.

- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي.

-احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التغير من جانب الآباء.

حيث ذهب إلى تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ولذا فعلينا ألا نتقيد بمنهج واحد ومدخل معين للدراسة بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ويؤكد أيضا بشدة أهمية تجنب الفروض غير الضرورية (علاء الدين كفالفي،1989، ص104) وفضلا عن ذلك يرى كوبر سميث أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات وردود فعل أو الاستجابات الدافعية وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصرفه على نحو دقيق ويقسم تعبير الفرد على تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية(عبد الرحمن سليمان،1999، ص96).

كما أشار سميث في كتاباته ودراسته إلى أن جذور تقدير الذات تكمن في عاملين رئيسيين هما: الأول مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوي الأهمية في حياته وهم يختلفون من مرحلة لأخرى باختلاف مراحل الحياة فقد يكون الوالدان والرفاق لمرحلة بين ذوي المكانة والتميز أو الأصدقاء والثاني تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح والفشل(ممدوحة سلامة،1991 ، 197).

ج/نظرية زيلر1969Zeller :

يشير علاء الدين كفافي 1989 إلى نظرية زيلر في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبرج وكوبر سميث وحظيت بدرجة أقل منهما من حيث الشيوع والانتشار ولكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية أي أن زيلر يعتبر تقدير ما هو الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات.

وينظر زيلر (علاء الدين كفافي 1989، ص105) إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال من الشخصية ويؤكد على تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعليه فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. ويرى (عبد الرحمن سليمان ،1991، ص91) أن تقدير الذات طبقا لزيلر مفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات .

5-أبعاد الذات :

يمكن القول أن مفهوم الذات يشمل كل ما يملكه الفرد بصوره المركبة والمؤلفة من تفكيره عن نفسه وتحصيله وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية ورؤية الآخرين له كذلك رؤية بما يتمنى أن يكون عليه الفرد.

حيث أن هناك اتفاق بين مجموعة من الباحثين حول أبعاد مفهوم الذ1ات من أبرزهم ويليا جيمس ، كوليي ، ميد، حامد عبد السلام زهران (قحطان أحمد الظاهر، 204) حيث تمثلت الأبعاد كالتالي (زهران 1984، ص291) أبعاد الذات فيما يلي:

الذات المدركة: تتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل عناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات ، كما تظهر في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو.

الذات الاجتماعية: تتمثل في المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي تمثل الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين .

الذات المثالية: هي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون عليها.

حيث أضاف ويليام جيمس بعدا آخر سماه بالذات الممتدة وتمثل كل ما يمتلكه الفرد وما يشترك به الآخرين مثل العائلة ، الوطن، العمل، أما كولي فذكر الذات المنعكسة وهو تصور الفرد كما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين كذلك أشار الباحث لندهولم إلى الذات الذاتية وهي ما يعتقده الفرد عن ذاته وهي ليست(قحطان أحمد الظاهر، 2004).

إلا أن بيموندس (الشرقاوي أنور محمد، 1970، ص49) يختلف قليلا عن ما سبق ذكره فهو يستخلص الأبعاد كالتالي:

-كيفية إدراك الفرد لنفسه.

-معتقدات الفرد لنفسه.

-تقييم الفرد لنفسه.

-الأساليب السلوكية التي يحاول الفرد بها تقوية ذاته والدفاع عنها.

6-قياس مفهوم الذات:

لم تتزامن دراسة الذات التجريبية ووسائل قياسها مع ظهور أول نظرياتها حيث بدأ الاهتمام بقياس مفهوم الذات عندما أخذت الأهداف التربوية تتسع لتشمل الجوانب التربوية والاجتماعية والانفعالية بعد أن كانت مقتصرة على الجانب المعرفي وقد تزايد الاهتمام بقياس مفهوم الذات الذي يعد حجر الزاوية في الشخصية، الأمر الذي أدى إلى تعدد الأساليب والأدوات التي تقيس مفهوم الذات.

ا/اختبار كوبر سميث:

يضم هذا الاختبار نسختين نسخة مدرسية ونسخة مهنية ، يعتمد هذا الاختبار على التقييم الذاتي ويتكون من 58 فقرة مقسمة ضمن 4 أبعاد فرعية (العام، الاجتماعي، الأسري، المدرسي والمهني) إضافة إلى

بعد آخر خاص بالكذب يستعمل كمؤشر دفاعي عن الاختبار يجيب المفحوص عليها إما باختبار ينطبق أو لا ينطبق .

ويتميز هذا الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة من ناحية الثبات والصدق حيث استخدم الاختبار وتمت إعادته لفترة زمنية قدرت بخمسة (5) أسابيع وتحقق معامل الثبات ب 88% (قحطان أحمد الظاهر ،2004،ص 72) أما صدق الاختبار فوصل إلى 0,90 بالنسبة للشكلين المدرسي والمهني.

ويطبق هذا الاختبار بصفة فردية لغرض فهم الاتجاهات التي يتطلبها كل فرد أو الغرض من الدراسة والبحث العلمي(فراحي فيصل،2011).

وتستعمل بعض الدراسات الشكل المدرسي لاختبار تقدير الذات بالنسبة لعينة الأفراد ما بين 12 و16 عاما وتستعمل الشكل المهني لعينة البالغين مابين 17و 19 عاما إلا أن معظم البحوث تستعمل فقط الشكل المدرسي مهما اختلفت شرائح الفئات العمرية.

كما نجد نسخة مبسطة ومصغرة للاختبار " كوبر سميث" وتتكون من 25 فقرة مختارة من 50 فقرة الأصلية وتتم الإجابة بنفس الطريقة الاختبار الأصلي ويصل أعلى مجموع إلى 25 درجة وأجريت دراسة سنة 1977 أكدت الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار المبسط(فراحي فيصل،2011).

ب/اختبار روزنبرغ:

يتكون اختبار روزنبرغ (R.S.E.S) من 10 فقرات تتم الإجابة على كل فقرة من خلال 4 اختيارات ، متوافق بشدة ، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة ويتم التنقيط من 1إلى 4 وبالتالي ينحصر المجموع الكلي للاختبار ما بين 10 و 40 وشير الدرجات الأقل من 30 إلى تقديرات منخفضة ويعتبر هذا الاختبار ثابت و صادق وصالح لتطبيقه على عينة المراهقين.

ج/اختبار هارتر(عبد الخالق وآخرون ، 1993،ص 450)

يضم هذا الاختبار 36 فقرة تدرس 8 ميادين مختلفة خاصة بفئة المراهقين مثل المظهر الجسدي ، الكفاءات المدرسية والرياضية ، الاندماج الاجتماعي ، السلوك وعلاقات الصداقة حيث يتم حساب المجموع الكلي لهذا الاختبار من خلال مجموعة من الفقرات المحددة وليس من خلال مجموع الأبعاد

الفرعية الثمانية يتميز كل بعد فرعي بدرجة عليا تشير إلى تقدير ذات مرتفع في الميدان المحدد لكل بعد فرعي.

د/مقياس تنيسي مفهوم الذات :

هذا المقياس ألفه ويليام تنيسي وقام بترجمته وإعداده باللغة العربية صفوت فرح وسهير كامل.(عبد الخالق وآخرون، 1993، ص452) يحتوي هذا الاختبار على 100 فقرة موزعة على ميادين مختلفة مؤلفة من عوامل خارجية لمفهوم الذات (الاجتماعي، الأخلاقي، الفردي، الجسدي ، الأسري) و3 عوامل داخلية (الهوية، السلوك، الرضا الذاتي) وظهرت نسخة ثانية لهذا الاختبار (TSCS2)يتكون من شكل خاص بالأقل وبشكل آخر خاص بالأول وشكل آخر خاص بالبالغ يتكون من 82 فقرة ويطبق على المدى العمري ما فوق 12 سنة ويمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا أو جماعيا خلال 10 إلى 20 دقيقة فللمقياس صورتان إرشادية والأخرى إكلينيكية (قحطان أحمد الظاهر 2004، ص74). حيث يستخرج من الصورة الإرشادية الدرجات الآتية: نقد الذات ، الدرجة الموجبة، الدرجة الكلية، الصوتية، الرضا عن الذات ، السلوك، الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية ، درجة التغيرية ، درجة التوزيع، درجة الزمن.).

أما الصورة الإكلينيكية البحثية فيستخرج منها الدرجات الآتية: نسبة الصواب والخطأ كدرجة محصلة الصراع،درجات الصراع الكلية للمقاييس التجريبية الست الآتية: الدفاعات الموجبة، سوء التوافق العام، الذهان واضطرابات الشخصية، العصاب ، تكامل الشخصية.

7-تقدير الذات:

تعريفه: (المتفق عليه)

لغة: قدر بمعنى اعتبر، ثمن أعطى القيمة.

اصطلاحا: تباينت التعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين ويمكن أن نشير إلى بعضها:

تعريف كاتل 1964: (أحمد محمد حسن الصالح، 1995، ص215)

أن تقدير الذات هو حكم شخصي لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة .

كما قد أشار كوبر سميث 1967 (فيوليت فؤاد إبراهيم ،1991،ص 193)

أن تقدير الذات ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد ويتبناه عادة فيما يتعلق بذاته ويرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتجاه موافقة أو عدم الموافقة من جانب الفرد اتجاه ذاته.

ويضيف على أنه اتجاهات تقييمية نحو الذات من حيث القدرة على النجاح والكفاءة (أبو حادو، 1998، ص171)

ويؤكدان أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به وهي تشمل معتقدات توقع النجاح للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية._ (نهى يوسف،1987،ص 145).

كما يعرفها الحذفي 1972 هو تقييم للذات أو تقرير على الاذات وهي المعلومات التي يقررها للفرد عن نفسه أو تقييمه لذاته.

ويعرف روزنبرج 1978 (فيوليت فؤاد إبراهيم، 1998، ص192)

تقدير الذات بأنه:" اتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه وهذا يعني تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد على ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له.

يعرف مصطفى فهمي 1979 (فيوليت فؤاد إبراهيم، 1998، ص193) تقدير الذات بأنه عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ويكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والميول والنجاح.

كما يعرف لورانس(1981،) تقدير الذات بأنه:" عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما. حيث عرفه هارتر(ج . ميثو والآخرون J.michard et al 2006K .p218) أن تقدير الذات هو النظرة الشاملة والتقدير العام للذات يتخذهما الفرد ليصدر حكما شخصيا اتجاه نفسه.

وتعرف حاتم عبد المقصود (هاتم عبد المقصود، 1983، ص14) تقدير الذات بأنه مجموعة من التقديرات الحسنة والسيئة التي يعطيها الفرد حول نفسه وتتضمنها عبارات الاختبار منى حيث درجة توافرها في ذاته وأنت تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقته بالآخرين فهو يرتبط بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد المحيطة به ويعيشون معهم. كما يقدم عبد الرحيم بخيت 1985 (نبيل محمود الفضل ،2000،ص 6) تعريف لتقدير الذات بأنه:" مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فهو حكم الفرد اتجاه نفسه وقد تكون بالموافقة أو الرفض.

ويشير صفوت فرج 1986 (صفوت فرج 1986، ص6) إلى تقدير الذات بأنه:" وبمثابة تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه الاحترام ذاته مقارنا بالآخرين وفيما يتضمن هذا التصميم أيضا من السلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه للتخلص منه

وينقل محمد إسماعيل المرعي 1987 (محمد إسماعيل ،1987،ص145) عن كوبر سميث تقدير الذات بأنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به وهي تشمل معتقدات توقع النجاح ودرجة الفشل ودرجة الجهد المبذول"

بينما يرى محمد بيومي حسن 1989 (محمد بيومي حسن 1989 ، 402) أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو .

ويذكر موسى جبريل(موسى جبريل، 1993، 197) أن تقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في مهمات لها أهمية بشخصية واجتماعية وكذلك أيضا إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات وأيضا مقبولة من الآخرين.

أما في الموسوعة النفسية (رولان دورون و فرانسواز1997،ص431) فتقدير الذات هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المتشعبة ومجمل الحاجات التي تشعر بها"

8-نمو الذات:

يعتبر تقدير الذات مفهوما متصلا اتصالا وثيقا بمفهوم الذات وهو جانب منه لأن أحكام القيمة متضمنة فيما يتعامله الفرد منذ طفولته من الآخرين عن نفسه.

وتشير نجوى نسيب 1995 (نجوى السيد نسيب، 1995، ص83) بأن الطفل عند ميلاده لا يكون واعيا بنفسه كمخلوق متميز ومنفصل عن كافة مكونات البيئة من حوله ويكون ما يدركه عندئذ هو الشعور بالراحة والتعب فيخرج إلى العالم وهو في حالة عجز واتكال فيظل على هذا الحال لفترة إذا ما قورنت فترة حياته كلها تكون أطول من مثيلاتها لدى أي كائن آخر ومن المنطقي أن تفرض أن الطفل الإنساني يجهل في البداية وجوده أو انعدام قدرته ، وفي طريقه إلى النجاح يزداد وعيه باعتماده وعجزه بالنسبة للراشدين.

ويضيف إبراهيم أبو زيد 1987 (إبراهيم أبو زيد ،1887،ص120) أن إدراك الذات يصل إلى درجة من الوضوح عندما يعمل الطفل إلى سن الثالثة في الأغلب ويتأخر إدراكه لذاته قبل هذه السنة لأسباب عديدة منها : ضعف الذاكرة الطفل وافتقاره إلى الخبرات الاجتماعية التي تمكنه من تمييز الذات عن البيئة فضلا عن عجزه اللغوي.

وينمو الإحساس بالذات وتقديرها من تبادل الانفعالات المبكرة بين الأم ورضيعها فالحب المتبادل بين الطفل ووالديه من العوامل التي تؤدي إلى تكوين تقدير الذات الإيجابي وفي كل مرحلة من مراحل النمو يكون لدى الطفل عديد من الخبرات المرتبطة بالإنسان وبالأشياء المحيطة به وبعض هذه الخبرات تكون نافعة وبعضها الآخر يكون ضارا وأنه لكي يحافظ الفرد على تقديره الذاتي الإيجابي يعتمد هذا على التكامل الناجح بين الخبرات الإيجابية والسلبية(31، 1983، Mach).

ويتطور هذا المفهوم التقويمي للذات وفقا لملاحظات المرء عن ذاته كموضوع وفقا لإدراكه لكيفية رؤية الآخرين له وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التفاعل في بيئة التنشئة الأولى ومدى الاستحسان الذي يلقاه الفرد من قبل ذوي الأهمية في حياته الذين يؤثرون بنوعية خبراتهم وتفاعلاتهم مع الفرد على تقديره لذاته والذي يكمن في عاملين رئيسيين (ممدوحة سلامة، 1991، ص680) هما:

أ- مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوي الأهمية

ب- تاريخ نجاحات الفرد وفشله بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل

9-مراحل تطور الذات :

ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة فهو يمر بمواقف بعضها يثير التوتر والبعض يخفف منه أي أن الفرد في علاقته الديناميكية بالبيئة المحيطة به يحصل على خبرات بعضها مريح وبعضها مؤلم مثل هذه الخبرات التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة بناء على عملية التعلم غير أن هذه الخبرات لا تقف عند هذا الحد ، أي مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة أو دافع فردي منعزل بل قد يؤدي أيضا إلى نمو مفهوم عام للذات.

فقد قسم لوسيور 1979 نمو الذات إلى ست مراحل :

1- من الولادة إلى سنتين
2- من سنتين إلى خمس سنوات
3- من ست سنوات إلى 12 سنة
4- من 12 سنة إلى 18 سنة
5- من 20سنة إلى 60 سنة
6- من 60 سنة إلى مافوق

حيث يقسم(l eacuyer) تطور مفهوم الذات عند الشخص حسب المراحل العمرية وهي كالتالي:

مرحلة انبثاق الذات وروزها" من الميلاد حتى سنتين":

إن الجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاذات وأول تميز بين الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية ثم يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين ومن هنا تبدو فردية الطفل ثم من خلال العامين يزداد تمييز التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين ثم من خلال العامين يزداد تميز الطفل لذاته حيث لا يفرق بين جسمه وجسم أمه لكنه عن طريق الاتصالات الحسية المتعددة يتعرف تدريجيا على الحدود الخارجية لجسمه ويصبح يميز بينه وبين الأجسام الأخرى.

مرحلة تأكيد الذات : من سنتين إلى 05 سنوات

تكون بعد مرحلة إثبات الذات تظهر هنا مرحلة تعزيز وتدعيم الذات وترسيخها وتعزيزها فيكون إثبات الذات عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين مما يجعله يحس بقيمة الذات فاستعمال الضمائر لي، أنا دليل ليس على التباين أو التمايز بين الذات واللاذات فحسب بل هو دليل على وعي خالص فيدعم الطفل وعيه بذاته على المستوى السلوكي من خلال الاعتراض والرفض.

مرحلة توسيع وتشعب الذات " من 6 سنوات إلى 12 سنة":

ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها (الجسمية ،العقلية، الاجتماعية) التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه هذه الثقة تسمح له لاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت إيجابية أم سلبية لأن المفهوم الذي كونه من قبل كان ناقصا.(كمال دسوقي، 1973)، فانتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة وذلك بالتعامل مع الزملاء وكذا شخصية الأستاذ حيث ينظم تدريجيا صورة متنوعة للذات وبالنظر إلى العلاقات الاجتماعية في حدود المشاعر والسمات والتصرفات والأفعال وهذا يتوسع الطفل مجال إدراكه لذاته وخروجه من مجال الأسرة وتوسيع الذات الاجتماعية ويبين أن للطفل أن الإدراكات الأولية التي حصل عليها في الجو الأسري لا تعد كافية وبالتالي تتضح له أهمية توسيع الذات وتوسيع تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

مرحلة تمايز الذات (12 سنة حتى 18 سنة):

يحدث هذا التمايز والتفريق على مستوى عال من النضج وبعد تجارب متعددة قبل الدخول بين سن الرشد يبحث الفرد على الاستقلالية يكون في هذه المرحلة من العمر مفهوما أكثر ثباتا وترابط حول الذات ، ويقوم توم tom (كمال دسوقي 1973، ص293) أن مؤشر التمييز بين الصورة الحقيقية والصورة الاجتماعية للذات تنمو بصفة منظمة مع السن ، ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتميز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي ، فالتغيرات التي تحدث على مستوى جسم المراهق في هذه المرحلة تتطلب منه التكيف وتقبل هذه التغيرات حتى يحقق التوافق كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها

وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أي الذات الاجتماعية وتظهر هذه المواجهة خاصة على مستوى الأدوار الاجتماعية ووضعيتها غالبا ما تكون متناقضة فهو أحيانا يمنح دور الراشد وأحيانا يمنح دور طفل غير قادر على أخذ القرارات وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا أو وضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية وتزيد بالتالي من حدة أزمة التقديرية بصفة عامة في هذه المرحلة العمرية.

مرحلة النضج والرشد من 20 إلى 60 سنة:

في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى التنظيم والتكوين إنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات أي على الجانب الاجتماعي فيمكن أن يكون موضوع لإعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات والأحداث الآتية : التكيف أو المهنة المختارة والكفاءة أو النجاح أو الفشل في الزواج ، المكانة الاجتماعية والاقتصادية ، ثقافة الجنس ، الصورة الجسدية حسب التغيرات الصحة ، التكيف في الزواج والعزوبية فدرجة النجاح أو الفشل في الزواج وحالة الطلاق يؤثران على مفهوم الذات وعلى مستوى تصور الذات في السنوات بين الأربعين والخمسين داخل الشخصية بحيث أنه في عمر الرشد يتمركز إلى أقصى خارج الذات حول المجتمع فهذا النسق يعوض بين 50 سنة و60 سنة بالتمركز أكبر حول السياق الداخلي ويعطي زيلرZiller(1979, p154, l ecuyers) نتائج أخرى تبين أن تقديرات الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في التقلصات بعد ذلك.

مرحلة الكبار من 60 سنة إلى ما فوق:

عموما يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا وذلك لتأثرهم بعدة عوامل كإدراكهم أن قدراتهم الجسدية تتدهور ، فقدان الانشغالات اليومية والاجتماعية كالتقاعد مع الشعور بالوحدة الناتج عن ذهاب الأشياء.

10-أهمية تقدير الذات:

كلما ينمو الطفل تزداد حاجته إلى تقدير ممن حوله بالبيت من والديه وأخواته حتى في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ليحظى بهذا التقدير فيعمل وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة ، وفي أوجه النشاط المدرسي وفي النظام ، حيث يلفت إليه الأنظار ويحظى بالتقدير الاجتماعي والمرغوب وقد يمثل تقدير الذات من الآخرين بمدحه أو الثناء عليه ونجد كذلك عند البالغين حيث يمثل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده أو مشروع قام به إثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة أو على تشجيع فحصيلة ما يحققه التقدير لدى هذا الفرد.

حيث يرى ralmard (كمال دسوقي، 1973) أنه: إذا كانت الحاجات النرجسية لم تشبع فإن تقدير الذات ينقص وأغلب الباحثين يؤكدون على تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.

إن الحاجات لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية وهي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري وبمعنى آخر كل واحد شخص مهم جدا في نظر نفسه وهذا يعني شيئا كبيرا من سلوكنا مدفوع بنظرتنا إلى أنفسنا ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها فمن الممكن أخيرا التأكد على أن الفرد يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير والاهتمام لديه أقوى مما لدى الشخص ذوي مشاعر دونية.

11-الفرق بين الجنسين في تقدير الذات(ذكور -إناث):

تمثل الفروق بين الجنسين اتجاها له أهمية في دراسات علم النفس الفارقي فقد تناولته العديد من البحوث النفسية والتربوية وذلك في محاولة لمعرفة أدوار كل جنس ومدى تأثيرها على سلوكه وبناء شخصيته وفي إطار الكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال تقدير الذات أجريت العديد من الدراسات تنوعت فيها عينات وتباينت فيها النتائج.

ففي دراسة التي قام بها على محمود شعيب 1958 والتي شملت 292 تلميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لواقع 148 ذكر و 144 أنثى حيث بلغ متوسط العمر للذكور 4 و15 سنة أما بالنسبة للإناث فقد بلغ 02 و15 سنة طبق عليهم مقياس رونالد شيني لتقدير الذات

لدى المراهقين توصل إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات.

وأورد قيون وكروك دراسة قام بها مودران وتالبوت و آخرون 1988 حول العلاقة بين تقدير الذات والجنس باختلاف فئات السن وقد أوضحت النتائج أنه ضمن فئة 12 إلى 14 سنة تتميز الإناث بتقدير الذات مرتفع مقارنة بالذكور في حين يتميز الذكور من فئة 17 إلى 19 سنة بتقدير الذات مرتفع مقارنة بالإناث(71،32)

أما دراسة جوب وفيرتمان و روس (1979) والتي هدفت إلى اختبار الفرق بين الجنسين في تقدير الذات لفئة المتمدرسين حيث بلغ عدد أفراد العينة الدراسة 174 تلميذا من تلاميذ الصف التاسع وقد أكدت نتائجها على وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات أو الذكور يتمتعون بتقدير للذات مرتفع مقارنة بالإناث (48 ،112) وأشارت نتائج الدراسة كل من (كولستمان وواطسون 2001) والتي هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى فئة المراهقين حيث اشتملت عينة الدراسة على 545 مراهق من صفوف الثامن والعاشر والثاني عشر إلى أن درجات اكور على مقياس تقدير الذات تفوق الإناث (48،112).

وتوصل العتري (2005) من خلال دراسة شملت 400 طالب وطالبة من كلية التعليم الأساسي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات (48 ،112)

أما فراحي فيصل (2009) فقد توصل من خلال دراسة قام بها على 270 طالب من طلاب مركز التكوين المهني بالساتيا بواقع 178 ذكر و 92 أنثى تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 40 سنة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور و الإناث من طلبة التكوين المهني.

ويلاحظ من خلال هذه الدراسات المتعلقة بتقدير الذات ومتغير الجنس أنها تنوعت واختلفت فيها النتائج فهناك من أثبت الاختلاف بين الجنسين في مسألة تقدير الذات (علي محمود شعيب، 1988) جوب و فيرتمان وروس (1997) كولتمان وواطسون(2001) فراحي فيصل (2009) وهناك من نفي ذلك (مودران وتالبوت) ، العتري(2005) وقد يرجع السبب في ذلك إلى تباين الأدوات المطبقة في هذه البحوث إضافة إلى اختلاف المجتمعات التي طبقت فيها هذه الدراسات إذ يجب أن لا تنكر

الدور الذي يلعبه المجتمع والبيئة الاجتماعية المحيطة بالشخص ما تحمله من ثقافة ومعايير وقيم التأثير على تقدير الفرد لذاته باختلاف جنسه.

تعقيب:

من خلال نظريات تقدير الذات يمكن استخلاص مايلي:

-إن نمو الشخصية يرتكز على عاملين مهمين وهما الوراثة والبيئة والتفاعل بينهما .-

-تعددت مفاهيم تقدير الذات بين العلماء فمنهم من عرف تقدير الذات بأنه عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعلى قدرته على ما يقوم به من تصرفات أو أنه عبارة عن تقييم الفرد لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو هو مجموعة من التقديرات الفرد لذواته الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والأسرية وهو مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به أو هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته كما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو، فتقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية أما تقدير الذات المنخفض فهو دعم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات.

-كما تعددت اتجاهات مفهوم الذات وتقديرها فمنها ما هو (اتجاها، حاجة، حالا، توقعا، تقييما).

-إن الذات تنمو من خلال مراحل الإنسان العمرية المختلفة من حيث تبدأ بالتفاعل مع الأم والعالم المحيط به فيتأثر الطفل بداية بالبيئة المحيطة ويتكون لديه تقدير لذاته إما بالإيجاب أو بالسلب في حياته معتمدا على خبرات التفاعل في بيئة نشأته الأولى ومدى الاستحسان الذي يلقاه من ذوي الاهتمام به.

إن الرعاية الأسرية والعمر والجنس والمدرسة والأقران والعيوب الجسمية وغيرها من المعيقات تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات سلبا كان أم إيجابا.

-هناك اختلاف بين مفهومي تقدير الذات فمفهوم الذات يشمل آراء الشخص عن نفسه بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يصنعه الفرد لنفسه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته.

وتعددت نظريات الشخصية في تعريف الذات ومفاهيمه ، فنظرية "روجرز" جعلت من الذات جوهر الشخصية ومن أهم نظرياته مفهوم الكائن العضوي والمجال الظاهري وكذلك الذات.

ملخص الفصل:

في ضوء ما تقدم نستنتج أن تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي شغلت الباحثين والمهتمين في شتى المجالات كونه عنصر أساسي في بناء شخصية الفرد واعتبار أن تقدير الذات عامل نفسي لنجاح الفرد في حياته ، كما نجد عدة عوامل منها ما هي مرتبطة بالفرد نفسه ومنها ما تعود إلى البيئة الخارجية قد تؤثر في تقدير الفرد لذاته فيكون للفرد مستوى التقدير الذاتي معين سواء كان مرتفعا أو منخفضا أو متوسطا.

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-مجتمع الدراسة

3-عينة الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-إجراءات تطبيق الدراسة.

تمهيد:

تخصص هذا الفصل التعريف بالأدوات التي تم استعمالها في الجانب الميداني من هذه الدراسة ويليها الخطوات والإجراءات التي تطرقت إليها من حيث منهجية البحث عينة الدراسة والمعالجات الإحصائية في تحليل البيانات والتأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار الصدق والثبات للأدوات والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة بالنسبة للمقياسين(التفكير الناقد و تقدير الذات) وذلك من خلال عرض الدراستين الاستطلاعية و الأساسية.

1-منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في معالجة مشكلة البحث بقصد الوصول إلىحلول لها (إبراهيم ،2002،ص 200) .

واتساع مجالات البحث العلمي ، تعددت المناهج وخاصة في ميدان العلوم الاجتماعية وفرعها علم النفس وعلوم التربية فإن طبيعة الدراسة وموضوعها هو من يحدد للباحث طبيعة هذه الدراسة.

إن استخدام المنهج الوصفي هو أحد المناهج المهمة المستخدمة في الدراسات العلمية فهو يقوم بوصف الظواهر أو المشكلة ما بطريقة علمية والوصول إلى تفسيرات وبراهين منطقية تساعد الباحث في وضعها في إطارها الصحيح وإنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث وتحديد نتائجه وكذلك يساعد المنهج الوصفي الباحث في المقارنة بين طبيعة الظاهرة في أكثر من مكان خاصة المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعرف بأنه البحث الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات من متغيرات أخرى مستخدما في ذلك أساليب إحصائية متطورة (إبراهيم ،2012،ص249).

لذلك اعتمد هذا المنهج لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالة فالمنهج الوصفي الارتباطي يقوم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ثم تحويلها إلى لغة الأرقام أي تحليل الكيفي والكمي وبيانات دقيقة.

2-مجتمع الدراسة:

هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج الدراسة، فالباحث يبحث إلى اشتراك جميع أفراد المجتمع ولكن الصعوبة تكمن في أن عددهم كبير ويحتاج لوقت ومجهود كبير.

كذلك يحتاج لإمكانيات مادية أكثر لذلك يلجأ الباحث في تلك الحالة لاختبار جزء من هذا المجتمع وهذا ما نسميه بعينة البحث.

يمثل مجتمع الدراسة بعض من كلية جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3-عينة الدراسة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع.

تكونت عينة الدراسة من (60) طاب وطالبة وتم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث إذ بلغ عدد أفرادها(30) طالب و(30) طالبة .

1-خصائص العينة:

1-من حيث متغير الجنس:

جدول 01: يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	30	%50
إناث	30	%50
المجموع	60	%100

يتضح من الجدول (01) فيما يتعلق بتوزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس أن نسبة 50% من أفراد العينة هم ذكور وأن جنس الإناث 50% وهذه النسبة متساوية.

4-أدوات الدراسة:

لكي يستطيع الباحث جمع معلومات وبيانات في موضوع بحثه يلجأ لاعتماد على أدوات لذلك فقد اعتمدنا في البحث هذا لجمع المعلومات على أداتين وهما مقياس تقدير الذات ومقياس التفكير الناقد.

4-1-مقياس التفكير الناقد

4-1-1-وصف المقياس:

التفكير النقدي هو القدرة على معالجة أو التفاعل مع المعلومات المتوفرة باختلافهما هذا التفاعل يكمن في تقديم ملاحظات في محلها والربط بين هذه المعلومات بطريقة منطقية.

إختبار التفكير الناقد :ل "tous" المعدل من قبل perttc .V.J استعملنا في قياس التفكير النقدي المقياس المعد من قبل كل من pertti.V.J و ILI-LVOMA و المستند من إختبار TOUS حول فهم العلوم و الذي يقيس كفاءة التفكير العلمي عند تلاميذ المرحلة الثانوية عدل الباحثان بنود الإختبار لتقيس التفكير النقدي متبين في ذلك نفس المسار الذي اتخذ (1990) ili-luoma في بناءه لإختبار التفكير المنطقي .

المكونات للمقياس :يتكون المقياس من ثلاث أبعاد :

البعد العاطفي ،البعد المقارن في التفكير ،البعد الإفتراضي في التفكير على أن يتم اختيار بنود على أساس ما يلي :

1- أن يتضمن البند البعد العاطفي .

2- أن يكون ضمن بنود الإختبار بنودا معرفية ،ذات ارتباط قوي بالعمليات العقلية العليا و المتحررة قدر الإمكان من المحتويات المعرفية .

3- أن تكون البدائل للإجابة قابلة للترتيب ضمن أسئلة الإختيار المتعدد تبعا لتصنيف SOLO الذي وضعه كل من SIGGS و COLLIS (1982) لدراسة الفروق في قدرات التفكير ،حيث يمكن التمييز بين البنية المعرفية لتفكير التلاميذ و بنية إجابتهم أو ما أسمياه بنية مخرجات التعلم الملحوظة و هذا من منطلق أن البنية المعرفية للتلميذ هي بنية إفتراضية و حسب و عليه فهي قابلته للقياس بشكل مباشر مثلما هو الشأن بالنسبة إجابته .

و يعبر عن الأبعاد الثلاث خمسة عشر (15) بندا يتبع كل بند بخمس إجابات محتملة يختار فيها المفحوص الإجابة الأكثر ملائمة .

طريقة التنقيط :

ينقط الإختبار برصد علامة واحد (1) لكل إجابة صحيحة ثم تجمع العلامات لتشكل الدرجة النهائية في الإختيار .

معايير التقدير :

و لتقدير مستوى درجات مقياس التفكير الناقد تم وضع المعايير الأتية و الموضحة في الجدول الأتي:

الجدول رقم (5) يمثل تقدير مستوى درجات قياس قدرة التفكير الناقد .

	المستويات	الدلالة
1	04-00	متدني
2	09-05	متوسط
3	15-10	مرتفع

الصدق و الثبات :

تم إعادة التحقق من الصدق و ثبات مقياس التفكير الناقد لكل من PERTTI.V.J و ILI LVOMA الذي إعتمد الباحثين الجزائريين (نبيل بحر ،أطروحة الدكتورة 2007 ،و صالح فسيو رسالة ماجستير 2010 و رضا حيرش 2014).

و ذلك بناءا على الخطوات الأتية :

أولا :تقييم المقياس في مجمله من خلال العناصر و المميزات التالية :

- وضوح المقياس في صياغته الذي يقيسه
- وضوح التعليمة
- الوقت المخصص لإجراء المقياس
- كلفة الوسائل اللازمة للقياس

- سهولة التنقيط و التصحيح

و حددت درجة الصدق بإعتماد على قيمة المتوسط الحسابي ،كما تم تحديد معيار تقبل العبارات و ميزات المقياس بدرجة سبعة على عشرة فما فوق و قد جاءت نتائج هذا الإستطلاع في الجدول الأتي:

الجدول (6) يبين درجات الصدق "أن" للميزات العامة لمقياس التفكير الناقد المعد من قبل كل من J. PERTTI و ILI LUOMA

	مميزات المقياس	**ن**
1	وضوح مقياس في صياغة اللغوية	10
2	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	9.2
3	وضوح التعليمة	10
4	الوقت المخصص لإجراء المقياس	9
5	كلفة الوسائل اللازمة للقياس	9.5
6	سهولة التنقيط و التصحيح	10

و قدإعتبر المقياس صادقا بناء على القيم المحسوبة في الجدول السابق التي تتوقف دلالتها على صدق المحكمين.

2/ الثبات :

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية تم إستخدام معاملات الثبات التالية :

1- معامل الإستقرارة طريقة الإختبار و إعادة الإختبار (test-retest) :

لإختبار ثبات المقياس في البيئة الجزائرية حيث تم تطبيقه مرتين على عينة 36 فردا من طلاب جامعة المدية مع وجود فاصل زمني بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني قدر بأسبوعين و تظهر نتائج هذين التطبيقين في الجدول (7) حيث تمثل (ن 1) نتائج التطبيق الأول (test) و تمثل (2ن) ،نتائج التطبيق الثاني.

الأفراد	ن1	ن2
1	7.00	8.00
2	5.00	6.00
3	6.00	6.00
4	4.00	3.00
5	4.00	4.00
6	9.00	10.00
7	6.00	7.00
8	5.00	5.00
9	2.00	3.00
10	1.00	6.00
11	1.00	5.00
12	12.00	12.00
13	9.00	11.00
14	11.00	10.00
15	10.00	11.00
16	9.00	9.00
17	8.00	2.00
18	7.00	10.00
19	5.00	6.00

20	4.00	9.00
21	3.00	4.00
22	3.00	4.00
23	2.00	6.00
24	1.00	2.00
25	1.00	1.00
26	1.00	5.00
27	4.00	5.00
28	11.00	13.00
29	10.00	11.00
30	8.00	9.00
31	7.00	9.00
32	6.00	7.00
33	4.00	8.00
34	4.00	2.00
35	3.00	7.00

و تم حساب معامل الإرتباط بيرسون (pearson) حيث قدرت قيمته ب :0.79 و دلالته الإحصائية 0.01 مما يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات في هذا المقياس .

معامل التناسقّ :طريقة معامل ألفا – كرو نباخ :

حسبت معامل ألفا – كرونباخ (alpha–grornbach) لبيانات 36 طالبا لمقياس التفكير الناقد المكون من 15 سؤال و كانت قيمته معامل ألفا (0.80) و هي قيمة مرتفعة كذلك .

مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات و يمكن الوثوق بنتائجه و بناءا على هذه النتائج المتعلقة بالصدق و الثبات تم إعتماد هذا المقياس كأحد أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة.

4-2-مقياس تقدير الذات لكوبرسميث:

4-2-1-بناء الاختبار:

صمم هذا المقياس من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث حيث تستمد فقرات الاختبار جذورها من اختبار روجرز و دايموند (فراحي نبيل2011) وبعد تنظيم وإلغاء الفقرات المبهمة والمتكررة تم الاحتفاظ ب 58 فقرة تقيس أربعة ميادين : الاجتماعي ،الأسري، المدرسي، والشخصي.

4-2-2-الاختبار وأبعاده:

تم بناء اختبار تقدير الذات لكي يقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد اتجاه نفسه في الميدان الاجتماعي ، الأسري، الشخصي والمدرسي أو المهني حيث يتكون هذا الاختبار من 58 فقرة حيث تصف مشاعر وآراء وردود فعل الفردية من خلال إجابة الفرد على الفقرات بوضع إشارة على" ينطبق" أو "لا ينطبق".

1- اختبار مقتبس ومأخوذ من أطروحة دكتوراه فراحي فيصل بالشكل النهائي معدل ومنظم ومترجم.
حيث تتوزع فقرات الاختبار على الأبعاد الأربعة بالشكل الآتي:

جدول رقم (8):يوضح توزيع فقرات اختبار تقدير الذات على الأبعاد الخمسة

الأبعاد	الفقرات
تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7 ، 10 ،12 ،13 ،15 ،18 ، 19 ،24 ،25 ،27 ،30 ،31 ،34 ،35 ،38 ،39 ،43 ،47 ،48 ، 51 ،55 ،56 ، 57.
تقدير الذات الاجتماعي	5 ،8 ،14 ،21 ،28 ،40 ،49 ،52
تقدير الذات الأسري	6 ،9 ،11 ،16 ،20 ،22 ،29 ،44
تقدير الذات المدرسي	2 ،17 ،23 ،33 ،37 ،42 ،46 ، 54
الكذب	26 ، 32 ، 36 ، 41 ، 45 ، 56 ، 53 ،58

4-2-3-ترجمة الاختبار:

تم ترجمة اختبار تقدير الذات لكوبر سميث بمرحلتين في المرحلة الأولى تم ترجمة فقرات الاختبار من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية حيث تم اشتراك في الترجمة فقراته مجموعة البحث cmep تحت إشراف و.حشريف .

أما المرحلة الثانية: فتمت الترجمة العكسية للفقرات من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية من طرف باحث آخر لم يشترك في الترجمة الأولى ومع الاحتفاظ بنفس ترتيب فقرات الاختبار كما هو في النسخة الفرنسية.

4-2-4-تطبيق وتصحيح الاختبار:

يتم تطبيق النسخة المدرسية لاختبار كوبر سميث /على الأفراد الذين يزاولون دراستهم في مختلف المؤسسات التربوية في حين تطبق النسخة المهنية على الأفراد الذين يشغلون مناصب عمل ويتفق أغلب الباحثين على تطبيق الشكل المدرسي لاختبار مهما اختلفت وتفاوتت فئات السن.

أما التصحيح فيتم بإعطاء درجة واحدة لكل إشارة يتم تسجيلها ضمن إطارها المعين من خلال ورقة التفريغ الإضافية لنتحصل في الأخير على أربعة مجاميع خاصة بالبعد العام، البعد الاجتماعي، البعد الأسري، البعد المدرسي/المهني، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للاختبار بجمع مجموع الأبعاد الأربعة وتكون الدرجة القصوى في البعد العام 26 درجة في حين تكون في الأبعاد الثلاثة الأخرى 8 درجات وبالتالي تمثل الدرجة 56 الدرجة القصوى للاختبار الكلي.

4-2-5-مستويات الاختبار:

أقل من 29 تقدير الذات منخفض

30-35 تقدير الذات متوسط

36-48 تقدير الذات مرتفع.

-إجراءات تطبيق الدراسة :

قام الباحثين بتطبيق أداتي الدراسة السابقة استمارةالتفكير الناقد واختبار تقدير الذات لكوبر سميث في نفس الوقت وعلى نفس العينة على طلبة جامعة المدية- يحي فارس- خلال السنة الدراسية (2022-2023) وتحديدا بتاريخ (25 أفريل 2023) إلى غاية (07 ماي 2023) . وبعد ذلك تم تصحيح وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج spss إصدار رقم 15 وتم بعد ذلك عرض وتفسير النتائج .

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثين في معالجة البيانات للدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية المناسبة للفرضيات المقترحة وذلك على النحو التالي:

1-التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وتحديد نسب الإجابات .

2-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات عينة الدراسة اتجاه أبعاد تقدير الذات.

3-معامل ألفاكروباخAlphacrobach و splitلحساب ثبات الأداتين.

4-معامل الارتباط برافي برسون لحساب صدق الأداتين ولتحديد العلاقة بين التفكير الناقد وتقدير الذات.

5-اختبار (ت) لستودنت (student) لدراسة فروق بين الجنسين على مستوى تقدير الذات.

2-2-ثبات وصدق تقدير الذات كوبر سميث:

-صدق الاستمارة Lavalidite :

استخدم الباحثين طرقا مختلفة لحساب الصدق اختيار تقدير الذات كوبر سميث ، أسفرت النتائج على ما يلي:

أ-صدق المحكمين:

تم تقديم نموذج مقياس كوبر سميث على بعض أساتذة بجامعة المدية ذوي خبرة في التحكيم فبالرغم من كون المقياس عالمي ومعروف إلا أنه وجب التدقيق بفقراته جيدا تجنبا لأي غموض ومحاولة تكييفه مع البيئة المدروسة.

ب-الاتساق الداخلي :

تقتضي هذه الطريقة استخدام معامل الارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية لغرض استبعاد الفقرات التي لا ترتبط بدلالة معنوية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه الفقرة وأظهرت النتائج أن كل هذه الفقرات ارتبطت بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها عند مستوى 0,01 مما يشير إلى تجانس الأبعاد الفرعية المكونة لاختبار تقدير الذات.

جدول رقم (9) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد العام.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0,37	دال عند0,01
03	0,35	دال عند 0.01
04	0,32	دال عند 0,01
07	0,24	دال عند 0,01
10	0,30	دال عند 0,01
12	0,68	دال عند 0,01
13	0,31	دال عند 0,01
15	0,50	دال عند 0,01
18	0.40	دال عند 0,01
19	0,35	دال عند 0,01
24	0,33	دال عند 0,01
25	0,26	دال عند 0,01
27	0,35	دال عند 0,01
30	0،35	دال عند 0,01
31	0,35	دال عند 0,01
34	0,26	دال عند0,01
35	0,68	دال عند 0,01
38	0,35	دال عند 0,01
39	0,41	دال عند0,01
43	0,41	دال عند 0,01

47	0,63	دال عند 0,01
48	0,32	دال عند 0,01
51	0,60	دال عند0,01
55	0,37	دال عند0,01
56	0,33	دال عند 0,01
57	0,52	دال عند 0,01

جدول(10) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الاجتماعي

رقم الفقرة	معدل الارتباط	الدالة الإحصائية
5	0,34	دالة عند0,01
8	0,34	دالة عند 0,01
14	0,61	دالة عند 0,01
21	0,49	دالة عند 0,01
28	0,54	دالة عند 0,01
40	0,59	دالة عند 0,01
49	0,52	دالة عند0,01
52	0,52	دالة عند0,01

يتضح من الجدول أن الارتباطات بين فقرات البعد الاجتماعي والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائيا عند مستوى دالة إحصائية 0,01 مما يؤكد أن فقرات البعد الاجتماعي تتميز باتساق داخلي جيد.

جدول(11) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأسري

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة إحصائية
6	0,50	دالة عند0,01
9	0,38	دالة عند0,01
11	0.23	دالة عند0,01
16	0,59	دالة عند0,01
20	0,33	دالة عند0,01

22	0,64	دالة عند0,01
29	0,62	دالة عند0,01
44	0,64	دالة عند 0,01

يتضح من الجدول (11) أن الارتباطات بين الفقرات البعد الأسري والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائيا على مستوى دلالة 0,01 وهذا يبين مدى اتساق فقرات البعد الأسري.

جدول رقم(12) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المدرسي:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة إحصائية
02	0,44	دالة عند0,01
17	0,72	دالة عند0,01
23	0,63	دالة عند0,01
33	0,61	دالة عند0,01
37	0,26	دالة عند0,01
42	0,33	دالة عند0,01
46	0,47	دالة عند 0,01
45	0,50	دالة عند0,01

يتضح من الجدول الاتساق الداخلي لفقرات البعد المدرسي من خلال دلالة الارتباطات بين فقرات هذا البعد مع الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (13) يوضح مدى ارتباط كل الفقرات الخمسين لاختبار تقدير الذات مع الدرجة الكلية للاختبار الكلي:

رقم الفقرة	معدل الارتباط	الدالة إحصائية
01	0,13	دال عند 0,01
02	0,33	دال عند 0,01
03	0,35	دال عند0,01
04	0,27	دال عند 0,01

05	0,37	دال عند 0,01
06	0,55	دال عند 0,01
07	0,27	دال عند0,01
08	0,21	دال عند 0,01
09	0,40	دال عند 0,01
10	0,34	دال عند0,01
11	0,24	دال عند0,01
12	0,27	دال عند0,01
13	0,55	دال عند 0,01
14	0,26	دال عند0,01
15	0,43	دال عند 0,01
16	0,30	دال عند0,01
17	0,28	دال عند0,01
18	0,36	دال عند 0,01
19	0,33	دال عند 0,01
20	0,37	دال عند0,01
21	0,31	دال عند0,01
22	0,30	دال عند 0,01
23	0,41	دال عند 0,01
24	0,18	دال عند0,01
25	0,25	دال عند0,01
26	/	/
27	0,47	دال عند 0,01
28	0,41	دال عند 0,01
29	0,34	دال عند 0,01

30	0,53	دال عند 0,01
31	0,48	/
32	/	/
33	0,17	دال عند 0,01
34	0,30	دال عند 0,01
35	0,36	دال عند0,01
36	/	/
37	0,21	دال عند0,01
38	0,61	دال عند0,01
39	0,38	دال عند0,01
40	0,28	دال عند0,01
41	/	/
42	0,18	دال عند0,01
43	0,33	دال عند0,01
44	0,25	دال عند0,01
45	/	/
46	0,26	دال عند 0,01
47	0,32	دال عند 0.01
48	0,13	دال عند 0,01
49	0,47	دال عند 0,01
50	/	/
51	0,28	دال عند 0,01
52	0,36	دال عند 0,01
53	/	/
54	0,42	دال عند0,01

55	0,27	دال عند0,01
56	0,13	دال عند0,01
57	0,48	دال عند 0,01
58	/	/

يبين الجدول ارتباط الفقرات اختبار تقدير الذات مع الدرجة الكلية للاختبار على مستوى دلالة 0,01.

الثبات : اختبار الذات La fidélité:

1-الثبات بطريقة إعادة الاختبار (برافي بيرسون):

حيث بلغت النتيجة 0,63 دالة عند مستوى 0,01 وهي قيمة ذات شدة مرتفعة وجد مرضية يمكن من خلالها أن القياس ثابت.

-الثبات بطريقة ألفاكرومباخ(a):

تم التوصل إلى:

جدول رقم(14) يوضح معاملات الثبات لاختبار تقدير الذات.

اختبار تقدير الذات (كوبر سميث)	معامل الثبات(a)
البعد العام	0,67
البعد الاجتماعي	0,56
البعد الأسري	0,56
البعد المدرسي	0,79
الاختبار الكلي	0,67

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع قيمة ألفا كرونباغ(a) بالنسبة للاختبار الكلي لتقدير الذات حيث بلغت قيمته 0,87 في حين جاءت قيم الأبعاد الخاصة باختبار مرضية تراوحت بين 0,79 للبعد المدرسي و 0,67 للبعد العام و0,56 لكل من البعد الاجتماعي والأسري.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تمثلت النتائج كالتالي:

جدول رقم(15) يوضح قيم الثبات بعد تطبيق معادلة للتصحيح لسبيرمان– براونspearman–brown :

اختبار تقدير الذات كوبر سميث	قيمة الثبات بعد تصحيح معادلة لسبيرمان–براون
البعد العام	0,68
البعد الاجتماعي	0,54
البعد الأسري	0,89
البعد المدرسي	0,41
الاختبار الكلي	0,68

تشير بيانات الجدول إلى قيم مرضية لنتائج الثبات بعد التصحيح بمعادلة سيبرمان براون ، خصوصا قيمة الثبات الخاصة بالاختبار الكلي.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير

ومناقشة نتائج الدراسة

عرض النتائج و مناقشتها:

1-عرض و تفسير نتائج و الفرضيات

2-عرض و تفسير الفرضية الأولى

3-عرض و تفسير الفرضية الثانية

4-عرض و تفسير الفرضية الثالثة

5-مناقشة الفرضيات

6-استنتاج عام

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية العامة:

تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة

الجدول رقم (16): يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون:

	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة الاحصائية
التفكير الناقد	0.753**	0.000	0.01
تقدير الذات			

من خلال الجدول رقم (16) يتبين أنه وبعد تطبيقنا لمعامل الارتباط بيرسون بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة والذي قدرت قيمته بـ(0.753) وبدلالة احصائية بلغت قيمتها بـ(0.000) عند مستوى دلالة احصائية (0.01). ومنه توجد علاقة ارتباطية طردية عالية ذات دلالة احصائية بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

ويعزو الباحثين سبب هذه النتيجة راجع إلى طريقة التدريس المتبعة من قبل المدرسين الذي يعتمد على أسلوب المحاضرة والتلقين وما يتلقاه الطالب هنا من معلومات يكون فيها مستقبلا ومناقشا أو محللا وكذا جامعا لها، وهذا عن طريق اتاحة له الفرصة في مناقشة بعض المواضيع من خلال اجراء بعض البحوث والأعمال المنزلية ومناقشتها داخل غرفة الصف من خلال طرح مجموعة من الأسئلة أو استفسارات حول مواضيع معينة بقصد كشف حقائق أو التباسات موجودة حولها.

وهذا كله يؤدي إلى الارتفاع في مستوى الدافعية لدى هؤلاء الطلبة من خلال اكتسابهم لبعض المهارات في التحليل والمناقشة والاستنتاج وكذا في الحوار الجاد والبناء فيما بين الطلبة أو ما بينهم وبين الاستاذ داخل غرفة الصف مما ينمي لديهم بداهة في التفكير وخيال واسع، كنا يحقق لديهم تقدير ذات مرتفع وزرع ثقة بالنفس، الامر الذي يؤدي إلى الارتفاع في تقديرهم لذاتهم التي تظهر من خلال الرضا عن النفس وعن ما يفعلونه، ومنه الوثوق في امكانياته وقدراته.

والعكس صحيح إذا كانت طرق تدريس الأساتذة مبينة على التلقين والاسترجاع من طرف الطلاب فيصبحون متلقين فقط الامر الذي يؤدي بهم إلى انخفاض في مستوى تفكيرهم وتثبيط لذكائهم وعدم الاستثمار في قدراتهم وبالتالي عدم التعرف على فروقهم الفردية مما يؤدي بهم إلى الانخفاض في الثقة

بالنفس والاعتماد على التلقي للمعلومات دون تحليلها أو مناقشتها الامر يؤدي بهؤلاء الطلبة إلى الانخفاض في تقديرهم لذاتهم.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test)لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين، تحصلنا على النتائج التالي:

الجدول رقم (17): يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test)لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين

	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الإحصائية)
التفكير الناقد	**ذكر**	30	10.23	4.55211	3.554	58	0.320	0.01 أو 0.05	غير دالة
	أنثى	30	11.05	5.62478					

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور فيما يخص **التفكير الناقد لد طلبة الجامعة** تعزى لمتغير الجنس تقدر بـ(10.23)وبإنحراف معياري قدر بـ (4.55211)، وهيأقل من قيمة المتوسط الحسابي لفئة الإناث فيما يخص **التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة** تعزى لمتغير الجنس والتي قدرت بـ (11.05) وبإنحراف معياري بلغت قيمته بـ (4.55211)، كما بلغت قيمة الإختبار ت (t-test) لمجموعتين متساويتين وغير متجانستين بـ(3.554) عند درجة حرية (58)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها بـ (0.320)، مما يدل على أنها غير دالة عند مستوى دلالة (0.01 أو

0.05). وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين فيما يخص فيما يخص **التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة يحيى فارس بالمدية** تعزى لمتغير الجنس.

يعزو الباحثين سبب عدم وجود فروق دالة بين الجنسين فيما يخص التفكير الناقد كونه راجع إلى أن كلا الجنسين يمتلكون رصيد معرفي ومهاراتي حول أداءات أو مسائل معينة، فكلا الجنسين يعتمدان في عملية التعلم على الحفظ والتلقين والتلقي احيانا وفي أحيانا أخرى تعتمد على جلب المعلومات وتحليلها في شكل اعمال منزلية أو بحوث من قبل هؤلاء التلاميذ باختلاف جنسهم، فطرائق التدريس تعتمد على المناقشة وحل المشكلات وترك الحرية للمتعلمين(الطلبة) لابداء رأيهم حول مسائل معينة الأمر الذي يؤدي إلى الزيادة اكتساب مهارة طرح الأسئلة، التي قد تؤدي إلى الاستخدام الأمثل لقدراتهم وإمكانياتهم الفكرية والعقلية وغيرها منشطين في ذلك ذكائهم بمختلف أنوعه، فكلا الجنسين لهما مستويات متقاربة في الاستنباط والمناقشة بالرغم من وجود فروق لصالح الإناث في بعض الاحيان. فالذكور والاناث يحتكان ببعضهما البعض في تبادل للأفكار والمهارات والمعلومات الناتجة عن التفاعل الصفي الموجود داخل غرفة الصف.

كما قد يرجع السبب هنا في عدم وجود الفروق في التفكير الناقد لدى الجنسين كونه راجع إلى وجود أفراد العينة في نفس الشروط التربوية ونفس البيئة التعليمية ونفس الموقف التعليمي من حيث المنهاج وإستراتيجيات وأساليب التدريس ونوعية الوسائل المستخدمة في ايصال المعلومات إليهم من طرف الأستاذ، ضف إلى ذلك تواجدهم في نفس الظروف الصفية والمعيشية والاجتماعية ونفس المستوى العمري.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test)لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين، تحصلنا على النتائج التالي:

الجدول رقم (18): يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test)لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين

	الدنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الإحصائية)
تقدير الذات	**ذكر**	30	37.25	2.35416	2.365-	58	0.035	0.05	دالة
	انثى	30	43.66	3.88741					

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور فيما يخص **تقدير الذات لدى طلبة الجامعة**تقدر بـ(37.25)وبإنحراف معياري قدر بـ (2.35416)، وهيأقل من قيمة المتوسط الحسابي لفئة الإناث فيما يخص **التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة**والتي قدرت بـ (43.66) وبإنحراف معياري بلغت قيمته بـ (3.88741)، كما بلغت قيمة الإختبارا ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين بـ(-2.365) عند درجة حرية (58)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها بـ (0.02)، مما يدل على أنها دالة عند مستوى دلالة (0.05). وبالتالي نستنتج أنه بأنه توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين فيما يخص فيما يخص **تقدير الذات لدى طلبة الجامعة يحيى فارس بالمدية** تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

بعزو الباحثين السبب في وجود في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة الذكور أقل منه عند الإناث وهذا راجع لكون أن الوالدان غالبا ما يوليان اهتماما بالإناث على حساب الذكور ابتداءا من مرحلة المراهقة خاصة فيما يخص الجانب المادي فالإناث يجب أن يكن بالمظهر المقبول وهذا ما يحقق لهن الرضا عن أنفسهن واخذ صورة ايجابية عن أنفسهم من خلال تقبلهن لذواتهن مما يجعلها تحقق امكانية تكوين صداقات مع الجنس الأخر وامكانية الاقتران وتحقيق مستقبل زاهر، فالمظهر المقبول للإناث المقبول يؤدي إلى زرع الثقة بالنفس وكذا الاستقلالية في اتخاذ بعض القرارات المصيرية. وبالتالي يزداد تقديرهن

لذواتهن وهذا ما تطرقت إليه دراسة (مالهيوريزنر: 2005). ومن جهة أخرى الإناث يكن الأكثر حرصا على التعلم والتفوق على عكس الذكور من خلال

وعلى العكس من ذلك نجد ثقتهم بأنفسهم منخفضة مقارنة بالإناث وهذا لغياب لديهم النزعة الاجتماعية وكذا النزعة الذاتية وغياب لديهم المساندة الأسرية من جراء الانخفاض الواضح في الدعم والتحفيز والتعزيز لبعض سلوكاتهم وانجازاتهم وهذا أمر مهم كما أشارت إليه المدرسة السلوكية وعلى رأسها جون واطسون و بافلوف.

استنتاج عام:

استنادا على ما سبق ذكره في الجانبين النظري و التطبيقي نستنتج اهمية الكبيرة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في علاقة التفكير الناقد بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة و قد اكدت نتائج الدراسة مايلي :

تنص الفرضية العامة على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد و تقدير الذات لدى طلبة الجامعة و التحقق من صدق الفرضية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون ، و توصلت النتائج الى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001 (بقيمة (0.753) ، و بدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.00) لكل من التفكير الناقد و تقدير الذات اذن الفرضية تحققت بقيمة عالية

تنص الفرضية الاولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين فيما يخص التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة و لتحقق من الفرضية تم حساب نتائج الفروق (T_test) تعزى لمتغير الجنس حيث توصلت النتائج مستوى الدالة (0.01 (بالنسبة للذكور أما الاناث (0.05) بقيمة (3.554) و بدلالة إحصائية (SIG) بلغت قيمتها (0.320) لكل من الجنسين (ذكر ،أنثى) نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين

تنص الفرضية الثانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنسين و لتحقق من الفرضية تم حساب نتائج الفروق باختبار (t_test) تعزى لمجموعتين غير متساويين و غير متجانسين حيث توصلت النتائج الى مستوى الدالة (0.05)بقيمة إختبار (2.365) و بدلالة إحصائية (SIG) التي بلغت قيمتها (0.035)لكل من الجنسين نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ، تعزى لمتغير الجنس و لصالح الاناث

إقتراحات

- إعداد أنشطة وتدريبات وندوات وورش العمل التي تساعد على تنمية الذات لدى الطلبة.
- -العمل على غرس المفاهيم النفسية والاجتماعية من خلال التدريس
- -تقديم برامج إرشادية وتربوية
- تضمين مناهج دراسية وموضوعات اجتماعية ومجتمعية
- تعليم الطلاب الجرأة على التعبير عن وجهات نظرهم والرغبة والحماس في مواجهة المشكلات التي تواجههم وأن لا يستعملوا الطرق القريبة والبسيطة والسطحية لمواجهة هذه المشكلات لذا فإنه لابد من زيادة وعي الطالب وإدراكه لأهمية ذاته وتفكيره.
- مساعدة الطلاب على استكشاف وأن ينشد التغيير والتعديل في نفسه ذاته بذاته ويكون ذلك ممكنا إن كان هناك تنمية للفكر لدى الطالب الذي يقوم على فهم واستثمار الظواهر بعمق دون الاستسلام لها ومحاولة وضع منهج للتعامل معها بفكر عميق ومتجدد.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للشعور بمتعة الاستكشاف والوصول إلى الحلول الصحيحة.
- أن توفر الجامعات مراكز الاشراف والتوجيه التربوي والنفسي والاجتماعي ومساعدة الطلبة للتخلص من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعاطفية وذلك لتحسين الطلاب في الاضطرابات النفسية والمشاعر العاطفية الشديدة التي تؤدي إلى الإحباط والكآبة والتعصب.
- على الطلاب التحلي بالصبر والتفاؤل وتجنب التشاؤم والتسرع والمنافسة غير الخلاقة التي تؤدي إلى تدهور الحياة الصحية والنفسية للطالب وترتفع من مستوى الكآبة والسوداوية وتهدد الصحة النفسية وتجعل منه يائسا ومحيطا وغير قادر على التفكير بعمق في المشكلات المحيطة به.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

1-إبراهيم أبو زيد ،1987، سيكولوجية الذات والتوافق ،ط 1، الإسكندرية ، دار المعرفة للطباعة والنشر.

2-إبراهيم مجدي عزيز ،2005، التفكير من المنظور التربوي (تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه)، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

3-ابن منظور الأنصاري الافريقي المصري، 2003، لسان العرب ، المجلد الخامس ، ط1، لبنان ، دار الكتاب العلمية.

4-أبو جاد و صالح محمد نوفل محمد بكر ،2007، تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط1، الأردن دار المسيرة.

5-أبو جاد وصالح ونوفل محمد، 2013، تعليم التفكير النظرية والتطبيق ،ط4، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

6-أبو يونس إيمان محمود محمد ،2013، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي المرحلة التعليم الأساسي بالمحافظة ، خان يونس ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة، غزة.

7-أحمد محمد حسن صالح ،1995، قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي، عدد 6، جامعة الإسكندرية

8-الأمبيري أحمد البراء ،2008، فن التفكير رؤية إسلامية ، ط3، الرياض مكتبة العسكان .

9-جروان فتحي عبد الرحمن ،1999، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون.

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

11-الداهري، بأحمد صلاح حسسن ووهيب ، مجيد الكبسي ،1999، علم النفس العام ،بغداد ، دار الكندي للنشر

12-رولان دورون وفراننسواز،1997، موسوعة علم النفس ، ترجمة دفودار شاهين ، مجلد أول،ط 1، منشورات عويات.

13-زيتون حسن، 2008، تنمية مهارات التفكير ، رؤية إشرافية في تطوير الذات ، الرياض الدار الصولتية للتربية.

14-سعادة جودت أحمد، 2003، تدريس مهارات التفكير ، غزة ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع:

15-السليتي فراس محمود مصطفى (2006)التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجيةالتعلم التعاوني تدريس المطالعة والنصوص الأدبية ،ط1، الأردن ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

16-السليتي فراس محمود مصطفى 2006، التفكير الناقد الإبداعي واستراتيجية التعلم التعاوني تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

17-صالح محمد علي أبو جاد، 1998، سيكولوجية النشأة الاجتماعية ،عمان دار ميرة للنشر والتوزيع

18-صفوت فرج، 1997، القياس النفسي ،ط2، القاهرة ،الأنجلو مصرية

19-عبد الرحمن سليمان ،1999، بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد الرابع والعشرون ، القاهرة.

20-عبيد أحمد غنيم ، 1975، سيكولوجية الشخصية محدداتها ، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

21-العتوم عدنان يوسف ،2012، علم التفسالمعرفي ، النظرية والتطبيق، ط3، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتاوزيع.

22-عسقول خليل محمد خليل ، 2009، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة، غزة.

23-علاء الدين كفافي ، 1989، تقدير الذات في علاقة بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد التاسع والثلاثون ، مجلد9، مجلس النشر العلمي الكويتي، الكويت.

24-عويضة محمد كامل ، 1996، علم النفس ، ط1، لبنان ، دار الكتب العلمية.

25-غانم محمود محمد ،2009، مقدمة في تدريس التفكير ، ط1، الأردن ، دار أسامة للنشر والتوزيع.

26-فتح الله منتور عبد السلام، 2008، ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البنية الجامعية ، الرياض ، جامعة الملك سعود.

27-فراحي فيصل ،2011، تقدير الذات وعلاقتهبمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، رسالة دكتوراه ، جامعة وهران.

28-فسيو صالح، 2011، الشخصيات المرضية حسب DSMIV وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة سعد دحلب بالبليدة، البليدة.

29-فيوليت فؤاد غبراهيم والآخرون ،1991، دراسات في سيكولوجية النمو، ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان، القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق للطباعة والنشر

قائمة المراجع:

30-فيوليت فؤاد غبراهيم، 1998، دراسات سيكولوجية النمو ، ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان ، القاهرة مكتبة زهراء الشرق للطباعة والنشر.

31-قحطان أحمد الظاهر ،2004، مفهوم الذات بين الانظريةوالتطبيق ،الأردن ،دار وائل للنشر

32-قطامي 2001، ******تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،ط1،دارالفكر للطباعة والنشر عمان.

33-كحلة ألفت حسين (د ت) علم النفس العصبي، د ط، السعودية ، مكتبة الأنجلو المصرية.

34-كمال دسوقس ، 1973، النمو التربوي للطفل ، المراهق ،ط1 ، بيروت ، دار النهضة للطباعة والنشر.

35-كوستا آرثر 1998، التعليم من أجل التفكير ، تعريب صفاء يوسف *****، دار الأنباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.

36-المالكي فهد عبد الله عمر العبدلي ،2018، نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى السعودية.

37-المتقن، 2004، قاموس في علم النفس، بيروت.

38-محمد المرى إسماعيل،1987، العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية ، المجلد الثاني، العدد الثالث، جامعة *******.

39-محمد بيومي ،1989 ، تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي التحصيل المنخفض بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

40-مصطفى فهمي ،1975، الانسان وصحته النفسية ، القاهرة، مكنية الأجلو المصرية

41-مطاوع إبراهيم عصمت،1981، علم النفس وأهميته في حياتنا ،دط، القاهرة ، دار المعارف.

42-المطوق هاني فايز ربيع، 2013، أثر استخدام جيجسوJigsou في تنمية التفكير الناقد واتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامنبغزة، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة، غزة.

43-ممدوحة سلامة، 1991، المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة ، مجلة الدراسات النفسية، القاهرة.

44-نبيل محمد الفصل2000،ى دراسات في تقدير الذات ودافعية الإنجاز ، مجلة علم النفس ،عدد54، الهيئة المصرية العامة، مصر.

45-نجوى السيد نيس ،1995، الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتها بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين ، رسالة دكتوراه ، جامعة ********مصر

46-نهى يوسف اللحامي، 1987، العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ،بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة

47-هانم عبد المقصود ،1983، نمو القدرة الابتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات ، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة عين الشمس.

48-ييبورنوأدوارد1985 ، برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة نادية السدور وآخرون ، عمان ، دار الفكر.

مراجع أجنبية

49- Laurence D ,1981 the development of self -esteem questionnaire ,journal of education psychology.

50- Lecuyer ,1979,lecocept de soi edition PUF paris

51- Mach J.E ,1983, “self” steem and it s development Edition International universitis press new York

52- Peterson S.R and berder,R,L wells,1993”self paradoxes and imovation in clinical theory practice”Washigton.

53- Rosenberg.M,1973,society and adlecertself image university press.

الملاحق

الملاحق:

ملحق01: مقياس كوبر سميث cooper smith

ملحق 02:مقياس التفكير الناقد بنمطيه.

Corrélations

		التفكير الناقد	تقدير الذات
التفكير الناقد	Corrélation de Pearson	1	,753**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,753**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير الناقد	ذكر	30	10,23	4,55211	3,35125
	انثى	30	11,05	5,62478	1,57112

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التفكير الناقد	Hypothèse de variances égales	16,122	,425	3,554	58	,320	-4,41116	2,84152	-2,25415	-2,43142
	Hypothèse de variances inégales			3,235	24,115	,322	-4,31425	1,65520	-1,65267	-1,03223

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التقدير الذات	ذكر	30	37,25	2,52651	3,33211
	انثى	30	43,66	3,11245	2,52452

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	9,213	,049	-2,365	58	,035	-4,46985	2,84165	-2,25522	-2,95542
	Hypothèse de variances inégales			-3,358	29,115	,039	-4,31112	1,65511	-1,65113	-1,65223

اختبار القدرة على التفكير الناقد

التعليمة:

عزيزي الطالب,

اننا نعرض عليك في هذا الاختبار خمسة عشر(15) سؤالا يعقب كل سؤال خمسة(5) اجابات مختلفة, تمثل احداهما لاجابة الصحيحة .المرجو منك قراءة كل الاجابات قراءة جيدة ,ثم اختيار الاجابة الصحيحة وذالك بوضع العلامة (*)امام العبارة التي تراها صحيحة. اما اذا لم تتأكد من الاجابة الصحيحة فحاول قدر استطاعتك تخمينها.اذا اردت ان تغير اجابتك فلك ذالك ولكن من لالغاء التام للاجابةالسابقة .

نرجو منك عزيزي الطالب ملاحظة مايلي :

1) يشار الى الاسئلة بالارقام:1,2,3..... الخ,ويشار الى الاجابات بالاحرف :أ,ب,ج,د,ه حيث يشير كل واحد من هذه الاحرف الى احد اختيارات المحتملة للاجابة عن السؤال

2) حاول ان تجيب عن لاسئلة بعد قراءتها بعناية

شكرا

1-اذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا شاملا عن ما يدرسه العلماء؟

أ-الذرة,الاشعاعات, الحياة.

ب-السوائل,الطاقة,الكائنات الحية.

ج-النبتات,الحيوانات,الكائنات الحية.

د-النبتات,الحيوانات,الكائنات المجهرية.

ه-الجزيئات , الارض ,النجوم.

2-اذكرمما يلي احسن وصف للقانون العلمي ؟

أ-افتراض جيد حول الكيفية التي تتم بها الاشياء في الطبيعة.

ب-القاعدة التي يتبعها العالم اثناء القيام بعمله.

ج-تصريح يلخص الكيفية التي يتم بها الاشياء في الطبيعة.

د-تلخيص لنتائج تجربة في شكل رموز رياضية.

ه-وصف للاحداث الطبيعية باستعمال افكار نظرية.

3-اجرى عالم الكثير من تجارب حول الغازات,ولاحظ انه عند تسخينيها يزداد حجمها على ان يبقى ضغط نفسه فصرح قائلا: تحت الضغط الثابت يتغر حجم كمية من غاز بتغير درجة الحرارة.ماذا يعتبر هذا التصريح ؟

أ-تشكيل لنظرية علمية.

ب-اختبار لفرضية علمية.

ج-تصريح بقانون علمي.

د-استنتاج من نظرية الحركة.

ه-اعلان عن نتيجة علمية

4-اذكر ممايلي احسن وصف لتجربة العلمية ؟

أ-قياسات مستخدمة لايجاد الثوابت الفيزيائية بدرجة كبيرة من الدقة.

ب-ملاحظات متستخدمة لفهم الظواهر الطبيعية .

ج-الملاحظات المسجلة تحت شروط محددة لاختبار فرضية ما.

د-دراسات تستخدم فيها لاجهزة العلمية لتحقق من القوانين العلمية.

ه-القياسات المسجلة تحت شروط خاصة لتدعيم الملاحضات العامة.

5-لو ان عالم اعشاب اراد تحيد اهم العوامل المساهمة في نمو بعض النباتات فما شيء الذي لايمكن ان يساعده مما يلي ؟

أ-تشكيل فرضية يحدد فيها العوامل التي يعتقد انها تساهم في نمو النباتات .

ب-ايجاد معادلة رياضية تمثل منحنى نمو النباتات .

ج-تفكير في عوامل نمو النباتات الاخرى.

د-البحث عن الموضوع في المكتبات.

ه-مناقشة موضوعه مع عالم اعشاب .

6-لو ان عالما توقع ان تكون نتائج تجربته على نحو ما وعند قيامه بتجربة كانت النتائج مخالفة لذالك التوقع مما يلي ماهو رد الفعل المناسب الذي فد يصدر عنه كعالم؟

أ-ليتني لم اضع تنبؤ قبل انتهاء من التجربة.

ب-سأحن التجربة واجعل نتائجها تتفق والتنبؤ الذي وضعته.

ج-لوكانت لدي وسائل احسن لتجريب لتحصلت على نتائج صحيحة.

د-لو اني اعدت التجربة كثيرا من المرات,لكانت النتيجة على الوجه الذي اردته.

ه-هناك شيء ما خاطئ في تبني اما التجربة او ملاحظاتي .

7-لما لا تتفق الحقيقة جديدة مع نظرية سبق تحقق من صحتها اذكر الذي يمكنان يفعله العلماء مما يلي ؟

أ-الغاء النظرية القديمة و ايجاد نظرية جديدة مكانها .

ب-الاحتفاظ بالنظرية القديمة لانه سبق التحقق من انها مفيدة و تجاهل حقيقة الجديدة .

ج- تعديل الحقيقة الجديدة و جعلها تتفق مع النظرية القديمة .

د-تعديل النظرية بشكل يجعلها تستوعب الحقيقة الجديدة .

ه- تصميم التجارب لدحض الحقيقة الجديدة .

8- ما هو احسن وصف لهذه النظرية العلمية ,مما يلي ؟

أ-اعطاء الاجابات النهائية للمسائل العلمية.

ب-تعطي التوجيهات لاستفادة من الاكتشافات العلمية .

ج-تربط بين الوقائع و تشرح مختلف الاحداث الطبيعية

د-تقترح الطرق الجيدة لاجراء التجارب العلمية .

ه- تطرح الاسئلة لتي تقود الى التجارب الهامة .

9-توصل العالم نيوتن الى نظريته حول الجاذبية في القرن 19 و قبلها كل الفزيائيون , و في القرن 20 اقترح العالم انشطاين نظرية اوسع و هي نظرية النسبية , و قبلها الفزيائيون ايضا .هل الفزيائيون يقبلوهم لنظرية انشطاين يعتبرون افكار نيوتن :

أ-خاطئة لان نيوتن ليس له خبرة .

ب-مفاهيم يمكن ان تتضمنها نظرية انشطاين

ج- صالحة فقط لتفسير الاحداث المتعلقة بالنظام الشمسي .

د-احسن من افكار انشطاينلانهاييمكن ان تحل الكثير من المشكلات الفيزيائية .

ه- افكار لها اهمية تاريخية لا يمكن الاطالة في عمرها .

10- لو ان فلكي قال انه لاحظ نمو بعض النباتات على كوكب زحل سيقبل العلماء هذا القول كحقيقة هامة اذا ؟

أ-اكدت الملاحظات الاخرى المستقلة ماقاله .

ب- نوعية النباتات التي تم التعرف عليها .

ج- شاهدت حكومة بلده علئ ما قاله صحيح .

د- لان العلماء اخرين يقرون بوجود الاكسجين في زخل .

ه- لان ذلك الفلكي مختص ايضا بعلم النباتات .

11- بين يديك خمسة 5 ايجابات ماهي الاجبة التي تعبر حقا عن هدف البحث العلمي ؟

أ-التحقق من ما تم اكتشافه من العلوم

ب-وصف و شرح الظواهر الطبيعية في شكل مبادئ و نظريات.

ج-اكتشاف و جمع و ترتيب اكبر عدد ممكن من الكائنات الحية و الميتة

د-يوفر من شعوب العالم المنتجات الكثيرة لضمان حياة تسودها الرفاهية

ه- جعل العالم اكثر تقدما من الناحية التكنولوجية, و التقليل من الجهد العضلي .

12- لو طلبنا من فلكي ان يشرح لنا لماذا تبدو بعض النجوم اكثر من الاخرى فان من اكثر الاحتمالات ان تكون اجابته فالشكل :

أ-منطقي ان تكون بعض النجوم البعيدة مختلفة في درجة اضائتها .

ب-المبادئ و القوانين العلمية .

ج-المعادلات الرياضية الحقيقة.

د-المعطيات الفلكية الصحيحة .

ه- نظريات العالم المتطور .

13-لو ان تلميذا كان واسع الخيال لكنه لم يصبح عالم في المستقبل, اذكر مما يلي العبارة التي يمكن ان تفسر ذالك؟

أ-لم لديه الحرية في التفكير.

ب- اصحاب الخيال الواسع يصبحون عاداة فنانين وكتاب .

ج-لعله كان مهتما بامور اخرى غير العلم.

د-العلم يهتم بالواقع ولامجال فيه للخيال

ه-العلم تميزه الموضوعية وهي مستحيلة بنسبة لشحص الذي يستعمل خياله

14-يجري اليوم الباحثون الكثير من التجارب لتحديد ما كانت نظرية انشطاين تتنبأ فعلا بتأثير الجاذبية على الضوء يظهر هذا العمل انة.

أ-من الوظائف الهامة لنظرية انها تثير كثير من الابحاث

ب-من المهم الحصول على تقدير ملائم لسرعة الضوء

ج- ان الرحلات الفضائية كشفت وقائع جديدة تحتاج لشرح

د-ان النظرية تحتاج عادة الى وقت اطول حتى تقبل

ه-سيبقى دائما من يشكك في قيمة اي نظرية

15-لكلمة نموذج معنى خاص في العلوم كما أن النماذج تلعب دور هاما في التفكير العلمي فذرة مثلا تشبه نظاما شمسيا مصغرا مشكلة من الكترونات تدور في مجرات ونوية تحتوي على بروتونات ونيترونات ,اذكر مما يلي الالعبارة التي تعبر تعبيرا خاطئ غن النموذج العلمي ؟

أ-النموذج صورة عقلية لا ينبغي ان تمثل الواقع .

ب- نموذج يحتوي على افل عدد ممكن من الافترضات

ج-يمثل النموذج ما يمكن ان يلاحظه العلاماء باستعمال اجهزة متطورة

د-النماذج عبارة عن محاولات وبتالي يجب ان تعدل في كل مرة

ه-النماذج مفيدة لانها تعبر عن غير لمعروف في شكل معروف

مقياس تقدير الذات لكوبر سميث
Cooper Smith

تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
		لست مهموما بشكل عام
		أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
		أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
		اتخذ قرارات دون صعوبات
		يتمتع الناس برفقتي
		أتضايق بسرعة في المنزل
		احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
		أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
		يراعي والدايا مشاعري عادة
		استسلم بسهولة للآخرين
		والدايا ينتظران مني الكثير
		من الصعب كثيرا أن أكون كما أنا
		كل شيء مختلط وغامض في حياتي
		في الغالب أؤثر على الآخرين
		لدي نظرة سلبية على نفسي
		كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
		اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
		أجد شكلي اقل إعجابا مثل اغلب الناس
		عندما يكون لديّ ما أقوله، سأقوله
		يفهمني والدايا
		اغلب الناس محبوبون أكثر مني
		أحس عادة بأني محاصر من طرف والدايا
		عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
		غالبا ما أتمنى أن أكون شخصا أخر
		عادة ما يثق الآخرون بي
		لا اقلق أبدا
		أنا واثق من نفسي تماما
		أعجب الناس بسهولة
		اقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
		اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
		أتمنى لو كنت اصغر من سني
		افعل ما يحث فعله
		أنا فخور بنتائجي الدراسية

34		انتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي ما يجب أن افعله
35		عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
36		أنا لست سعيدا على الإطلاق
37		أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
38		عموما أنا قادر على تدبر أموري
39		أنا سعيد في حياتي
40		أفضل أن يكون لي أصدقاء اقل مني سنا
41		أحب كل الناس اللذين اعرفهم
42		يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
43		افهم نفسي جيدا
44		في البيت لا احد يهتم بي
45		لا يؤنبني احد على الإطلاق
46		أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
47		أنا قادر على اتخاذ القرار والتمسك به
48		لا يعجبني أن أكون ولدا (بنتا)
49		أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
50		أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
51		عادة ما اخجل من نفسي
52		عادة ما يحاول الآخرون إزعاجي
53		أقول الصدق دائما
54		يشعرني أساتذتي أنّ نتائجي غير كافية
55		أنا لا اهتم بما يحدث لي
56		نادرا ما أوفق بما أقوم به
57		أتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
58		اعرف دائما ما ينبغي قوله للناس