جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

الرقم التسلسلي:.....

التفكير الناقد وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة

(دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

مغربي عادل

إشراف الأستاذ:

د. زعتر نور الدين

لجنة المناقشة:

1. أ **عروي مختار** رئيسا
2. أ **زعتر نور الدين** مقررا
3. أ **فرحات عبد الرحمان** مناقشا

السنة الجامعية:2018/2017

آية الكرسي سورة البقرة آية ٢٥٥

إهداء

قال الله تعالى: ﴿واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾ (الاسراء: 24)، أهدي هذا العمل المتواضع للوالدين الكريمين، اللهم اغفر لهما وارحمهما وبارك لهما في الدنيا وأسكنهم فسيح جناتك في الآخرة فهذا العمل ثمرة تربيتهما وجهدهما، كما أهدي هذا العمل لإخواني، الأصدقاء، طلبة العلم كافة.

داعيا الله سبحانه وتعالى أن يتقبله ويجعله صدقة جارية للوالدين الكريمين.

كلمة شكر

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، اللهم صل على محمد وعلى آل محمد وارحم محمدا وآل محمد وبارك على محمد وآل محمد كما صليت ورحمت وباركت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم في العالمين إنك حميد مجيد، أما بعد:

اعترافا بالفضل لأهله، أتقدم بالشكر والعرفان للدكتور: زعتر نور الدين، وأسأل الله الكريم أن يبارك له في علمه وأهله وأن يرزقه من حيث لا يحتسب، فقد كان القدوة في تواضعه وعلمه للطلبة عامة، فجزاه الله عنا خيرا، كما أتقدم بالشكر والتقدير للأسرة التربوية والعلمية بقسم علم النفس والفلسفة أساتذة وطلبة، الدكاترة: د.عروي مختار، د. حساني رشيد، د. قيرع فتحي، د. فرحات عبد الرحمان، أ. داودي خيرة، أ. حوة فطوم، فقد وجدت منهم التشجيع والتوجيه والمساندة ولم يبخلوا علي بما أتاهم الله من علمه وفضله، فبارك الله فيهم وذويهم، كما أشكر زملائي طلبة علم النفس التربوي، والعينة التي ساهمت في هذه الدراسة المتواضعة، وبارك الله في عمر وعلم كل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، كما هدفت كذلك إلى معرفة الفروق الدالة إحصائيا لدى الطلبة في التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات تبعا للمتغيرات (نوع الجنس، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي).

طبقت هذه الدراسة على عينة قدرت بـ(120) طالبا وطالبة، منهم (35 ذكور) و(85 إناث)، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما تم اعتماد المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة الموضوع، وحتى يتمكن الطالب من الإجابة عن تساؤلات الدراسة اعتمد على أداتين لجمع البيانات بهدف المعالجة الإحصائية وقياس متغيرات الدراسة، تمثلت الأداة الأولى: في مقياس التفكير الناقد الذي أعده **(محمد أنور إبراهيم:2001)**، وكيفه على البيئة الجزائرية **(زيوش أحمد:2013)**، أما الأداة الثانية: فهي مقياس تقدير الذات **(لكوبر سميث:1967)**، الذي نقله للعربية كلا من **(فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي:1987)**، وتحظى هذه الأدوات بخصائص سيكومترية مقبولة في البيئة التي طبقت فيها، وبعد جمع البيانات استعان الطالب في المعالجة الإحصائية واستخراج النتائج ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**، حيث تم استخدام: اختبار الفروق (Ttest)، واختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، اختبار شيفيه (Shéffee)، معامل الارتباط بيرسون (Correlation Pearson)، معامل ألفا كرومباخ (Alpha de Cronbach)، إضافة إلى (النسب المئوية، الانحرافات المعيارية، المتوسطات الحسابية، التكرارات)، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- **لا توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة.**

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى للمستوى الدراسي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة الثانية ماستر.

Résumé

la présente étude sommaire le but de cette étude est de connaître la nature de la relation entre la pensée critique et le niveau d'estime de soi chez les élèves de la psychologie et la philosophie à l'Université de Djelfa Achour Ziane. Elle visait également à savoir statistiquement des différences entre les étudiants de pensée critique et le niveau de l'estime de soi selon les variables (spécialisation sexe et les displines et niveau scolaire).

Une étude appliquée sur échantillon estimée **(120)** étudiant et étudiante. **(35 hommes et 85 femmes)** ont été sélectionnés par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié. Comme l'adoption de NIRA descriptif l'adapter à la nature du sujet et ainsi l'élève à répondre aux questions, l'étude s'est appuyée sur des instruments de collecte de données à la mesure de variables d'étude et de traitement statistique a été le premier outil dans la réflexion critique d'échelle **(Mohamed Anwar Ibrahim. 2001).** Et comment l'environnement algérien **(Ziouche Ahmed : 2013)** l'autre outil est la mesure de l'estime de soi **(Cooper Smith : 1967)**. Qui s'installe au panier tous les **deux (Farouk Abdel Fatah et Mohamed Desouki: 1987).** Et ces outils sociométrique caractéristiques sont pris en charge dans un environnement en cas d'application

L'étudiant utilisé la collecte des données en traitement statistique et extraire les résultats des programmes de logiciel statistique package for Social Sciences (SPSS). Lorsque vous utilisez ; Différences (Ttest) et essai d'analyse de variance (ANOVA). Test du shivaïsme (shéffee). Coefficient de corrélation (corrélation de Pearson). (alpha de cronbach) plus (descente-f-w. écarts. arithmétique. doublons). L'étude a été comme suit:

-Aucune relation entre la pensée critique et le niveau d'estime de soi chez les élèves de la psychologie et la philosophie à l'Université de Ziane Achour Djelfa

1-aucune différences statistiquement significatives entre étudiants à la pensée critique en raison de la variable sexe.

2-il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les étudiants en estime en raison de la variable sexe.

3-il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les étudiants à la pensée critique en raison de cours variable.

4-il n'y a aucune différence statistiquement significative entre les étudiants au niveau de l'estime de soi n'est envahis au cours de la variable.

5-il n'y a des différence statistiquement significative entre les étudiants à la pensée critique en raison du niveau académique.

6-il y a des différences statistiquement significatives entre les étudiants du niveau d'estime niveau académique sont envahies pour la deuxième master d'étudiants.

الفهرس

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	–
كلمة شكر	–
ملخص الدراسة بالعربية	أ
ملخص الدراسة بالفرنسية	ب
فهرس الموضوعات	ج
فهرس الجداول	د
فهرس الأشكال	هـ
– **مقدمة**	**01**
– الجانب النظري – **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	**29-06**
1– إشكالية الدراسة	06
2– تساؤلات الدراسة	11
3- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	12
أ– دراسات التي تناولت التفكير الناقد.....	12
– التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التَّفكِير النَّاقِد.....	18
ب– الدِرَاسَاتُ التِي تَنَاوَلَت تَقْدِيرَ الذَّاتْ.....	20
– التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات.....	25

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
4- أهمية الدراسة	28
5- أهداف الدراسة	29
6- فرضيات الدراسة	29
7- متغيرات الدراسة.....	30
- الجانب التطبيقي - الفصل الثاني: الإجراءات الدراسة الميدانية	60-49
1- منهج الدراسة	49
2- عينة الدراسة	49
أ - العينة حسب نوع الجنس	50
ب - العينة حسب نوع التخصص الدراسي	51
ج - العينة حسب نوع المستوى لدراسي	52
3- حدود الدراسة	53
4- أدوات الدراسة	54
* **الأداة الأولى:** مقياس التفكير الناقد	54
* **الأداة الثانية:** مقياس تقدير الذات	60
5- المعالجة الإحصائية	63

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	80-65
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	65
أ- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	65
ب- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	68
ج- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	70
د- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	72
هـ- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	75
و- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	77
ز- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة	80
3- الاستنتاج العام	81
4- خاتمة ومقترحات	83
- قائمة المراجع	86
- قائمة الملاحق.	
الملحق (01): اختبار التفكير الناقد مع مفتاح التصحيح.	
الملحق (02): مقياس تقدير الذات مع مفتاح التصحيح.	
الملحق (03): نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (spss)	

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول (01): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس	50
الجدول (02): يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص الدراسي	51
الجدول (03): يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي	52
الجدول (04): يوضح توزيع العبارات على محاور اختبار التفكير الناقد	54
الجدول (05): يوضح درجة المبحوث المطابقة لسلم التصحيح	55
الجدول (06): يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للاختبار	57
الجدول (07): يوضح معاملات الارتباط بين درجات المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار	58
الجدول (08): يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد.	59
الجدول (09): يوضح معاملي الثبات قبل وبعد التصحيح لمقياس التفكير الناقد	59
الجدول (10): يوضح توزيع العبارات الموجبة والسالبة في مقياس تقدر الذات لكوبر سميث	60
الجدول (11): أنموذج من سلم التصحيح لمقياس تقدير الذات لكوبر سميث.	61
الجدول (12): يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار تقدير الذات.	63
الجدول (13): العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات باستخدام معامل الارتباط بيرسون.	65
الجدول (14): اختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين الجنسين في التفكير الناقد.	68
الجدول (15): اختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.	70
الجدول (16): اختبار (Ttest) لدلالة الفروق بين التخصصين في التفكير الناقد.	73

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول (17): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين التخصصين في تقدير الذات.	**75**
الجدول (18): قيمة اختبار (ANOVA) (مصدر التباين وقيمة F) للتفكير الناقد حسب المستوى الدراسي.	**78**
الجدول (19): قيمة اختبار (ANOVA) (مصدر التباين وقيمة F) لتقدير الذات حسب المستوى الدراسي.	**80**
الجدول (20): قيمة اختبار (Scheffé) لتقدير الذات حسب المستوى الدراسي.	**81**

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل (01): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.	**50**
الشكل (02): يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص الدراسي.	**51**
الشكل (03): يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.	**53**
الشكل (04): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب الجنس.	**70**
الشكل (05): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب الجنس.	**72**
الشكل (06): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب التخصص الدراسي.	**75**
الشكل (07): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب التخصص الدراسي.	**77**
الشكل (08): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي.	**79**
الشكل (09): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب المستوى الدراسي.	**82**

مقدمة

مقدمة:

يسعى فرد اليوم للتميز والنجاح في مجالات مختلفة من جوانب حياته الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية، يُكوِّن أهداف ومساعي يطمح لتحقيقها في ضوء التطورات الفكرية والتكنولوجية الحاصلة، وضمن هذه المتطلبات التي تفرض بدورها على الفرد التطوير من ذاته في كثير من السمات الشخصية، تماشيا مع هذه الثورة المعلوماتية الهائلة، التي باتت تدفعه للتوازن الفكري والنفسي على الصعيد الداخلي، والجسمي والانفعالي على الصعيد الخارجي والظاهري.

لذلك فالأداة التي لا بد من حيازتها ورعايتها لمجابهة المشكلات التي تعترض الفرد في حياته اليومية، هي أداة التفكير بمختلف أنماطه والتي لها الدور الفعال في التأثير والتغيير المرغوب، فقد حث الشارع على إعمال واستغلال هذه الأداة، حيث ذُكر التفكير في القرآن الكريم في عدة مواطن وبمختلف الألفاظ التي تدل عليه، قال الله عز وجل: ﴿الذين يذكرون الله قيٰما وقعودا وعلى جنوبهم **ويتفكرون** في خلق السمٰوات والأرض ربنا ما خلقت هذا بٰطلا سبحٰنك فقنا عذاب النار﴾ (آل عمران: الآية191)، يتفكرون ويتأملون في الآيات الكونية التي تُرسخ عند الفرد اليقين بأن للخلق خالق دون شك، فالتفكير المنطقي العميق يقود لليقين المصاحب عادة للصواب والطريق القويم، وقال الله عز وجل﴿كذٰلك يبين الله لكم آياته لعلكم تعقلون﴾ (البقرة: الآية242).

عند حصول نسبة كافية من اليقين عند الفرد يكون بذلك أكثر ثقة بنفسه وقراراته، على أساس أنه مقتنع بما أنتجه تفكيره في ضوء معطيات واقعه المعاش، لا من محض الصدفة أو ما يمليه عليه الآخرون من آراء، مما قد لا تتناسب مع احتياجاته الحالية، فهو يسعى لاجتناب محاكاة الآخرين، لذلك يتطلب منه أن يكون مفكرا تفكيرا ناقدا أي أنه لا يقبل الآراء والمعلومات الدخيلة، دون تمحيصها ووضعها في ميزان النقد البناء بهدف

الكشف عن مدى مناسبتها لثقافته الشخصية ومعتقداته الدينية والمعلوماتية، وفهم مدى موضوعية هذه الآراء دون تطرف وتعصب للرأي الشخصي.

لذلك أصبح التفكير الناقد حاجة من الحاجات الأساسية التي تمكن الطالب من تحقيق المستوى المطلوب منه في العملية التعليمية، فهو يعكس أعلى مستويات تحقق الأهداف التعليمية لدى بلوم في المرحلة الختامية (القدرة على التقييم)، أي محصلة الدِّراية بعملية الفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب للمعرفة (حنصالي وحمودة، 2016، ص36)، فالطالب الذي يمتلك مهارات وأساليب التفكير الناقد القوية التي تضع المعلومات موضع الاختبار والفحص مع تقديم الدليل على صحتها من زيفها (العدوان، 2011، ص6)، وذلك ضمن تحليله وتفسيره للمواقف التي تضعه موضع التساؤل، فأكثر المواقف التي تستثير مهارات التفكير الناقد هي المسائل التي تحتاج منه رأيا وإبداء وجهة نظر، كالامتحانات الفصلية والنقاشات التي تحصل للطالب عند عرضه للبحوث، فعلى هذا الأساس لا بد من أنه يدرك ذاته حق الإدراك وما تمتلكه من مهارات وأساليب، فآراءه القيمية عن ذاته وكفاياتها تكون في الغالب حسنة وتعكس صورة ذاته الحقيقية، حيث يُكون عن نفسه انطباع إيجابي مما يساعده هذا الانطباع في رفع مستوى ثقته بنفسه وتقبل ذاته والرضا عنها، ففي مثل هذه المواقف وغيرها التي تواجه أي طالب داخل الغرفة الصفية أو خارجها تجعله أكثرا وعيا وإدراكا لذاته ككل.

فتقدير الذات من أكثر المواضيع استقطابا للباحثين في العديد من المجالات، من بينها العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، فهو صلب موضوع هذه العلوم ومركزها، لذلك أولت الدراسات والبحوث العملية الأهمية البالغة لموضوع تقدير الذات وعلاقته بالعديد من المتغيرات، التي يرون أنها قد تؤثر في هذه السمة تأثيرا مباشرا أو غير مباشر، فقد كان نتاج هذه الدراسات أنها قدمت تراثا نظريا وتطبيقيا حافلا بالحقائق التي تكشف عن خبايا الذات، فحسب لجنة كاليفورنيا لتعزيز تقدير الذات والمسؤولية الشخصية الاجتماعية

(1990): بأن تقدير الذات هو إدراك الفرد لأهميته التي تدفعه إلى التصرف بمسؤولية إزاء نفسه وإزاء الآخرين.(بلقوميدي، 2012، ص220)، بينما توجد العديد من المفاهيم التي ترى أن تقدير الذات هي الصورة الذاتية التي يكونها الفرد عن نفسه في ظل مهاراته وإمكاناته العقلية والفكرية التي أشار إليها **نجاح الصايغ (2001)** بأنه حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية والتعبير عن اتجاهاته الايجابية نحو نفسه ومعتقداته عنها، وشعوره بالرضا عن تقديره الأكاديمي والجسمي والاجتماعي وثقته بنفسه، من خلال تفاعله مع بيئته للحصول على توازن يتضمن معظم حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة بالتعديل أو التغيير. (القحطاني، 1433، ص8)

من هذا المنطلق يرى الطالب أنه من المهم دراسة موضوع العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة في ضوء بعض المتغيرات، فقد اشتملت الدراسة:

- **الجانب النظري:**

<u>الفصل الأول</u>: الإطار العام للدراسة

تضمن (إشكالية الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها، تساؤلات الدراسة، أهمية الدراسة، الأهداف، الفرضيات، التفكير الناقد، مستوى تقدير الذات).

- **الجانب التطبيقي:**

<u>الفصل الثاني</u>: إجراءات الدراسة الميدانية

اشتمل على (منهج الدراسة، العينة، حدود الدراسة، أدوات الدراسة، المعالجة الإحصائية)

<u>الفصل الثالث</u>: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

اشتمل (عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة)

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- فرضيات الدراسة

7- متغيرات الدراسة

7-1- التفكير الناقد Critical Thinking

7-2- تقدير الذات Self-Esteem

1- إشكالية الدراسة:

يعد التفكير أحد العمليات العقلية والمعرفية العليا المهمة، والأداة الضرورية التي يستعملها الفرد في حياته اليومية، لِمَا يحتاجه من إمعان النَّظر والتَّروي لإيجاد حلول لمشكلات أو تصويب لآراء أو تفسير لحوادث ووقائع، فالإنسان في الوقت الراهن يسعى كل السعي ليكون فردا سويًا فعالًا ومنتجًا، يتَّسم بالكفاية الذاتية والاستقلالية الجيدة نسبيا عن الآخرين، له تطلعاته المستقبلية، وله ميول ورغبات نابعة عن تجاربه الشخصية وعن تفكيره العميق فيما أفرزته هاته الخبرات، فالواقع المعاش يفرض بدوره على الفرد تطوير أسلوبه ومهارات تفكيره باستمرار على قدر ما تقتضيه المواقف الحياتية ليكون أكثر مرونة واتزانًا.

فمنطق الفرد في استعماله أداة يحكم بها على المواقف في واقعه الاجتماعي والأسري والشخصي ليلقي أحكامه عليها اعتمادا على اعتبارات وتفسيرات موضوعية المعتمدة على التفكير، كما يعتبر التفكير قاعدة وبداية كل إنتاج فكري وعلمي وحتى إنتاج فني، فهو عملية عقلية معقدة تتصف بشدة الغموض، حيث يؤكد **ديبونو (De Bono 1985)** أن ليس للإنسان إلا تفكيره وتعقله الذي نرى فيه النشاط العقلي وفعالية الوصول إلى قرارات محددة ناتجة عن تفكير معمق محاولا لإيجاد حلول صائبة بفضل الاستقصاء المدروس للخبرات السابقة، وكما يعرفه **(ديوي Dewey)** على أنه «الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها»، من جهة أخرى يقدم **كوستا** تعريفا للتفكير على أنه «المعالجة العقلية للمدخلات الحسية لتشكيل الأفكار، وبالتالي قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمر والحكم عليه»، في حين يرى آخرون بأن التفكير مفهوم فرضي يستدل عليه من آثاره.

(جبير سعيد، 2008، ص 25-26)

يذكر **باريل (Barell 1991)** تعريفا للتفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة من الحواس الخمس (اللمس، البصر، السمع، الشم، الذوق) وأنه عملية بحث عن معنى في المواقف أو الخبرة (قارور وعموش، 2013، ص26) كما يقدم **قطامي (2001)** تعريفا للتفكير الذي ينص بأنه عملية ذهنية يتطور فيها الفرد من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (عسقول، 2009، ص40) تفيده في مواجهة مشكلات وتجارب جديدة، ليكون فيها أكثر كفاية وفاعلية.

بالرغم من وجود أنواع مختلفة من التفكير إلاّ أنّ التفكير الناقد احتل مكانة بارزة واهتماما أكبر، لقربه من التطبيق في الحياة اليومية، يظهر ذلك في سلوك الأفراد في الحكم على الأحوال والتمييز بينها، فالتفكير الناقد Critical Thinking من أهم المهارات التي يجب توفرها لدى الطلاب سواء في المواقف الحياتية أو في المواقف التعليمية التعلمية، فقد تطور مفهوم التفكير الناقد وبدأ الاهتمام به ما بين **(1910و1929م)** في أعمال **(جون ديويJohn Dewey)**، فقد استعمل العديد من الاصطلاحات لها دلالة على التفكير الناقد مثل التفكير التأملي Reflective Thinking والتساؤل Inquiry، ثم أعطى **إدوارد جلاسير وآخرون Edward Glasser** معنى أوسع وأكثر شمولا لمفهوم التفكير الناقد فيتضمن فحص العبارات وذلك ما بين **(1940 إلى 1960م)** فقد كان هناك خلط ما بين التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، إلى حين أن أشار **إنيس (Ennis 1962)** أن التفكير الناقد يبدأ بوجود إدعاء، أو استنتاج أو معلومة، في حين أن حل المشكلات يبدأ بمشكلة يراد الوصول إلى حلها. (الشرقي، 2004، ص93)

وعليه فقد تزايد الاهتمام بعمليات التفكير عامة (التفكير الاستدلالي، الإبتكاري، الإبداعي، الناقد، العلمي) والتفكير الناقد خاصة في كثير من دول العالم مثل: كندا، بريطانيا، ايرلندا، استراليا، نيوزيلاندا. إلى حين صدور مقال عن **(نيويورك تايمز New**

Yuork Times) يؤكد على ضرورة اهتمام المدارس العامة بالتفكير الناقد والنظر إليه بجدية من قبل التربويين والمؤسسات التربوية والتعليمية، وعندما صدر تقرير «أمة في خطر» وكتاب **نيومان Newman** عن التعليم العالي، والانبعاث الأمريكي الجديد ظهرت دعوة جادة وذات صوت مرتفع تجعل من التفكير الناقد مطلبا أساسيا قوميا لأسباب وطنية واقتصادية، واتسع معنى مصطلح التفكير الناقد بعد ذلك ليصبح في صورته الحالية والمتعارف عليها. (المرجع نفسه، ص93) فقد عرفه **الحارثي (2009)** بأنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها.(المالكي، 2012، ص67) إذا هو عملية قائمة على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة وتقويمها، وكذلك التقيد بإطار العلاقة الصحيح واستخلاص مخرجات هذه المناقشات بطريقة منطقية وموضوعية بعيدا عن تطرف الرأي والعوامل الذاتية. (درويش وأبو مهادي، 2012، ص86)

يؤكد كل من (**سوارتز وفيشر وباركس 1998**) على دمج أنماط التفكير المختلفة ضمن مقررات الاختصاص نفسها أو الأنشطة التعليمية المختلفة، وعلى وجه الخصوص التفكير النقدي وذلك لتضمينه في متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبعض هيئات الاعتماد كالهيئة الأمريكية لاعتماد برنامج إدارة الأعمال **(AACSB)** عندما تتقدم جامعة ما للحصول على الاعتماد من هذه الهيئة. (عشوي، 2016، ص20)

لذلك أولت الدراسات والبحوث العلمية في مجال علم النفس الأهمية البالغة لعمليات التفكير باختلاف أنماطه وأساليبه لدى المتعلمين وفي جميع المراحل التعليمية، بداية من رياض الأطفال وانتهاء بالتعليم العالي، فمن بين هذه الدراسات دراسة **محمد بن راشد الشرقي (2004)** التي كشفت عن مستوى التفكير الناقد والذي كان متوسطا لدى الطلبة

في حين أكدت الدراسة على أنه توجد فروق في مستوى التفكير الناقد والرغبة للالتحاق بأحد التخصصين العلمي والأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي، وبوجود فروق بين الطلبة في مستوى التفكير الناقد تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي، في حين **دراسة عبد الله الغامدي (2013)** كشفت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في متوسط درجات التفكير الناقد، في المقابل أكدت دراسة **شطة عبد الحميد (2015)** بوجود فروق بين الطلبة تبعا لمتغيرات (الجنس والتخصص)، فاهتمام الدراسات بموضوع التفكير الناقد كان سعيا منها لفهم تفكير الفرد وتطلعا لما سيكون عليه مستقبلا، المحقق لذاته والواعي بقدراته وإمكاناته، المؤثرة في تكوين صورة إيجابية عن ذاته، والفاعلة في رفعة مكانة بيئته الأسرية والاجتماعية الخاصة، فتقييمه لذاته وخصائصها النفسية والانفعالية وإعطائها تقديرات تساعده على فهم ذاته ومدى تأثرها بالعوامل الخارجية، من مواقف حياتية يتعرض لها الفرد واختيار الأساليب المناسبة لتجاوزها أو حلها، في المقابل العوامل الداخلية من عمليات معرفية وعقلية توضح للفرد نواحي كفايته الذاتية دون الاعتماد على آراء وتصويب الآخرين لتوجهاته وتفكيره متخلصا بذلك من وصمة العالة والتبعية.

لذلك تعددت الآراء ووجهات النظر التي تصف الذات، من بينها تعريف **قطامي وعدس (2005)** للذات بأنها مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، أو الوسيلة المثالية لفهم السلوك، يمكن التعرف إليه من خلال الإطار الداخلي للفرد نفسه. (قطامي وعدس، 2005، ص345) في حين **زيلر (Ziller 1971)** يرى أن تقدير الذات يشتمل تلك المدركات الموجودة عند الفرد فيما يخص قيمة معينة، وهذه القيمة شديدة الصلة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين المحيطين به، ويتطور هذا المفهوم عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات بمهارات الآخرين.(آيت، 2012، ص29). فالكثير منهم يشير على أن تقدير الذات موصوف بعمليات كالإدراك والتفكير، التي يرى منها الفرد ذاته ويعطي تقييما

وتقديرا لصورة ذاته الداخلية وسريرته المضمرة في كليتها وخصائصها العقلية والانفعالية والأخلاقية، في المقابل يمتلك وعيا بذاته الخارجية في خصائصها الاجتماعية والجسدية، فهذا ما يؤكده **المعايظة (2007)** في أن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقة الفرد بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة. (أوشن، 2015، ص77).

ففي دراسة **لقسيم هيلات (2007)** المؤكدة بعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الطالبات في التعليم المختلط وبين مجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، في حين تكشف دراسة **عريبات والزغلول (2008)** عن وجود فروق في مستوى تقدير الذات تبعا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس والتخصص)، بينما لم تظهر فروق تعزى للمستوى الدراسي، وفي دراسة **لأوشن نادية (2015)** تشير إلى أنه لا توجد فروق بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير (الجنس والتخصص)، يمكن أن نعزو اختلاف النتائج التي طرحتها الدراسات إلى الخصائص النفسية والمعرفية لأفراد العينة وذلك باختلاف ثقافة كل بيئة اجتماعية أو لطبيعة التنشئة الاجتماعية وباختلاف طبيعة التعليم ومناهجه، من دولة لأخرى.

وفي دراسة **لعبد العزيز حنان (2012)** التي هدفت لمعرفة العلاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في ظل بعض المتغيرات (الجنس/ التخصص الدراسي/ التحصيل الأكاديمي) حيث كشفت هذه الدراسة على وجود علاقة إرتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات، ووجود علاقة بين التفكير الايجابي وتقدير الذات المرتفع، وكذلك وجود علاقة بين التفكير السلبي وتقدير الذات المنخفض لدى الطلبة، أما دراسة **محمد القحطاني (2012)** فقد أكدت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى الطالبات المبصرات وغير المبصرات. هذا ما يشير

إلى أهمية معالجة الدراسة الحالية، فالدافع الذي زاد اهتمام الطالب هو قلة الدراسات – في حدود علمه – التي تتناول موضوع العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات، فمن الملاحظ أن الفرد المفكر تفكيرا ناقدا لا بد من أن تكون ذاته أولى بالنقد البناء القائم على الموضوعية من غيرها، بهدف تقييمها وتقويمها ليتسنى له مواجهة مشكلاته الشخصية والعائلية والاجتماعية بكل توازن وثقة.

على ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

*** التساؤل العام:**

– هل توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة؟

*** التساؤلات الفرعية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

3- دراسات سابقة والتعقيب عليها:

تناولت دراسات متعددة موضوع "**التفكير الناقد**" لدى فئات اجتماعية مختلفة، كما توجد العديد من دراسات التي اهتمت بموضوع "**مستوى تقدير الذات**"، لكن الدراسات التي تناولت العلاقة بين "التفكير الناقد" و"مستوى تقدير الذات" –في حدود علم الطالب– نادرة، ولذلك سيعرض الطالب فيما يأتي بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة أو القريبة منها، وهي:

أ- الدراسات التي تناولت التفكير الناقد:

1- الدراسات المحلية:

دراسة **زيوش أحمد (2012)** "دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي" هدفت الدراسة لمعرفة الفروق الدالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية التي تعزى للمتغيرات (السن، الجنس، التخصص الأكاديمي، التخصص الرياضي، خبرة الممارسة، المستوى الدراسي) تكونت عينة الدراسة من (246) طالب وطالبة بجامعتي الجلفة والمسيلة واختيرت العينة بطريقة مقصودة (عمدية)، أما المنهج المتبع فكان المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدمت الدراسة أداة لجمع البيانات (المقابلة واختبار التفكير الناقد لأنور إبراهيم)، حيث قام الباحث بتكييفه على البيئة الجزائرية، في حين استخدم الأساليب الإحصائية: معامل الارتباط بيرسون، معادلة آلفا كرومباخ، اختبار (Ttest)، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، حساب قيمة فيشر، اختبار ليفين للتجانس بين المجموعات، فقد أفرزت الدراسة النتائج الآتية:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير (السن، الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير (الإقامة، التخصص الرياضي، خبرة الممارسة).

دراسة **شطة عبد الحميد (2015)** "التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي" هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي، ومعرفة الفروق في كل من التفكير الناقد والتوافق الدراسي تبعا للمتغيرات (الجنس والتخصص)، تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بعض ثانويات مدينة الأغواط، كما اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدم الباحث مقياس التفكير الناقد لـ(محمد أنور إبراهيم) الذي كيفه زيوش أحمد (2013) على البيئة الجزائرية، ومقياس التوافق الدراسي لـ(يونجمان) الذي كيفه حسين عبد العزيز الدريني على البيئة العربية، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، اختبار (Ttest)، تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، فقد كشفت الدراسة على النتائج الآتية:

– توجد علاقة بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي.

–لا توجد فروق في التفكير الناقد تبعا لمتغير (الجنس، التخصص).

2– الدراسات العربية:

دراسة **محمد بن راشد الشرقي (2003)** "التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات" هدفت الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة

بين مستوى التفكير الناقد والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية، ومعرفة مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث تم بناء مقياس التفكير الناقد الذي طبق على عينة قوامها (288) على مدارس متفرقة في مدينة الرياض، وباستخدام الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (Ttest)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اختبار شيفيه (Sheffé)، كشفت الدراسة على نتائج تأكد بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى للمتغيرات (التخصص، التحصيل الدراسي)

دراسة **محفوظ حامد الدليمي (2004)** "التفكير الناقد علاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية" هدفت الدراسة لقياس مستوى التفكير الناقد عند الطلبة بفرعيه (علمي، الأدبي)، وطبيعة العلاقة بين مستويات التفكير الناقد (عالي/متوسط/واطئ) بالأداء العقلي، ومعرفة طبيعة العلاقة بين التفكير الناقد والمتغيرات (الجنس، التخصص) تم أخذ عينة من الطلاب والطالبات قدرها (120) بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف السادس بمؤسستين مركز محافظة نينوى بالموصل، حيث استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد الذي بناه العباجي (2002)، واختبار لوكنز للأداء العقلي (لحل المشكلات)، كما استخدم الأساليب الإحصائية: معامل الارتباط بيرسون، الاختبار التائي (Ttest)، فقد كشفت الدراسة على النتائج الآتية:

– وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد (العالي/ المتوسط) والأداء العقلي.

– لا توجد علاقة بين التفكير الناقد الواطئ (المتدني) والأداء العقلي لدى الطلبة.

– توجد علاقة إرتباطية بين التفكير الناقد والمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي.

دراسة **عبد الملك الحدابي ومحمد الأشول (2010)** "مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية" هدفت الدراسة للتعرف على مدى توافر بعض

مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية، وكذلك الكشف عن علاقة كل من المتغيرات: الجنس والتحصيل الدراسي بمدى امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد، أُختِيرَت عينة قدرها (121) طالب وطالبة بمدينة صنعاء، استخدم الباحث مقياس واطسون وجليسر لمهارات التفكير الناقد ترجمة جابر عبد الحميد ويحي هندام، والذي كيفته سارة الحامدي، أمَّا الأساليب الإحصائية فقد اِستخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، الاختبار التائي(Ttest)، معامل الارتباط بيرسون، ومن أهم النتائج:

– درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد بأبعاده لم تصل للحد المقبول تربوياً.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (الذكور والإناث) على اِختبار التفكير الناقد ككل، في حين توجد فروق في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، وفي مهارة معرفة الاِفتراضات لصالح الإناث.

– لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اِختبار التفكير الناقد ككل واِختبار التَّحْصِيل الدراسي.

دراسة **عبد الرحمٰن علي الغامدي (2013)** "الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة الثانوية بمدينة جدة" هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين أبعاد التَّفكِيرِ النَّاقِد تبعا للأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى الطلاب، ومعرفة مدى امتلاك الطلاب لمهارات التَّفكِيرِ النَّاقِد والأسلوب المعرفي، اِعتَمَدَ الباحث (200) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بجدة كعينة لدراسته، حيث استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر تقنين: عبد السلام وسليمان (1982)، و الأساليب الإحصائية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار(Ttest)، معامل آلفا كرومباخ، اختبار تحليل التباين، فمن أهم النتائج:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (معتمد/مستقل) ودرجاتهم في التفكير الناقد.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التَّفكِيرِ النَّاقِدِ بأبعاده ككل تبعا للأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال.

دراسة **عائشة محمد عجوة (2015)** "العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية ومهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ لدى طلبة الجامعة" هدفت الدراسة لكشف العلاقة بين التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم كما يدركها الأبناء ومهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ، والتعرف على الفروق بين التَّفكِيرِ النَّاقِدِ تبعا لمتغير جنس الطالب، اِختَارَتِ الباحثة عينة قوامها (200) طالب وطالبة من أربع كليات بجامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان– بالطريقة العشوائية، طبق على الطلبة مقياس التَّفكِيرِ النَّاقِدِ لعبد السلام وسليمان (1982) عن صورة اختبار واطسون وجليسر، ومقياس أنماط التنشئة الوالدية، فقد أفرزت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين نمط التنشئة الوالدي المتساهل ومهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ لدى الطلاب الذكور والإناث.

– لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لمقياس التَّفكِيرِ النَّاقِدِ أو مهاراته باستثناء فروق دالة إحصائية في مهارتي معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح الإناث.

3– الدِّرَاسَات الأَجنَبِيَّة:

دراسة **جولدسون وبراون (1991) Brown & Goldson** "علاقة الأسلوب المعرفي والتَّفكِيرِ النَّاقِدِ (الاستدلال الخلقي للمراهقين)" هدفت الدراسة لكشف العلاقة المتبادلة بين الأسلوب المعرفي والتَّفكِيرِ النَّاقِدِ والاستدلال الخلقي، استخدم الباحثان اختبار كورنيل للتفكير الناقد مستوى x واختبارات في القراءة والكتابة والرياضيات، على عينة قوامها (320) طالب وطالبة الصف الثامن والتاسع (جنوب كاليفورنيا)، أمَّا الأساليب الإحصائية فقد استخدم: تحليل التباين، معامل الارتباط بيرسون، اختبار التائي (Ttest) تحليل الانحدار المتعدد، من أهم نتائج الدراسة:

– أن متوسط درجات الإناث في المعقولية (الاعتقادية) ودرجات الاستنباط كان ذا درجات دالة إحصائيا أحسن من الذكور.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور عن الإناث في الاستقلال الإدراكي.

دراسة **ديبورا ميلر (1992) Miller,Deborah** "ارتباط مهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ باختبار (منهج تشخيصي قبلي لظهور الأمراض) لدى طلاب مدارس الطب" هدفت الدراسة لتحديد ما إذا كان الاختبار التشخيصي قبلي لظهور الأمراض يعكس مهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ ومعرفة الفروق لدى الطلبة بين التخصصات الأدبية والأكاديمية في التَّفكِيرِ النَّاقِدِ، عينة الدراسة مجموعة من طلاب السنتين الأوليتين من مدارس الطب، طبق مقياس واطسون وجلاسير التَّفكِيرِ النَّاقِدِ، أما التقديرات فكانت للمقررات (علوم سلوكية، الطب النفسي، علم الأخلاق، علم الأمراض – الأسباب والمظاهر– من أهم نتائج الدراسة

– هناك فروق بين الذكور والإناث في درجات اختبار التفكير الناقد لصالح الذكور.

– درجات الإناث الذين درسوا مقرر العلوم السلوكية أحسن من الذكور في التفكير الناقد.

– درجات الذكور الذين درسوا مقررات علم التشريح وعلم الأعصاب أعلى من درجات الإناث في التفكير الناقد.

دراسة **كولينز وأنثوني (Collins & Anthony 2000)** "علاقة التَّفكِيرِ النَّاقِدِ والتحصيل في مقرر طرق البحث لطلاب الدراسات العليا" هدفت الدراسة لكشف العلاقة بين التَّفكِيرِ النَّاقِدِ والتحصيل الأكاديمي في مقرر طرق البحث بكلية التربية جامعة الشمال، حيث تكونت العينة من (130) طالب وطالبة موزعين على مجموعات يقوم بتدريسها مدرس واحد، فقد استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا التَّفكِيرِ النَّاقِدِ، كما استخدما اختباراً تحصيلياً نهائياً، وآخر في منتصف الفصل الدراسي، من أهم نتائج الدراسة:

– وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في التفكير الناقد المرتفعة ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي المرتفعة.

- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التَّفكِير النَّاقِد:

بعد عرض العديد من الدراسات السابقة لوحظ أنه لا توجد دراسة تناولت متغير التفكير الناقد لدى عينة مماثلة للدراسة الحالية طلبة علم والفلسفة وفيما يلي يمكن تلخيص أهم ما اشتركت فيه الدراسات من حيث (الأهداف، نوع العينة، المكان، أدوات جمع البيانات، المنهج، ومن حيث النتائج):

- من حيث الأهداف:

ركزت أغلب الدراسات على معرفة الفروق أو العلاقة في التَّفكِيرِ النَّاقِدِ تبعاً لمتغيرات مختلفة يمكن إيرادها كالآتي:

- الكشف عن وجود علاقة بين مستوى أو مهارة التَّفكِيرِ النَّاقِدِ وبعض المتغيرات (النشاط البدني والرياضي، التوافق الدراسي، الأداء العقلي، الأسلوب المعرفي، التنشئة الأسرية).
- الكشف عن الفروق في مستوى التَّفكِيرِ النَّاقِدِ تبعاً للمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، السن، التخصص الأكاديمي، التخصص الرياضي، المستوى الدراسي، مكان الإقامة، الخبرة، التحصيل الدراسي).

- من حيث نوع العينة:

طبقت أغلب الدراسات على عينة لطلبة الجامعيين كدراسة **زيوش أحمد (2012)**، و**عائشة محمد عجوة (2015)**، و**ديبورا ميلر (1992)**، و**كولينز وأنثوني (2000)**، وعلى عينة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي كدراسة **شطة عبد الحميد (2015)**، و**محمد بن راشد الشرقي (2003)**، و**الحدابي والأشول (2010)**، و**عبد الرحمٰن علي الغامدي (2013)**، في حين دراسة حامد **الدليمي (2004)**، **وجولدسون وبراون (1991)**، طبقت على عينة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- من حيث المكان:

كانت الدراسات في دول مختلفة وبيئات متنوعة منها (02) جزائرية، (05) سعودية، (02) بكاليفورنيا.

- من حيث أدوات جمع البيانات:

اعتمدت أغلب الدراسات على اختبار واطسون وجليسر للتَّفكِيرِ النَّاقِدِ، على غرار دراسة **جولدسون وبراون (1991)**، التي استخدمت اختبار كورنيل مستوى x للتَّفكِيرِ النَّاقِدِ، ودراسة **كولينز وأنثوني (2000)**، التي استخدمت اختبار كاليفورنيا للتَّفكِيرِ النَّاقِدِ.

- من حيث المنهج:

جميع الدراسات التي تم عرضها اعتمدت المنهج الوصفي، باستثناء دراسة **ديبورا ميلر (1992)** فقد استخدمت المنهج التجريبي.

- من حيث النتائج:

أكدت العديد من الدراسات أن التَّفكِير النَّاقِد له علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بمتغيرات أخرى: التوافق الدراسي، التحصيل الدراسي، الأداء العقلي، الأسلوب المعرفي، التنشئة الأسرية، كما أن الدراسات الواردة أظهرت نتائج مختلفة ومتضاربة في وجود الفروق من عدمها تبعا للمتغيرات التي تعالجها الدراسة الحالية (الجنس« ذكر/ أنثى»، التخصص الدراسي «علم النفس/ الفلسفة»، المستوى الدراسي « ليسانس/ ماستر»).

فقد أثبتت دراسة **زيوش أحمد (2012)** أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ تعزى لمتغير(الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) ودراسة **شطة عبد الحميد (2015)** أنه لا توجد فروق في التفكير الناقد فيما يخص متغير الجنس

والتخصص، وكذلك دراسة **عائشة عجوة (2015)** التي تأكد بعدم وجود فروق في مستوى التَّفكِيرِ النَّاقِدِ تعزى لمتغير الجنس، في حين أكدت باقي الدراسات أنه توجد فروق بين الجنسين كدراسة **محمد بن راشد الشرقي (2003)**، وفي بعض أبعاد التفكير الناقد كدراسة **الحدابي والأشول (2010)**، ودراسة **ديبورا ميلر(1992)**.

ب- الدراسات التي تناولت تقدير الذات:

1- الدراسات المحلية:

دراسة **حمري صارة (2011)** "علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ الثانوية" هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات بأبعاده والدافعية للانجاز، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات، حيث أُختيرت عينة قدرها (377) بين تلميذ وتلميذة متفرقين على ولايتي تيارت ووهران، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس الدافع للانجاز لهارمنز، والأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، معامل الارتباط آلفا كرومباخ، واختبار(Ttest). وكانت أهم النتائج كالآتي:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز.
- توجد فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور.

دراسة **عبد العزيز حنان (2012)** "نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات" هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى الطلبة جامعة بشار، ومعرفة الفروق بين الجنسين في نمط التفكير الايجابي وتقدير الذات المرتفع، وكذلك معرفة الفروق بين نمط التفكير السلبي وتقدير الذات المنخفض لدى الطلبة، اعتمدت الباحثة مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس التفكير الايجابي والسلبي، حيث تم اختيار عينة قوامها (250) طالب بالطريقة العشوائية البسيطة واعتماد المنهج الوصفي، والأساليب

الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط آلفا كرومباخ، معامل الارتباط بيرسون، واختبار(Ttest)، ستودنت، اختبار تحليل التباين الأحادي، فمن أهم النتائج التي أفرزتها الدراسة:

- توجد علاقة إرتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
- توجد علاقة إرتباطية بين نمط التفكير السلبي وتقدير الذات المنخفض.
- توجد علاقة إرتباطية بين نمط التفكير الايجابي وتقدير الذات المرتفع.

دراسة **أوشن نادية (2015)** "التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات" هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة باتنة، ومعرفة الفروق بين المتغيرات في ضوء متغير الجنس والتخصص الجامعي، تم اختيار عينة قدرت بـ (298) طالب وطالبة، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، كما أَعَدَّت الباحثة استمارة التوجيه الجامعي واستمارة قلق المستقبل المهني، أمَّا الأدوات الإحصائية قد استخدمت: معامل الارتباط بيرسون، اختبار(Ttest)، اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- لا توجد علاقة إرتباطية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى الطلبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

2- الدراسات العربية:

دراسة **ضيدان الضيدان (2003)** "تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة مرحلة المتوسط بمدينة الرياض" هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني، وعلاقة تقدير الذات بأبعاده ككل والسلوك العدواني، حيث تم اختيار عينة

الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية التي قدر عددها بـ(511) تلميذ وتلميذة، كما اعتمد الباحث المنهج الوصفي، أما أداة جمع البيانات فقد استخدم مقياس تقدير الذات لبروس هير ومقياس السلوك العدواني لبيص وبيري (1985) الذي قننه على البيئة السعودية عبد الله وأبو عباة (1995)، فكشفت الدراسة على النتائج الآتية:

- توجد علاقة إرتباطية سالبة بين أبعاد تقدير الذات وأبعاد السلوك العدواني.
- تقدير الذات العائلي يعتبر الأكثر إسهاما للتنبؤ بالسلوك العدواني عن تقدير الذات المدرسي.

دراسة **مصطفى قسيم هيلات (2005)** "أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية" حيث هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في تقدير الطالبات لذواتهم بين المجموعة الطالبات في التعليم المختلط والطالبات في التعليم غير المختلط، وللتعرف على الفروق في تقدير الطالبات لذاتهم بين المجموعة الطالبات في التعليم المختلط والطالبات في التعليم غير المختلط باختلاف المرحلة الدراسية، حيث تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية التي قدرت بـ(278) واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (1985)، والأساليب الإحصائية : تحليل التباين الأحادي، اختبار(Ttest)، اختبار شيفيه، وعليه كانت النتائج كالآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

دراسة **عبد الحليم عريبات وعبد الرحيم الزغلول (2006)** "الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا للمتغيرات: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي" هدفت الدراسة لكشف عن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ومدى التباين فيه تبعا للجنس ونوع التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، حيث تكونت العينة من (662) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد أعد الباحثان اختبار تقدير الذات باعتماد مقياس روزنمبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات، كما انتهجت الدراسة المنهج الوصفي، حيث كشفت الدراسة على النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات.
- لا وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والتخصص.
- توجد فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة **عبد الكريم جرادات (2006)** "علاقة تقدير الذات بالاتجاهات اللاعقلانية" هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الاتجاهات اللاعقلانية وأثر كل من الجنس والمستوى الدراسي على تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من طلبة البكالوريوس، حيث تكونت العينة من (397) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات لروزنبرغ ومقياس الاتجاهات اللاعقلانية قام بترجمته الباحث نفسه، من أهم النتاج التي أفرزتها الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

(بوعزة ،2015 ، ص15)

دراسة **ماجد القيسي (2008)** "العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقديرات الذات لدى طلبة الجامعة الطفيلية التقنية" حيث هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى الطلبة، وكذا معرفة الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي من حيث تقدير الذات، فاختيرت

العينة بالطريقة العشوائية العنقودية التي تقدر بـ(280) طالب وطالبة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمعالجة موضوع الدراسة، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات الذي ترجمه ذويب (2006) مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي ترجمه جرادات (2006)، كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية : الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، تحليل التباين المتعدد، معامل الارتباط بيرسون، وعليه كانت النتائج كالآتي:

- توجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.
- توجد فروق بين المستويات الدراسية في تقدير الذات.
- توجد علاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية.

3- الدراسات الأجنبية:

دراسة **بارنهارت (1986)** "علاقة الأفكار اللاعقلانية بتقدير الذات وأساليب مواجهة الضغوط" هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية بتقدير الذات وأساليب مواجهة الضغوط وقد ركز الباحث على التحقق من نموذج لازاروس في الضغوط، حيث تكونت العينة من (96) طالبا جامعيا بقسم علم النفس بجامعة كاليفورنيا، وقد استخدم الباحث مقياس الضغوط للطلاب الجدد واستبيان أساليب المواجهة والمقياس المعدل لمفهوم الذات ومقياس المنغصات اليومية واختبار الأفكار اللاعقلانية وقائمة التوافق ومقياس الأعراض الجسمية، من أهم النتائج التي قدمتها الدراسة:

- توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات.
- توجد علاقة دالة إحصائيا في أبعاد الأفكار اللاعقلانية وانخفاض درجة تقدير الذات.

(المرجع السابق، ص14)

دراسة **سولومون وآخرون (1999)** "تأثير سلوك الآباء العدواني اللفظي على تقدير الذات الأبناء والتحصيل الدراسي" هدفت الدراسة إلى تمييز تأثيرات العدوان اللفظي من

العدوان البدني، وبحث ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثير سلبي على تقدير الذات الأطفال وإنجازاتهم العلمية والدراسية، حيث طبقت الدراسة على عينة قدرت بـ (144) لحاملي الجنسية الفرنسية والكندية في جزيرة مونتريال من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام منظور فهم الذات عند الأطفال لهارتر (1989)، من أهم النتائج التي قدمتها الدراسة:

– توجد علاقة سلبية متبادلة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الأبناء لعنف الآباء اللفظي.

– أن الطفل العنيف الذي يشعر بالرفض الاجتماعي كفاءته الدراسية متدنية، سلوكه غير مقبول، وتقديره لذاته منخفض، تعزى لسلوك الآباء العدواني.

– أن الأطفال الذين يتعرضون للعدوان اللفظي من قبل آبائهم لديهم درجات منخفضة في اللغة الأم (الفرنسية) . (الضيدان، 2003، ص106)

– التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات:

بعد عرض العديد من الدراسات السابقة لوحظ أنه قد تنوع تناول متغير تقدير الذات في بيئات مختلفة، ونوع العينة حيث شملت جميع المراحل التعليمي من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي حتى مرحلة التعليم العالي، وفيما يلي يمكن تلخيص أهم ما اشتركت فيه الدراسات من حيث (الأهداف،العينة، نوع العينة، المكان، أدوات جمع البيانات، المنهج، ومن حيث النتائج):

– من حيث الأهداف:

اهتمت أغلب الدراسات على كشف طبيعة الفروق أو العلاقة في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغيرات مختلفة يمكن إيرادها كالآتي:

- الكشف عن وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات وبعض المتغيرات (الأفكار والاتجاهات اللاعقلانية، التحصيل الدراسي، الدافعية للانجاز، نمط التفكير، التوجيه الجامعي، قلق المستقبل، السلوك العدواني، التعليم المختلط، مواجهة الضغوط)
- الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد تبعا للمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، السن، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، التحصيل الدراسي)

- من حيث عدد العينة:

تفاوت عدد أفراد العينة في الدراسات التي تم عرضها ما بين أدنى عدد لأفراد الدراسة (96) فردا في دراسة **بارنهارت(1986)**، وأعلى عدد لأفراد الدراسة (662) فردا في دراسة **عريبات والزغلول(2006)** .

- من حيث نوع العينة:

طبقت أغلب الدراسات على عينة الطلبة الجامعيين كدراسة **عبد العزيز حنان (2012)**، **أوشن نادية (2015)**، **مصطفى قسيم هيلات (2005)**، **عريبات والزغلول (2006)**، **عبد الكريم جرادات (2006)**، **ماجد القيسي (2008)**، **بارنهارت (1986)** في حين طبقت دراسات أخرى على عينة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي كدراسة **حمري صارة (2011)**، وفي مرحلة التعليم المتوسط كدراسة **ضيدان الضيدان (2003)** وفي المرحلة التعليم الابتدائي كدراسة **سولومون وآخرون (1999)**.

- من حيث المكان:

كانت الدراسات في دول مختلفة وبيئات متنوعة منها (03) جزائرية، (05) سعودية، (01) مونتريال، (01) كاليفورنيا.

- من حيث أدوات جمع البيانات:

تنوعت الدراسات في استخدام المقاييس والاختيارات التي تتلاءم طبيعة العينة ومنهج الدراسة، لكن أغلب الدراسات استخدمت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث وترجمته وتكييفه على البيئة العربية والجزائرية، باستثناء بعض الدراسات التي استخدمت اختبارات أخرى يمكن إدراجها على النحو الآتي:

- دراسة **ضيدان الضيدان (2003)** مقياس تقدير الذات لبروس هير.
- دراسة **عريبات والزغلول (2006)** أعد الباحثان اختبار تقدير الذات باعتماد مقياس روزنمبرغ وكوبر سميث لتقدير الذات.
- دراسة **عبد الكريم جرادات (2006)** استخدم الباحث مقياس تقدير الذات لروزنبرغ.
- دراسة **ماجد القيسي (2008)** مقياس روزنبرغ لتقدير الذات الذي ترجمه ذويب (2006).
- دراسة **سولومون وآخرون (1999)** استخدام منظور فهم الذات عند الأطفال لهارتر (1989).

- من حيث المنهج:

جميع الدراسات التي تم عرضها اعتمدت المنهج الوصفي.

- من حيث النتائج:

أكدت العديد من الدراسات أن تقدير الذات له علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بمتغيرات أخرى: كالأفكار والاتجاهات اللاعقلانية، التحصيل الدراسي، الدافعية للانجاز، نمط التفكير، قلق المستقبل، السلوك العدواني، التعليم المختلط، مواجهة الضغوط، باستثناء دراسة **أوشن نادية (2015)**، التي أكدت بعدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتوجيه الجامعي عند طلبة الجامعة الجدد، كما أن الدراسات أظهرت نتائج مختلفة ومتضاربة في وجود الفروق من عدمها تبعا للمتغيرات التي تعالجها الدراسة

الحالية وهي (الجنس«ذكر/ أنثى»، التخصص الدراسي «علم النفس/ الفلسفة»، المستوى الدراسي «ليسانس/ ماستر»).

من بين الدراسات التي تأكد على وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات كدراسة **حمري صارة (2006)** و**ماجد القيسي (2008)**، في حين أكدت دراسة كل من **عريبات والزغلول (2006) وعبد الكريم جرادات (2006)** و**أوشن نادية (2015)** بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات، أما فيما يخص الفروق في نوع التخصص لم تكشف أي دراسة عن وجود فروق في تقدير الذات تعزى لنوع التخصص الدراسي، في حين أكدت دراسة كل من **عريبات والزغلول (2006)** و**أوشن نادية (2015)** أنه لا توجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي، أما الفروق في تقدير الذات التي تعزى للمستوى الدراسي فقد اتفقت دراسة **عريبات والزغلول (2006)** ودراسة **ماجد القيسي (2008)** بوجود فروق تعزى للمستوى الدراسي، في حين اتفقت كل من دراسة **قسيم هيلات (2005)** ودراسة **جرادات (2006)** على أنه لا توجد فروق في تقدير الذات التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

- تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية المتغيرين التي تتناولهما (التفكير الناقد، وتقدير الذات).
- تتجلى أهمية هذه الدراسة في النتائج التي تفرزها التي تكشف عن حقيقة وطبيعة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات ودلالة الفروق إحصائيا تبعا للمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).
- تعتبر الدراسة الحالية – في حدود علم الطالب – أوّل دراسة محلية تتناول علاقة التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات.

5- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين التفكير ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة.
- معرفة الفروق بين الجنسين في كل من التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات.
- معرفة الفروق بين التخصصين في كل من التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات.
- معرفة الفروق بين المستويات الدراسية في كل من التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات.

6- فرضيات الدراسة:

*** الفرضية العامة:**

- لا توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور- الجلفة -

*** الفرضيات الفرعية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

7- متغيرات الدراسة

7-1- التفكير الناقد Critical Thinking

أ- تعريف التفكير والنقد

ب- تعريف التفكير الناقد

ج- لمحة تاريخية لظهور مصطلح التفكير الناقد

د- أهم تصنيفات مهارات التفكير الناقد

هـ- معايير التفكير الناقد

و- التفكير الناقد وعلاقته ببعض أنماط التفكير الأخرى

ز- سمات الشخصية الناقدة

7-2- تقدير الذات Self-Esteem

أ- تعريف التقدير والذات

ب- تعريفات تقدير الذات

ج- مكونات الذات وخصائصها

د- نظريات تقدير الذات

هـ- مستويات تقدير الذات (مرتفع / منخفض)

7- متغيرات الدراسة:

7-1- التفكير الناقد Critical Thinking:

أ- **تعريف (التفكير Thinking):**

الفكرُ: لغة: الفَكْرُ أو الفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء. الجوهري: التَّفَكُرُ التَّأَمُّلُ. والاسم الفكر والفكرة، والمصدر الفَكْرُ، بالفتح.(ابن منظور، 2008، ص293)

اصطلاحا : ورد كلمة التَّفْكِيرُ(Thinking) في معجم علم النفس والتحليل النفسي على أنه نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها، أو بالتعبير الرمزي، ومادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدركات. (فرج وآخرون، ب ت،ص135)

النَّقْدُ: النَّقْدُ والتَّنقَادُ: تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها. والنَّقْدُ مصدر نَقَدتُهُ، ونَاقَدْتُ فلاناً إذا ناقشته في الأمر. (ابن منظور، مرجع سابق، ص243)

التعريف الإجرائي:

التفكير الناقد: هو عملية معرفية تركز على جمع الأدلة والحجج بهدف تحليل وتقويم وجهات النظر ومعرفة مدى صحتها، حيث يستدل عليه من آثاره، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الناقد.

- **تعريفات التفكير Thinking:**

يعتبر التفكير أحد العمليات العقلية والمعرفية التي يتميز بها الإنسان، فالتفكير عملية شديدة الغموض والتعقيد تتصف بالتشابك والتداخل في مقابل العمليات العقلية الأخرى، ومن تعريفات عملية التفكير:

- ديبونو (De Bono 1985):

يعرف التفكير على أنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

(العتوم، 2012، ص214)

- حامد عبد السلام زهران (1997):

يعرف التفكير بأنه تكوين الأفكار وتكاملها وضم بعضها لبعض فيما يتعلق بموضوع أو مشكلة، ويتم ذلك بالتخيل والتصور والفهم والاستنتاج، وغير ذلك من العمليات العقلية ويظهر التعبير الخارجي لوظيفة التفكير في السلوك. (طبي، 2005، ص49)

- كوسلين وريزينبيرغ (Kasslyn & Rasenberg 2004)

يعرفان التفكير بأنه التلاعب بالمعلومات في الدماغ (الريماوي وآخرون، 2008، ص318)، أي المرونة في تقليب الأفكار على العديد من الأوجه وربطها بطريقة جريئة وإبداعية.

- العتوم والجراح وبشارة (2007)

التفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الفرد بحيث يعطي معنى ودلالة للمواقف والخبرات التي يواجهها اعتمادا على البنية المعرفية المتوافرة لديه، مما يساعده على التكيف والتفاعل العقلي مع المواقف التي يواجهها. (العساسلة وبشارة، 2011، ص165)

ومن التعريفات السابقة يقدم الطالب تعريفا للتفكير على أنه: مجموعة من النشاطات العقلية والمعرفية المستثارة من قبل الحواس الخمس وبعد المعالجة الأولية وبفضل العمليات الأساسية كالإحساس والتعرف والتذكر والإدراك يسعى الذهن لتكوين أفكار مترابطة في شكل بنى مركبة ومتكاملة اعتمادا على العمليات المعرفية العليا (كالذكاء،

والتفكير باختلاف أنماطه)، بهدف إفراز أفكار جديد تتصف باختزالية المعلومات المتشعبة وبأصالتها وحداثتها، لتُتَرجم في شكل سلوك ظاهري للفرد.

ب- تعريف (التفكير الناقد Critical Thinking):

تعددت التعارف ووجهات النظر التي قدمها الباحثون في مجال علم النفس عامة وعلم النفس المعرفي على وجه الخصوص لمفهوم التفكير الناقد وذلك لأصالة وحداثة موضوعه فجاءت هذه التعاريف كالآتي:

- إبراهيم وجيه محمود (1966):

عملية تقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة، وتقييمها والتقيد بإطار العلاقة الصحيح التي تنتمي إليه هذه الوقائع واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، ومراعاة الموضوعية العلمية كلها وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية. (الدوسري، 2008، ص48)

- أبو حطب (1972):

بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وبهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج. (حدابي والأشول، 2010، ص6)

- نورس (Noris 1985):

التفكير الناقد هو العملية العقلية المعتمدة على الدقة والتحليل ويتميز بالقدرة على فحص المسببات والبدائل وتقييم الوضع النهائي، وتعديل وجهة نظر الفرد اعتمادا على الأدلة. (الدليمي، 2004، ص169)

- **إنيس (Ennis 1985):**

التفكير الناقد هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه أو يتم أداؤه. (قطامي وعدس، مرجع سابق، ص246)

- **واطسون وجلاسير (Watson & Glasser 1987):**

التفكير الناقد هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة تسندها بدلا من القفز إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية. (حنصالي وحمودة، المكدمي،2016، 2012، ص40 ص19)

- **فريز (Frazier 1997):**

يعني القدرة الفرد على التفاوض الذكي مع نفسه ومع الآخرين في كثير من القرارات في الحياة اليومية ضمن المحيط الثقافي الذي يعيش فيه.(الدليمي، مرجع سابق، ص169)

- **العتوم (2012):**

هو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولا تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو الموقف أو السياق الذي يرد فيه وصولا إلى حل مشكلة ما أو فحص أو تقييم الحلول المطروحة أمام الفرد. (العتوم، مرجع سابق، ص220)

- **الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) (1990-1992)**

دعت الجمعية الأمريكية لعلم النفس **(APA)** ما بين (1990-1992) الخبراء والباحثين بهدف بحث مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية باستخدام (منهجية دلفا **Delphi**

Method) فتوصلت الهيئة لتعريف التفكير الناقد على النحو التالي: «نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح العبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم، وطرق المقاييس، التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه». (المالكي ، مرجع سابق، ص 67)

ج- أهم تصنيفات مهارات التفكير الناقد:

المهارة: هي قيام الفرد بعمل ما، بإتقان وبجهد أقل ووقت أقصر نسبيا.

تتطلب عملية التفكير الناقد الاعتماد على العديد من القواعد المنطقية والعقلية المنظمة في إصدار الأحكام وتقييم وتقويم النتائج الصادرة من العديد من المعالجات، لذلك يجب معرفة المهارات والأساليب المتضمنة لعملية التفكير الناقد وعليه يعرض الطالب أهم التصنيفات لهذه المهارات كالآتي:

- تصنيف واطسون وجلاسير (Watson & Glasser 1980):

- **التعرف على الافتراضات :** والقدرة على تمييز بين الرأي والادعاء و الحقيقة.
- **التفسير:** الاعتماد على تفسيرات منطقية.
- **الاستنباط:** وهو استخراج النتائج من المقدمات المطروحة.
- **الاستنتاج:** استخلاص نتيجة من حقائق معينة وإدراك صحتها.
- **تقويم الحجج:** وهو قدرة الفرد على تقويم الفكرة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (العتوم، ، بارعيده، عجوة، 2009، ، 2009، 2016،ص78، ص137، ص64)

- تصنيف فاسيون (Facione 1998):

يشير إلى أن عملية التفكير الناقد تتضمن مهارات معرفية وميول انفعالية:

- **المهارات المعرفية :** التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال، الشرح، تنظيم الذات.

- **الميول الانفعالية:** حب المعرفة، سعة الأفق، البحث عن الحقيقة، الميل إلى التحليل، النظامية والنضج المعرفي البحث، الثقة بالنفس.

(الزعبي ،العتوم ،2013، مرجع سابق، ص7، ص216)

فيمكن توضيح ماهية المهارات المعرفية **Cognitive Skills** كالآتي :

- **التفسير Interprétation:** يشتمل مهارات فرعية : التصنيف استخراج المعنى وتوضيحه .
- **التحليل Analyse:** ويشتمل مهارات: كفحص الأفكار، تحديد الحجج وتحليلها.
- **التقويم Evaluation:** ويشتمل مهارات: كتقدير الادعاءات، و تقييم الحجج.
- **الاستنتاج Inférence:** يشتمل: البحث عن البدائل والوصول إلى بدائل واستنتاجات.
- **الشرح Explanation:** إعلان عن نتائج التفكير يشتمل: مهارات إقرار النتائج ،تبرير الإجراءات، تقديم حجج.
- **التنظيم الذاتي Self-Régulation:** ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل والتأكد من المصداقية وتنظيم الأفكار والنتائج فهو في الأخير فحص للذات وتصحيح لها أي الذات. (العتيبي، 2007، ص15-16)

د- معايير التفكير الناقد:

يشير **جروان (1999)** إلى أن هناك معايير للتفكير الناقد يجب مراعاتها عند الممارسة وهي: (الوضوح، الصحة، الدقة، الربط، العمق، الاتساع، المنطق)

1. **الوضوح Clarity:** إذا لم تكن العبارات واضحة عندها يعسر الفهم وتصعب معرفة مقاصد المتكلم وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها سواء بالرفض أو القبول.
2. **الصحة Accuracy:** يقصد بالصحة أن تكون المعلومات صحيحة وموثقة.

3. **الدقة Precision:** هو استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير بلا زيادة ولا نقصان.
4. **الربط Relevance:** وهو مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.
5. **العمق Death:** العمق المطلوب عند معالجة المشكلة يجب أن يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع دون خروج عن موضوع النقاش.
6. **الاتساع Breadth:** أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.
7. **المنطق Logic:** من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيا في تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

(غباري وأبوشعيرة ، العفون وعبد الصاحب، جميل،2011، 2012، 2012، ص279-281، ص23-28، ص205)

هـ- التفكير الناقد وعلاقته ببعض أنماط التفكير الأخرى:

1- التفكير التأملي ومهارة اتخاذ القرار:

عرفه **(جون ديوي John Dewey1961)** «تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج». في حين عرفه **(شون shon)** بأنه قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته التعليمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة في مواقف أخرى مشابهة. (بركات زياد، 2005، ص107) فمن الملاحظ أن التفكير الناقد له علاقة بالتفكير التأملي ومهارة اتخاذ القرار الموضحة في تعريف **انيس (Ennis 1962)** للتفكير الناقد بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه أو يتم أداؤه. (مارزانو وآخرون، 2004، ص50).

2- التفكير الاستدلالي ومهارة حل المشكلات:

يرى العديد من الباحثين أن التفكير الاستدلالي هو القدرة على التعليل المنطقي والاستنتاج وإدراك العلاقات للربط بين الأسباب والنتائج بفضل التجريد، التعميمات وثبات العلاقات للتوصل إلى حلول لمشكلات و تقييم الآراء و استنباط النتائج.

(العفون وعبد الصاحب، الشوربجي إياد، مرجع سابق، 2009 ، ص99)

فهذا ما يؤكده **(فيشرFisher)** في أن علاقة التفكير الناقد بالتفكير الاستدلالي وحل المشكلات أن «الفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه للتفكير الاستدلالي إلى جانب الرغبة في التحدي ... نحو الوصول إلى الحقيقة». (العتيبي، 2001، ص14)

3- التفكير الإبداعي:

يعرفه **جروان(1998)** بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا.(صبان، 2008، ص132)

فالتفكير الناقد والإبداعي يشتركان من حيث العمليات الذهنية التي يتطلبها كل منهما وهي عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. (قطامي وعدس ، مرجع سابق، 246)

و– سمات الشخصية الناقدة:

استنادا على ما سبق من تصنيفات وتعاريف للتفكير الناقد يطرح الطالب مجموعة من سمات الفرد المفكر تفكيرا ناقدا وفق (مهارات معرفية، عقلية، انفعالية):

- ✓ لديه القدرة على تقبل الرأي الآخر دون التعصب للرأي الشخصي.
- ✓ يمتلك القدرة على التمييز بين الرأي والادعاء والحقيقة.
- ✓ يمتلك القدرة على التلاعب اللفظي والرمزي بشكل ملفت.
- ✓ مُتَأَنٍ ودقيق الملاحظة عند وجود غموض ما (حدة بصيرته وسرعة بديهته)

- ✓ لديه القدرة على ربط المعلومات الصحيحة بطريقة منطقية.
- ✓ دائم التساؤل وله الرغبة وميول لمعرفة موضوعات غامضة.
- ✓ مرن في تغيير أفكاره عند توفر الأدلة اللازمة والعقلانية.
- ✓ تتوفر لديه مهارات مثل: التفسير، التقصي، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم والتقويم، الشرح، الاستنباط.
- ✓ لا يجادل في موضوع لا يعرف عنه شيئا.
- ✓ يحكم بموضوعية وتفكير منطقي بعيدا عن الذاتية والتفكير العاطفي.
- ✓ متجنب للأخطاء الشائعة (استقلالية تفكيره).
- ✓ وَاعٍ بذاته يمتلك الثقة بالنفس لدوام التصحيح لها ونقدها.
- ✓ يواكب المعارف والمعلومات الحديثة (دائم الاطلاع).
- ✓ يمتلك القدرة على الإقناع بحجج عقلية منطقية (الحجاج).
- ✓ يمتلك مهارة التأمل ويعطي الاهتمام للموضوعات بشكل متكافئ.

ز- أهم مقاييس التفكير الناقد:

1-اختبار واطسون وجليسر (للتفكير الناقد 1980)

يتكون من (80 سؤالا)، وله صورتان: إحداهما موقوتة بـ(60 دقيقة)، والأخرى غير موقوتة. وتتناول: (الاستدلال، تحديد الافتراضات ، الاستنتاج ، صدق النتائج ومنطقيتها في القياس، وتقويم المجادلات).

2- اختبار كورنيل (للتفكير الناقد 1982)

هو اختبار طوره كل من (**روبرت إنيس، جاسون ميليمان**). ويتكون من(52) سؤالا، وهو للطلاب المتقدمين، أو الموهوبين من طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب الجامعات،

وغيرهم من البالغين، ويتناول: (الاستقراء، والاستنباط، والملاحظة، والصدق الموثوقية، المعقولية والتعريف، وتحديد الافتراضات).

3- اختبار مقال، في التفكير الناقد (إنيس – وير1983)

هو للطلاب بدءًا من الثانية الإعدادية حتى نهاية الجامعة، ويتكون من(9 فقرات)، ومدته(40 دقيقة) يكتبون فيها(10 فقرات) ينتقدون فيها الفقرات(9)، ملخصين كل الفقرات ومحددين نوع التفكير في الفقرات التسع ويقوم هذا الاختبار (تحديد الفكرة، تحديد الأسباب والافتراضات، تحديد الأفكار الذاتية وأسبابها،تحديد الممكنات الأخرى، تحديد المتصل وغير المتصل، تحليل الجمل الشرطية(إذا كان فإن)، والمغالطات ومبالغات التعميم، والمعقولية واستخدام اللغة الانفعالية للإقناع).(الهاشمي، 2008، ص23)

7-2- تقدير الذات Self-Esteem

أ- تعريف التقدير والذات:

- **التَّقْدِيرُ Assessment: لغة:** قَدْرُ كل شيء ومِقْدَارُهُ: مقياسه: وقَدَّرَ الشيء بالشيء. يَقدُرُهُ قَدْراً وقَدَّرَهُ: أي قَاسَهُ ... والتَّقْدِيرُ على وجوه من المعاني: أحدها التَّرَوِّي والتفكير في تسوية الأمر وتهيئته. والثاني: تَقْدِيرُهُ بعلامات يَقْطَعُهُ عليها(ابن منظور،مرجع سابق،ص50).

- **اصطلاحا:** ذُكِرَ في معجم علم النفس والتحليل النفسي معنى التقدير كالآتي: هو طريقة تقييم الشخصية من خلال أدوات القياس لتعطي بعد ذلك تقديرات سواء كانت هذه التقديرات كميَّة أو كيفيَّة، يوضع فيها التَّقدير المناسب للمبحوث. (فرج وآخرون، ص 138) ويسمى أحيانا التخمين أو تعيين القيمة، بحيث يهدف إلى تعيين موقع أو مكانة أو رتبة أو درجة أو علامة، بطريقة نظامية لمقدار حيازة المرء على إحدى الخواص أو الصفات. وينطوي التقدير على مؤشرات نوعيَّة أو كميَّة، كما يعتمد على المقاييس البيانية المُدَرَّجَة. (القيسي، 2010، ص 184)

- **الذَّاتُ: لغة:** عرفها الليث في لسان العرب : من ذَاتِ نفسهِ أي سريرته المُضْمِرَة، وذات ناقصة وتمامها ذَوَات مثل نَوَاة، فحذفوا منها الواو، فإذا ثَنُّوا أَتَمُّوا فقالوا ذَوَاتَان كقولك نَوَاتَان، ولو جمعوا على التَّمام لقالوا ذُوَيَّات كقولك نُوَيَّات، وقال ابن الأنباري في قوله تعالى (إنه عليم **بِذَاتِ** الصُّدُور) معناها بحقيقة القلوب من المُضْمِرَات.

(ابن منظور، مرجع سابق، ص11)

اصطلاحا: تُعَرَّفُ الذَّاتُ عند الكثير من الباحثين على النحو الآتي:

يعرفها **وليم جيمس** أنها ذلك التيار من التفكير الذي يُكَوِّنُ إحساس المرء بهويته الشخصية (أحمد، 2010، ص25)، في حين يعرفه **روجرز (Rogers 1959)** أنه تنظيم عقلي ومعرفي مُنَظَّم لعدد من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة. (حمري، 2012، ص12) **ويرى حامد عبد السلام زهران (1973)** أنه تكوين معرفي مُنَظَّم ومُتَعَلَّم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يُبَلْوِرُهُ الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المُنَسَّقَة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لِكَيْنُونَتِهِ الداخلية والخارجية .

(أوشن، مرجع سابق، ص69).

التعريف الإجرائي:

تقدير الذات: هو بناء افتراضي وصورة الفرد التي يتبناها لذاته وبذاته في شكل بناء متكامل عن ذاته الروحية والمادية والاجتماعية والأخلاقية والشخصية، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات.

ب- تعريف تقدير الذات:

- كوبر سميث (Cooper Smith 1967):

يعرف تقدير الذات على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد أنه قادر وهام وكفء. (أمزيان، 2007، ص32)

- روزنبرغ (Resenburg 1979):

مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، إذ يقوم بتكوين اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات تمثل إحدى هذه المواضيع، فتقدير الذات المرتفع يعني شعور الفرد بأهميته واحترامه لها كما هي، أما تقدير الذات المنخفض فيعني عدم رضا الفرد عن ذاته ورفضه لها. (أحمد، مرجع سابق، ص18)

- صفوت فرج (1986):

هو بمثابة تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم، فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين، وفي المقابل يتضمن سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى للتخلص منه. (عبد العزيز، 2012، ص28)

- نجاح الصايغ (2001):

تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية والتعبير عن اتجاهاته الايجابية نحو نفسه ومعتقداته عنها، وشعوره بالرضا عن تقديره الأكاديمي والجسمي والاجتماعي وثقته بنفسه، من خلال تفاعله مع بيئته للحصول على توازن يتضمن معظم حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة بالتعديل أو التغيير. (القحطاني، 1433، ص8)

- براندن ناتنيل (Brandon Nathanil):

تعريفه تبناه المجلس القومي الأمريكي وهو الأكثر قبولا وانتشارا، حيث عرفه بـ: خبرة الفرد في أن يكون قادرا على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة . (القحطاني، المرجع نفسه، ص21)

على ضوء ما سبق، يلاحظ أن تقدير الذات هو بناء افتراضي وصورة الفرد التي يتبناها لذاته وبذاته في شكل بناء متكامل عن ذاته الروحية والمادية والاجتماعية والأخلاقية والشخصية، سواء كان هذا الاتجاه للذات ايجابيا المعبر عنه بالتقدير الذات المرتفع، المتضمن لمفاهيم الرضا واحترام وقبول الذات، في المقابل نجد الاتجاه السلبي المعبر عنه بتقدير الذات المنخفض والمتدني، المتضمن لمفاهيم احتقار الذات ورفضها وإدانتها.

ج- مكونات الذات وخصائصها:

ذكر **وليم جيمس (Wiliam James 1980)** في كتابه الشهير مبادئ علم النفس وخصص فصلا مستقلا حول الذات فقد قسمها إلى:

1- الذات الروحية: يقصد بها مَلَكَاتُ النَّفْسِ ونَزَعَاتِهَا الانفعالية.

2- الذات المادية: هي كل ما يخص الفرد من ممتلكات مادية.

3- الذات الاجتماعية: يقصد بها الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلى الفرد.

4- الذات الخاصة: يقصد بها ذلك التيار من التفكير والبناء المعرفي الذي يكون إحساسا لدى الفرد بهويته الشخصية. (القاضي، 2009، ص56)

فتقسيم **وليم جيمس** يوضح أن تقدير الذات يبنى على أساس هاته الذُوَيَّات التي توضح مناحي صورة الفرد عن نفسه. في المقابل يقدم هول ولندزي **(Hall & Lindsy)** تقسيما للذات باعتبارها: ذات كموضوع، وذات كعملية . (أحمد، مرجع سابق، ص24)

1- الذات كموضوع: هي اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع.

2- الذات كعملية: تتكون من مجموعة نشطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك.

فمن الملاحظ أن الذات كعملية هي مجموعة نشطة من العمليات مثل التفكير هذا ما يشير إلى مدى فاعلية وتأثير عملية التفكير على تقدير الذات وتقييم الكلي للفرد لذاته واتجاهه نحوها كموضوع.

د- نظريات تقدير الذات:

1- نظرية لكارل روجرز (Carl Roger 1942):

- تعتمد على مبدأ حرية الرأي والتوجه أي لكل إنسان الحق الكامل في أن يكون له رأي أو سلوك مختلفا، وتكتمل حريته في احترام القوانين العامة.
- تشير إلى أن للإنسان دافعية قوية لاستغلال إمكانياته الكامنة سعيا منه لتحقيق ذاته.
- تسعى النظرية لتكوين فرد يتمتع بشخصية متماسكة وقوية ومستقلة.
- تأكد على تقبل الفرد لذاته وقبوله لها.

2- نظرية روزنبرغ (Rosenberg 1965):

- تقييم الفرد لذاته من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به.
- تهتم النظرية أساسا بفئة المراهقين ومدى تقييمهم لذواتهم.
- الدور الأساس للأسرة في تقدير الفرد لذاته.
- تقييم الفرد لذاته ترجع لشخصيته وحريته في قبول أو رفض الرأي الآخر.
- يعتمد الفرد في تقدير ذاته وفق خبراته السابقة وتوقعاته لتجارب وخبرات لاحقة.

3- نظرية زيلر (Ziller 1969):

- تنظر للإنسان نظرة ايجابية وذلك باحترامها لإرادته وتوجهاته النابعة عن تفكيره.
- تتناسب مع الأسلوب الديمقراطي.
- الكفاءات العالية لدى الأفراد تحظى بتقدير ذات مرتفع لديهم والعكس للأفراد ذوي الكفاءات المنخفضة يكون لديهم تقدير ذات منخفض.
- يعتبر تقدير الذات متغير وسيط بين الذات والعالم الواقعي، أي عندما يحدث تغير في البيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العالم الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث لدى الفرد.

4- نظرية كوبر سميث (Gooper Smith 1981):

- اهتمت النظرية بتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية.
- وترى أن الذات أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كل عمليات تقييم الذات.
- دور العاطفة الكبير في تقييم الفرد لذاته وتأثيرها على شخصيته.
- دور الرعاية الوالدية في زيادة تقدير الذات لدى أطفال عن طريق التدعيم وحرية التعبير. (سايح، الضيدان، 2015، مرجع سابق، ص57، ص21-23)

هـ- مستويات تقدير الذات (مرتفع/منخفض)

- **ذوي تقدير الذات المرتفع:** حسب **(كوبر سميث، جوزيف موتان، إيزنك وولسون)**

- ✓ لهم وعي بقدراتهم وقوتهم.
- ✓ أكثر ثقة بآرائهم، وأحكامهم النابعة عن تفكيرهم الايجابي.
- ✓ أكثر تقبلا للنقد البناء.
- ✓ يحترمون ذواتهم ولديهم شعور بالانتماء.
- ✓ لديهم فهم جيد وفكرة عن أشخاص محيطهم الاجتماعي.

- ✓ يعبرون عن أفكارهم بطلاقة.
- ✓ أقل عرضة للضغوط النفسية كما يشير برنز Burns .

- ذوي تقدير الذات المنخفض: حسب (روزنبرغ، خيري، شوتز، موسى ودسوقي)

- ✓ يركزون عن عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم .
- ✓ أكثر انصياعا لآراء الجماعة والتأثر بالضغوط الخارجية.
- ✓ اعتقادهم أنهم ليسوا كفء لمواجهة وحل المشكلات التي تعترضهم.
- ✓ يشعرون بالإحباط والعجز.
- ✓ يميلون للعزلة وتجنب أساليب التفكير الايجابي وتجنبهم للنشاطات الاجتماعية .

(الضيدان، أوشن، عبد العزيز، مرجع سابق، ص33، ص90، ص35-38)

الجانب التطبيقي

الفصل الثاني:

الاجراءات الميدانية للدراسة

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- المعالجة الإحصائية

1- منهج الدراسة:

يُعرف المنهج على أنه الخطوات المنظمة والمحددة التي توجه جهود الباحث، بهدف الوصول لحلول موضوعية ودقيقة لمشكلة ما تعترضه، كما أنه توجد مناهج متعددة ومتنوعة يرجع تنوعها لطبيعة الموضوع قيد الدراسة، وكذلك خصوصية المشكلة المراد معالجتها، فتناسب المنهج لطبيعة الموضوع يضمن للباحث التحكم في تقنيات البحث والاستقصاء، والتي قد تفرز نتائج أكثر موضوعية وواقعية.

فالدراسة الحالية تسعى إلى معالجة العلاقة بين متغيرين، لذلك فالمنهج الأكثر توافقا ومُناسبة للموضوع هو المنهج الوصفي، الذي يُعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة ما، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات المقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

اِعتمد الطالب في هذه الدراسة على أدوات وصفية لجمع البيانات المتمثلة في مقياس التفكير الناقد ومقياس مستوى تقدير الذات، تخضع هذه البيانات الكمية للمعالجة الإحصائية، وصولا إلى نتائج تُفسر وتُحلل على ضوء النظريات في مجال علم النفس التربوي والمعرفي وعلى ضوء الواقع المعاش في بيئة الجامعة الجزائرية.

2- عينة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الطالب باعتماد طريقة "العينة العشوائية الطبقية" لاختيار العينة من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة قسم علم النفس والفلسفة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، حيث تم الحصول على القوائم الاسمية للمجتمع الإحصائي للدارسة من إدارة القسم والمقدر عددهم (667) طالب

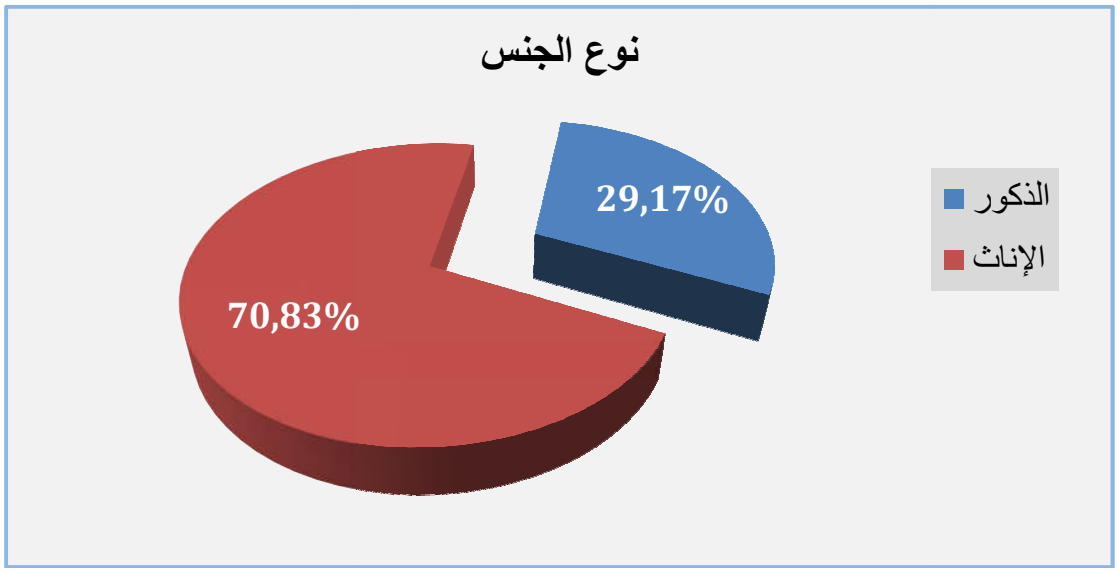
وطالبة باختلاف مستوياتهم الدراسية، والموزعين على تخصصين (علم النفس، والفلسفة)، حيث تم إختيار عينة قدرها (120) طالب وطالبة الموضحة في الجدول الآتي:

أ – العينة حسب نوع الجنس.

الجدول (01): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.

المجتمع / الجنس	المجتمع الأصلي		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	180	%26.98	35	%29.17
الإناث	487	%73.01	85	%70.83
المجموع	667	%100	120	%100

يتضح من الجدول (01) أن مجموع الطلبة الكلي للمجتمع الأصلي «قسم علم النفس والفلسفة» قد بلغ عددهم (667)، حيث أن مجموع الذكور (180 طالب) أي بنسبة (26.98%)، ومجموع الإناث (487 طالبة) أي بنسبة (73.01%) من المجتمع الأصلي، في حين بلغ عدد عينة الدراسة الكلي (120 طالب وطالبة)، الموزعة حسب نوع الجنس، الذكور(35) أي بنسبة (29.17%) والإناث (85) أي بنسبة (70.83%)، الشكل (01) يمثل الدائرة النسبية التي توضح توزيع العينة حسب متغير نوع الجنس.



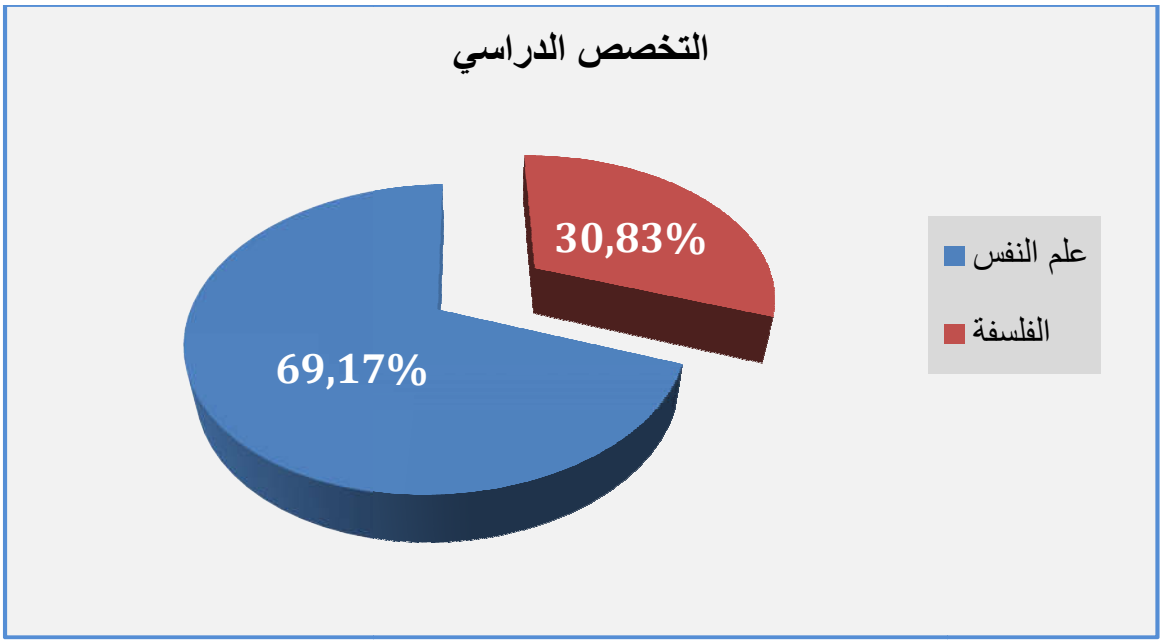
الشكل(01): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.

ب – العينة حسب نوع التخصص الدراسي.

الجدول (02): يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص الدراسي.

المجتمع / التخصص الدراسي	المجتمع الأصلي		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
علم النفس	470	%70.46	83	%69.2
الفلسفة	197	%29.54	37	%30.8
المجموع	667	%100	120	%100

يتضح من الجدول (02) أن مجموع الطلبة الكلي للمجتمع الأصلي «قسم علم النفس والفلسفة» قد بلغ عددهم (667)، حيث أن مجموع طلبة علم النفس (470 طالب) أي بنسبة (70.46%)، ومجموع طلبة الفلسفة (197 طالب) أي بنسبة (29.53%) من المجتمع الأصلي، في حين بلغ عدد عينة الدراسة الكلي (120 طالب وطالبة)، الموزعة حسب نوع التخصص الدراسي، علم النفس (83) أي بنسبة (69.2%) والفلسفة (37) أي بنسبة (30.8%)، الشكل (02) يمثل الدائرة النسبية التي توضح توزيع العينة حسب متغير نوع التخصص الدراسي.



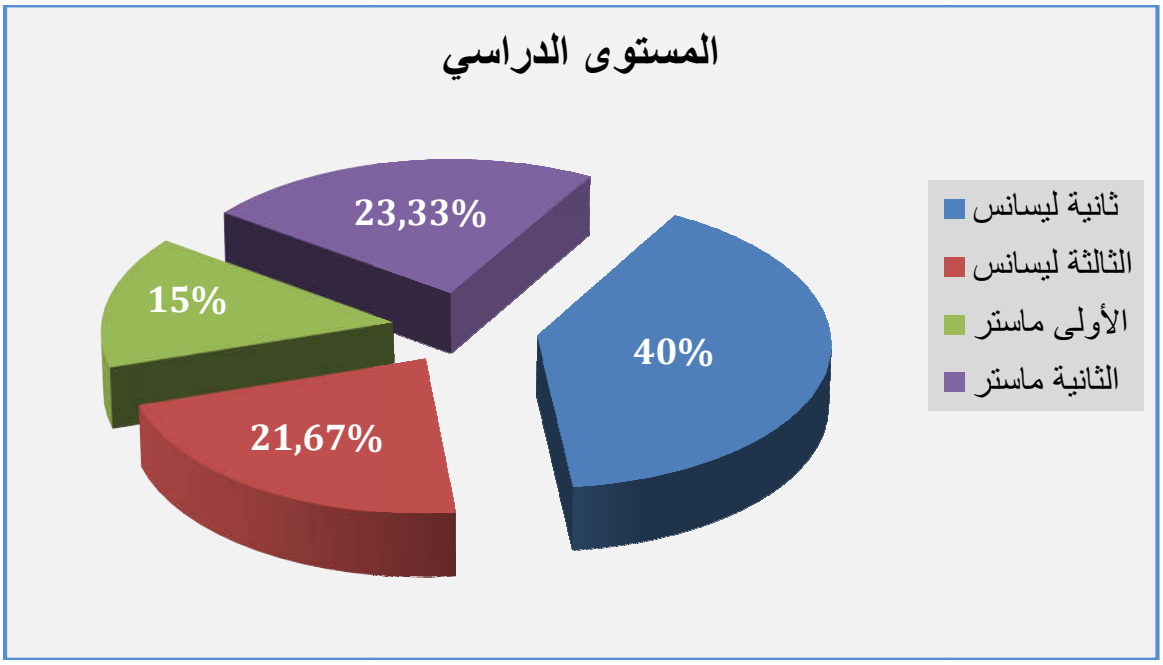
الشكل(02): يوضح توزيع العينة حسب التخصص الدراسي.

ج – العينة حسب نوع المستوى لدراسي.

الجدول (03): يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.

المجتمع		المجتمع الأصلي		عينة الدراسة	
المستوى الدراسي		العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
ليسانس	الثانية	263	%39.43	48	%40
	الثالثة	159	%23.83	26	%21,7
ماستر	أولى	96	%14.39	18	%15
	الثانية	149	%22.33	28	%23,3
المجموع		667	%100	120	%100

يتضح من الجدول (03) أن مجموع الطلبة الكلي للمجتمع الأصلي «قسم علم النفس والفلسفة» قد بلغ عددهم (667)، حيث أن مجموع طلبة ليسانس (422 طالب) أي بمجموع طلبة السنة الثانية (263) أي بنسبة (39.43%)، وطلبة السنة الثالثة (159)، أي بنسبة (23.83%)، في حين مجموع طلبة الماستر قد بلغ (245 طالب)، أي أن مجموع طلبة السنة الأولى ماستر البالغ عددهم (96) أي بنسبة (14.39%)، في حين قد بلغ مجموع طلبة الثانية ماستر (149) أي بنسبة (22.33%) من المجتمع الأصلي، في حين بلغ عدد عينة الدراسة الكلي (120 طالب وطالبة)، الموزعة حسب المستوى الدراسي، السنة الثانية ليسانس (48) أي بنسبة (40%)، والسنة الثالثة ليسانس (26) أي بنسبة (21,7%)، أما عينة طلبة الماستر فكانت بالنسبة للسنة الأولى ماستر (18) أي بنسبة (15%)، أما عينة السنة الثانية ماستر فكانت (28) أي بنسبة (23,3%)، الشكل (03) يمثل الدائرة النسبية التي توضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.



الشكل(03): يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.

3- حدود الدراسة:

لا بد من أن لكل دراسة حدودها التي تمثل الحيز الخاص الذي تمت بها معالجة مشكلتها وموضوعها، فحدود الدراسة الحالية كالآتي:

- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم علم النفس والفلسفة – بجامعة زيان عاشور بالجلفة .

- الحدود الزمانية:

. تم إجراء الدراسة خلال السنة الجامعية (2018/2017)

. تحديدا خلال الشهر (ديسمبر 2017)

- الحدود البشرية:

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (120) طالب وطالبة، من طلبة المستويات (الثانية والثالثة ليسانس) و(الأولى والثانية ماستر)، موزعين بين التخصصين (علم النفس والفلسفة)، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم علم النفس والفلسفة – بجامعة زيان عاشور، بالجلفة.

4- أدوات الدراسة:

*** الأداة الأولى:** مقياس التفكير الناقد.

استعان الطالب بمقياس التفكير الناقد الذي أعده **(محمد أنور إبراهيم:2001)**، الذي قام **(زيوش أحمد:2013)** بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية.

أ – **وصف الأداة:** يتكون اختبار التفكير الناقد من (63) عبارة أو بند موزعة على (05) خمس محاور أساسية تقيس مدى قرة الفرد على التفكير الناقد، الجدول الآتي يوضح توزيع البنود على محاور اختبار التفكير الناقد:

الجدول (04): يوضح توزيع العبارات على محاور اختبار التفكير الناقد.

اختبار التفكير الناقد		
المحور الأول	1- التفسير	15 عبارة
المحور الثاني	2- الدقة في فحص الوقائع	11 عبارة
المحور الثالث	3- إدراك الحقائق الموضوعية	16 عبارة
المحور الرابع	4- إطار العلاقة الصحيح	08 عبارات
المحور الخامس	5- التطرف في الرأي	13 عبارة
اختبار التفكير الناقد	**05 محاور**	**63 عبارة**

ب – تقدير الدرجات: تمنح الدرجات وفقا لتطابق إجابة المبحوث مع مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة لمفتاح التصحيح تمنح درجة واحدة (1)، أما إذا كانت الإجابة لا تتطابق مع مفتاح التصحيح لا يتحصل المبحوث على أية درجة أي (0) درجة. **أنظر الملحق رقم (01).**

الجدول (05): يوضح درجة المبحوث المطابقة لسلم التصحيح.

رقم العبارة	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
01	.....	1	0
سلم التصحيح	.....	1	0
درجة المبحوث	.....	1	

يتم جمع درجات المبحوث التي يتحصل عليها للحصول على الدرجة الكلية، بذلك تكون الدرجة الكلية (63) درجة للمبحوث إذا كانت جميع إجاباته مطابقة لسلم التصحيح، فكلما زادت درجات المبحوث عن متوسط الدرجة الكلية للمقياس فإن المبحوث يمتلك تفكيرا ناقدا، والعكس صحيح.

د – صدق وثبات الاختبار:

بما أن الاختبار طبق في البيئة الجزائرية، وتحديدا في بيئة الدراسة الحالية "بجامعة زيان عاشور بالجلفة" وبيئات جزائرية أخرى متقاربة ثقافيا وجغرافيا "كجامعة محمد بوضياف بالمسيلة" في دراسة **(زيوش أحمد:2013)**، وفي دراسة أخرى لـ**(شطة عبد الحميد:2015)** "بجامعة قاصدي مرباح بالأغواط"، فقد اعتمد الطالب الخصائص السيكومترية لدراسة **(زيوش أحمد:2013)**

د–1– الصدق الأداة: (زيوش أحمد، 2013، ص116–123)

– **الصدق الذاتي:** يقصد بالصدق الذاتي صدق نتائج الاختبار، باعتبار هذه النتائج خالية من أخطاء القياس، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث أن قيمة ثبات الاختبار قدرت بـ (0.73).

$$\sqrt{0.73} = \mathbf{0.85}$$

- صدق الاتساق الداخلي:

هو الصدق التكويني للاختبار باستخدام معامل الارتباط **(بيرسون Pearson)**، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحاور الاختبار الخمسة والدرجة الكلية للمحور، وحساب معامل الارتباط بين درجات كل محور بالدرجة الكلية للاختبار، فالجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بيرسون Correlation Pearson.

- حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحاور بالدرجة الكلية للاختبار:

الجدول (06): يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للاختبار.

المحور	العبارة	معامل الارتباط	المحور	العبارة	معامل الارتباط
محور الأول: التفسير.	01	*0.35	محور الثاني: الدقة في فحص الوقائع.	16	*0.36
	02	**0.40		17	*0.35
	03	*0.39		18	**0.52
	04	*0.33		19	*0.38
	05	*0.35		20	**0.41
	06	*0.48		21	**0.40
	07	*0.37		22	*0.35
	08	*0.38		23	**0.41
	09	*0.34		24	**0.52
	10	**0.52		25	**0.41
	11	*0.40		26	**0.43
	12	*0.38	المحور	العبارة	معامل الارتباط
	13	*0.40	المحور الرابع: إدراك إطار العلاقة الصحيح.	43	*0.35
	14	*0.42		44	*0.36
	15	*0.36		45	**0.46
المحور	العبارة	معامل الارتباط		46	**0.41
المحور الثالث: إدراك الحقائق الموضوعية	27	**0.57		47	*0.32
	28	*0.37		48	*0.38
	29	*0.33		49	*0.33
	30	*0.38		50	*0.33
	31	*0.35	المحور	العبارة	معامل الارتباط
	32	*0.39	المحور الخامس: التطرف في الرأي.	51	**0.64
	33	**0.40		52	**0.66
	34	*0.33		53	**0.52
	35	*0.36		54	*0.35
	36	*0.39		55	**0.72
	37	*0.33		56	**0.75
	38	**0.40		57	*0.35
	39	*0.35		58	**0.40
	40	*0.35		59	*0.38
	41	**0.52		60	*0.34
	42	**0.41		61	*0.36
				62	*0.58
				63	**0.49

دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (06) أعلاه أن معاملات الارتباط بيرسون Correlation Pearson بين كل عبارة من عبارات المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار كانت عالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ أقصى معامل ارتباط عند العبارات رقم (55) و(56) عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين بلغ أدنى معامل ارتباط عند العبارة (47) عند مستوى الدلالة (0.05).

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات المحاور الخمسة بالدرجة الكلية للاختبار:

جدول (07): يوضح معاملات الارتباط بين درجات المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار.

الرقم	المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0.01)
01	- التفسير	**0.43	دالـة
02	- الدقة في فحص الوقائع	**0.42	دالـة
03	- إدراك الحقائق الموضوعية	**0.52	دالـة
04	- إدراك إطار العلاقة الصحيح	**0.52	دالـة
05	- التطرف في الرأي	**0.67	دالـة

يتبين من الجدول رقم (07) أن قيمة معاملات الارتباط بيرسون بين محاور الخمسة والدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت ما بين (0.42) و(0.67) والدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، هذا ما يشير إلى التجانس والاتساق الداخلي للاختبار، وأن محاور الاختبار تقيس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

د-2- ثبات الأداة: يقصد بثبات الأداة أن الدرجات المتحصل عليها دقيقة وخالية من الخطأ، مما يعني أنه عند توفير الشروط نفسها وإعادة تطبيق الأداة على الشخص نفسه فإننا نتحصل على النتائج ذاتها.

- حساب ثبات الأداة بمعادلة آلفا كرومباخ.

فقد كانت نتيجة معادلة آلفا كرومباخ = **(0.73)** وهي قيمة جد مطمئنة يمكن اعتمادها.

- **طريقة التجزئة النصفية:** (شطة عبد الحميد، 2015، ص63)

تم حساب قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد، حيث تم تقسيم المقياس إلى نصفين، النصف الأول يضم العبارات الفردية ويبلغ عددها 32 عبارة، والنصف الثاني يضم العبارات الزوجية و البالغ عددها 31 عبارة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، حيث كان معامل الثبات (0.49) قبل التصحيح .

جدول (08): يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الناقد.

نصفي الاختبار	ن	(R) المحسوبة	(R) المجدولة	درجة الحرية (ن – 2)	مستوى الدلالة عند (0.01)
النصف الفردي	32	**0.49**	**0.30**	**61**	دالة إحصائيا
النصف الزوجي	31				

يتضح من الجدول (08) أن قيمة (R) المحسوبة قد بلغت (0.49) وقيمة (R) المجدولة بلغت (0.30) عند درجة الحرية (61) وعند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس دال إحصائيا وثابت.

جدول (09): يوضح معاملي الثبات قبل وبعد التصحيح لمقياس التفكير الناقد.

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
بيرسون	سبيرمان براون
0.49	0.66

يتبين من الجدول (09) أن معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون بعد التصحيح قد بلغ (0.66) وهو دال إحصائيا وبالتالي فالمقياس يتمتع بالثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

* **الأداة الثانية:** مقياس تقدير الذات.(أوشن نادية، 2015، ص145)

استعان الطالب بمقياس تقدير الذات الذي أعده **(لكوبر سميث:1967)**، الذي نقله للعربية كلا من**(فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي:1987)** في ضوء متطلبات البيئة العربية .

أ – **وصف الأداة:** اختبار أمريكي صمم من طرف الباحث "كوبر سميث" لقياس اتجاه تقدير الذات نحو الذات الاجتماعية والعائلية والشخصية، حيث يتضمن الاختبار على (25) عبارة تنقسم إلى (08) عبارات موجبة و(17) عبارة سالبة، الجدول الآتي يوضح توزيع العبارات الايجابية والسلبية.

جدول (10): يوضح توزيع العبارات الموجبة والسالبة في مقياس تقدر الذات لكوبر سميث.

المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع الكلي
تقدير الذات	-14-9-8-5-4-1 20-19	-13-12-11-10-7-6-3-2 -23-22-21-18-17-16-15 25-24	**25**
المجموع	**08**	**17**	**25**

ب – تقدير الدرجات: تمنح الدرجات وفقا لتطابق إجابة المبحوث مع مفتاح التصحيح، فإذا كانت الإجابة مطابقة لمفتاح التصحيح تمنح درجة واحدة (1)، أما إذا كانت الإجابة لا تتطابق مع مفتاح التصحيح لا يتحصل المبحوث على أية درجة أي (0) درجة.**أنظر الملحق رقم** (02)، الجدول الآتي يوضح طريقة تقدير الدرجات حسب سلم التصحيح تبعا للعبارات الموجبة والسالبة.

جدول (11): أنموذج من سلم التصحيح لمقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

العبارة	تنطبق	لا تنطبق
العبارة الموجبة	2	1
العبارة السالبة	1	2

تتراوح درجات الكلية التي يتحصل المبحوث ما بين (25-50)، يتم جمع درجات المبحوث التي يتحصل عليها للحصول على الدرجة الكلية، بذلك تكون الدرجة الكلية (50) درجة للمبحوث إذا كانت جميع إجاباته مطابقة لسلم التصحيح، فكلما زادت درجات المبحوث عن متوسط الدرجة الكلية للمقياس فإن المبحوث يمتلك مستوى عالي لتقدير الذات، والعكس صحيح.

ج - صدق وثبات الاختبار:

ج-1- صدق الأداة: بما أن الاختبار طبق في البيئة الجزائرية والعربية فقد اعتمد الطالب على الخصائص السيكومترية للاختبار من الدراسات السابقة الحديثة.

- معامل الصدق الذاتي:

بلغ معامل الثبات أي قيمة **آلفا كرومباخ = (0.747)**

$$\sqrt{0.747} = \mathbf{0.864}$$

إذا معامل الصدق الذاتي يساوي **(0.864)** وهي قيمة دالة إحصائيا ومطمئنة.

- **الصدق التمييزي:** (أوشن نادية، المرجع نفسه، ص153)

تم حساب الصدق التمييزي وقياس الفروق الطرفية بتطبيق اختبار (Ttest) للعينات المتساوية فالجدول الآتي يوضح الفروق وقيمة (Ttest) التي قدرت بـ **8.82**

جدول (12): يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار تقدير الذات.

العينات المتغير	العينة العليا ن = 10		العينة الدنيا ن = 10		درجة الحرية	قيمة T المجدولة	قيمةT المحسوبة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
تقدير الذات	45.30	2.16	36.20	2.44	38	2.71	8.82	دالة عند 0.01

يتبين من خلال الجدول (12) أن قيمة (Ttest) المحسوبة (8.82) أكبر من قيمتها المجدولة المقدرة بـ (2.71)، عند درجة حرية (38)عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أنها دالة وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، الأمر الذي يؤكد قدرة الاختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

ج-2- <u>ثبات الأداة</u>:

- معامل آلفا كرومباخ:

بلغ معامل الثبات أي قيمة **آلفا كرومباخ = (0.747)**، وهي قيمة دالة إحصائيا ومطمئنة.

- **التجزئة النصفية:** (أوشن نادية، المرجع نفسه، ص153)

تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات فردية وأخرى زوجية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصف الفردي والنصف الزوجي التي قدرت قيمة الارتباط بـ (R=0.37)، بعد التصحيح باستخدام معادلة (سبيرمان) كانت النتيجة (R=0.85)، وهي قيمة عالية وتدل على ثبات الاختبار، وبمقارنتها بقيمة (R) المجدولة التي تساوي (R=0.47) نجد أن قيمة (R) المحسوبة أكبر من قيمة (R) الجدولية التي تساوي (R=0.47)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل عن ثبات الاختبار.

5- المعالجة الإحصائية.

- التكرارات **(Friquences)** لوصف عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي **(Moyenne)** لمعرفة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة.
- الانحراف المعياري **(Ecart type)** لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لأفراد العينة.
- النسب المئوية **(Pourcentage)** لوصف عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرومباخ **(Alpha de Cronbach)** لحساب صدق وثبات المقياسين.
- معامل الارتباط بيرسون **(Correlation Pearson)** للكشف عن العلاقة بين متغيرين.
- اختبار الفروق **(Ttest)** لاختبار الفروق بين العينات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين **(ANOVA)** لتحديد التباين بين متوسط المربعات وقيم **(F)**.
- اختبار شيفيه **(Shéffee)** لتحديد الفروق بين الانحرافات المعيارية بين المستويات الدراسية.

ملاحظة: استعان الطالب في المعالجة الإحصائية واستخراج النتائج ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS.v22)**

الفصل الثالث:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الثالث:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أ- عرض ومناقشة الفرضية العامة

ب- عرض ومناقشة الفرضية الأولى

ج- عرض ومناقشة الفرضية الثانية

د- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة

هـ- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

و- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة

ز- عرض ومناقشة الفرضية السادسة

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أ- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

- نص الفرضية: **"لا توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور -الجلفة- "**

للتحقق من الفرضية العامة تم حساب معامل الارتباط **(بيرسون)** للكشف عن إمكانية وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا من عدمها بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات، فالجدول اللاحق يبين نتائج معامل الارتباط **(بيرسون)** بين المتغيرين:

الجدول (13): العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة معامل الارتباط (R)	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة عند (0.05)
التفكير الناقد	113	35.96	4.21	0.050	0.598	غير دالة
تقدير الذات		68.39	16.66			

يُلاحظ من الجدول **(13)** أن متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد لـ**(أنور إبراهيم)** قد بلغت **(35.96)** مما يعني أن التفكير الناقد عند الطلبة هي درجة متوسطة، ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات لـ**(كوبر سميث)** قد بلغت **(68.39)** وهي درجة عالية، تدل على أن الطلبة يمتلكون درجة عالية من تقدير الذات، كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط **(R=0.050)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.598)**، فإن قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، مما يعني قبول الفرض الصفري **(H_0)**، أي أن نص الفرضية العامة للدراسة قد تحقق، القائل بأنه: **"لا توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور-الجلفة-"**

لم تكن هناك دراسات – في حدود علم الطالب – قد تناولت هذا الموضوع بهذا التطابق التام، لكن من الممكن الاستعانة بدراسات مشابهة للدراسة الحالية.

تعارضت هذه الدراسة مع دراسة **لعبد العزيز حنان (2012)** التي هدفت لمعرفة العلاقة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في ظل بعض المتغيرات (الجنس/ التخصص الدراسي/ التحصيل الأكاديمي) حيث كشفت هذه الدراسة على وجود علاقة إرتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات، ودراسة **ماجد القيسي (2008)** التي كشفت عن وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة الطفيلية التقنية، ودراسة **بارنهارت (1986)** التي كشفت كذلك عن وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات وأساليب مواجهة الضغوط.

بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **محمد القحطاني (2012)** التي أكدت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى الطالبات المبصرات وغير المبصرات، إلا أن الدراسة الحالية لم تكشف عن وجود علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات.

إستنادا على التراث النظري، فإن **حامد عبد السلام زهران (1973)** يرى أن الذات هي تكوين معرفي مُنَظَّم ومُتَعَلَّم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يُبَلْوِرُهُ الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المُنَسَّقَة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لِكَيْنُونَتِهِ الداخلية والخارجية.(أوشن، مرجع سابق، ص69)، وبناء على أن التفكير الناقد أحد العمليات العقلية شديدة التعقيد والغموض، التي تحتاج إلى شحذ طويل الأمد بدءا من التنشئة الاجتماعية التي ترسخ في الطفل حرية التفكير بل وتنميها لديه، وصولا لاكتساب عادات التفكير، وباعتبار تقدير الذات حكم الفرد على درجة كفاياته الشخصية واتجاهاته الايجابية وشعوره بالرضا عن ذاته

بخصائصها الجسمية والعقلية والانفعالية، وعليه قد يكون الفرد المفكر تفكيرا ناقدا أكثر وعيا بقدراته وأكثر تقييما وتقويما لذاته وبموضوعية خالصة، فهو بهذا المنطق المُمَحص غير راضٍ عن أداءاته وسلوكاته، باعتباره أكثر ترويا ودائم النقد لذاته العامة وذاته الاجتماعية والأسرية والأكاديمية، فهو أكثر تبصرا بالحقائق الموضوعية ودراية بجوانب الضعف لديه، لكنه يُرجع ضعفه ويُفسر قدراته وإمكانياته بأنها لم تأهله لذلك، فمن بين الاصطلاحات المطابقة لهذه العملية مصطلح (وجهة الضبط الداخلي)، حيث يشير **والتر (Waltter 1981)** أن وجهة الضبط الداخلي هي الدرجة التي يعتقد عندها الفرد أنه يمارس عملية الضبط الذاتي في الأحداث، ويشعر بالمسؤولية عما يحدث له ويُرجعه نتيجة لتصرفاته وقراراته. (سايح، 2015)

في المقابل قد يكون الفرد ذو التقدير المرتفع أكثر تقبلا لذاته وكفاياتها دون سابق نقد وتمحيص، فهو راضٍ كل الرضا عن ذاته (الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، الأكاديمية)، وأقل درايةً ووعياً بقدراته وجوانب ضعفه، فتقبل الذات حسب روجرز **(Rogers 1961)** هو الاعتبار الايجابي غير المشروط لذات الفرد ككل (خبراته، أفكاره، انفعالاته)، فتقبل الذات يتضمن فهم الفرد لذاته دون إصدار نقد أو حكم أخلاقي على نفسه.(النمر، 2016، ص8)، ومنه يكون مركز الضبط لديه خارجيًا، حيث يُوضِّح **(Waltter 1981)** أن وجهة الضبط الخارجي هي الدرجة التي يُرجع عندها الفرد أفعاله السلبية والايجابية لخارج نطاق ضبطه الشخصي.(سايح، مرجع سابق، ص62)، أي أن الفرد يعتقد أن سلوكاته وتصرفاته في الأحداث المختلفة ليست بإرادته الشخصية، ويعتبر أن الأحداث هي التي تفرض عليه التصرف بطريقة معينة، نافيا بذلك إرادته وتفكيره الناقد.

ب- <u>عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى</u>:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس".**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى تم استخدام اختبار(**Ttest**) لعينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/ إناث) في **التفكير الناقد**، الجدول اللاحق يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة (**Ttest**):

الجدول (14): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين الجنسين في التفكير الناقد.

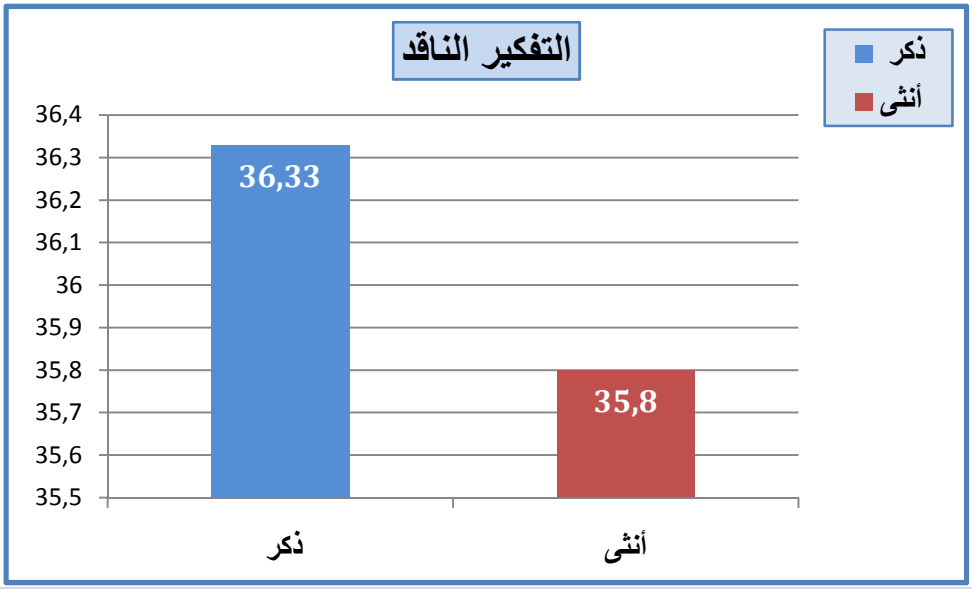
المتغير	المجموعات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية sig	متوسط فروق الانحراف	مستوى الدلالة (0.05)
التفكير الناقد	ذكور	33	**36.33**	4.442	**-0.60**	111	**0.556**	**0.873**	**غير دالة**
	إناث	80	**35.80**	4.126		55.9		**0.900**	

يتبين من الجدول **(14)** أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور والإناث على اختبار التفكير الناقد كانت جد متقاربة، حيث بلغ متوسط درجات الذكور **(36.33)** بانحراف معياري قدر بـ(4.442)، أما متوسط درجات الإناث قدر بـ**(35.80)** بانحراف معياري المقدر بـ(4.126)، كما نلاحظ أن قيمة اختبار(**Ttest**) قدرت بـ**(0.60-)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.556)**، ومنه قيمة اختبار(**Ttest**) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي قبول الفرض الصفري (**H_0**) القائل بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس".**

تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **(زيوش أحمد 2012)** و**(شطة عبد الحميد 2015)** و**(الحدابي والأشول 2010)** ودراسة **(عجوة 2015)**.

بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة كل من **جولدسون وبراون (1991) Brown & Goldson** حول "علاقة الأسلوب المعرفي والتَّفكِيرِ النَّاقِدِ (الاستدلال الخلقي للمراهقين)" التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الذكور في الاستقلال الإدراكي، ودراسة **ديبورا ميلر (1992) Miller,Deborah** حول "ارتباط مهارات التَّفكِيرِ النَّاقِدِ باختبار (منهج تشخيصي قبلي لظهور الأمراض) لدى طلاب مدارس الطب" حيث كشفت على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات التفكير الناقد لصالح الذكور، في حين كشفت دراسة **(الحدابي والأشول 2010)** حول "مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية" على وجود فروق في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح الإناث.

قد يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الناقد إلى التنشئة الأسرية والاجتماعية التي أصبحت تكسب كلا الجنسين الحظوظ نفسها في التربية، ولم تعد الأسرة الجزائرية تفرق بينهم، بل أصبحت مؤخرا تُكسب الإناث على وجه الخصوص حرية التفكير، وتخصها بالتربية الفكرية التي كانت تفقدها مقارنة بما كان يتميز به الذكور في الماضي، كما قد تكون البيئة الصفية والتعليم المختلط أحد الأسباب الفاعلة في تبديد الفروق بين الذكور والإناث، حيث يدرس كلا الجنسين نظاما تربويا واحدا، وبمنهاج ومصدر معرفة واحد.



الشكل (04): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب الجنس.

ج- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس".**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية تم استخدام اختبار(**Ttest**) لعينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/ إناث) في **مستوى تقدير الذات**، فالجدول أدناه يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة (**Ttest**):

الجدول (15): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.

المتغير	المجموعات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية sig	متوسط فروق الانحراف	مستوى الدلالة (0.05)
تقدير الذات	الذكور	33	**67.27**	16.86	**0.45**	111	**0.65**	**3.458**	غير دالة
	الإناث	80	**68.85**	16.65		59.04		**3.477**	

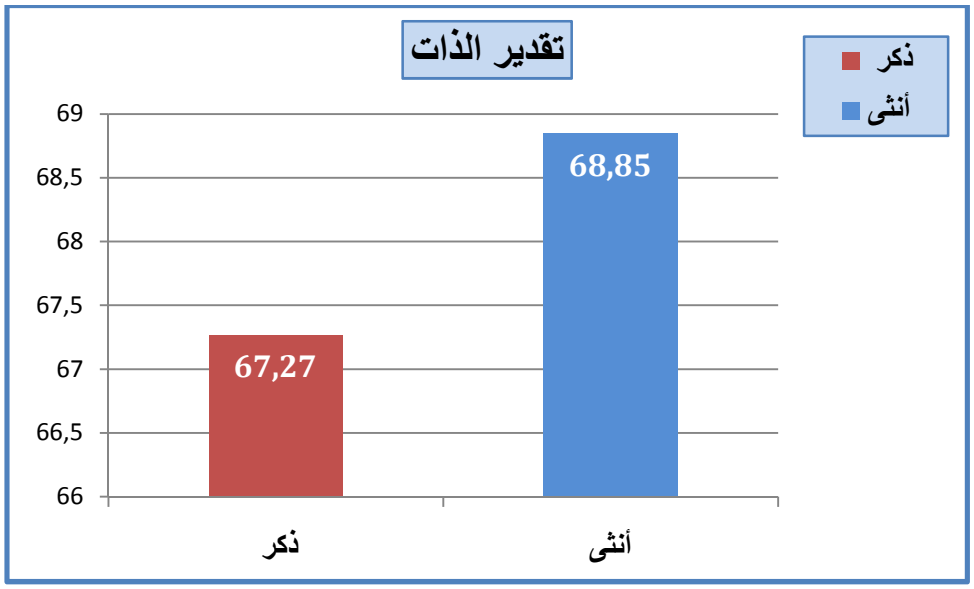
يتبين من الجدول **(15)** أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور والإناث على اختبار تقدير الذات كانت عالية وجد متقاربة، حيث بلغ متوسط درجات الذكور **(67.27)** بانحراف معياري قدر بـ**(16.86)**، أما متوسط درجات الإناث قدر بـ**(68.85)** بانحراف معياري مقدر بـ**(16.65)**، كما نلاحظ أن قيمة اختبار**(Ttest)** قدرت بـ**(0.45)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.65)**، ومنه قيمة اختبار**(Ttest)** غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، أي قبول الفرض الصفري **(H_0)** القائل بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس"**.

تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **عبد الكريم جرادات (2006)** و**عربيات والزغلول (2006)** ودراسة **أوشن نادية (2015).**

بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة **ماجد القيسي (2008)** "العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقديرات الذات لدى طلبة الجامعة الطفيلية التقنية" التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح لذكور، **حمري صارة (2011)** حول "علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ الثانوية" التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور.

بما أن تقدير الذات المرتفع هو بناء افتراضي وصورة الفرد التي يتبناها لذاته وبذاته في شكل بناء متكامل عن ذاته الروحية والمادية والاجتماعية والأخلاقية والشخصية، وكما أشارت نتيجة المعالجة الإحصائية الموضحة في الجدول **(15)** أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور والإناث على اختبار تقدير الذات كانت عالية، حيث بلغ متوسط درجات الذكور**(67.27)**، أما متوسط درجات الإناث قدر بـ**(68.85)**، قد يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات، للتقبل الذاتي ووعي الأسرة الجزائرية بأحكام التربية الإسلامية والتعاليم التي تقتضي عدم التفرقة بين الأبناء في كثير

من المعاملات الأسرية، وليكن على سبيل المثال لا حصر: في صحيح مسلم (كتاب الهبات) عن النعمان بن بشير أنه قال: أن أباه أتى به إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إني نحلت ابني هذا غلاما كان لي، فقال رسول الله: أكل ولدك نحلته مثل هذا؟ فقال: لا، فقال رسول الله: فأرجعه.(مسلم، 2006، ص762) وفي الرسالة الفقهية لأبي زيد القيرواني في باب الشفعة والهبة.....، حيث ذكر أن الهبة للولد لا فرق بين أن يكون الولد ذكرا أو أنثى، غنيا أم فقيرا، صغيرا أم كبيرا (أبي زيد القيرواني، 2009، ص532)، كما يمكن أن تفسر النتيجة كذلك على أن الأسلوب الحياتي الخاص لكل من الذكور والإناث أصبح جد متقارب، فالمرأة اليوم تنافس الرجل في مختلف مجالات الحياة ونواحيها.



الشكل (05): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب الجنس.

د- <u>عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة</u>:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة تم استخدام اختبار(**Ttest**) لعينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علم النفس/الفلسفة) من عدمها في **التفكير الناقد**، فالجدول اللاحق يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة (**Ttest**):

الجدول (16): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين التخصصين في التفكير الناقد.

المتغير	المجموعات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية sig	متوسط فروق الانحراف	مستوى الدلالة (0.05)
التفكير الناقد	علم النفس	80	**35.96**	3.825	**0.113**	111	**0.909**	**0.874**	غير دالة
	الفلسفة	33	**36.03**	5.084		47.6		**0.983**	

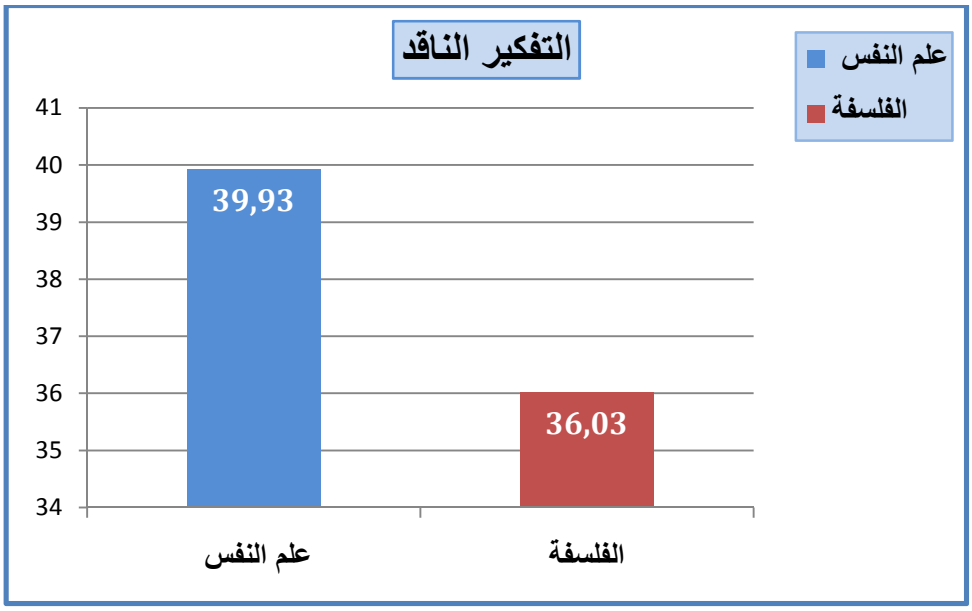
يوضح الجدول (**16**) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الموزعين بين التخصصين (علم النفس/الفلسفة) على اختبار التفكير الناقد كانت قيمته متوسطة، مما يعني أن الطلبة باختلاف تخصصهم يمتلكون تفكيرا ناقدا متوسطا، حيث بلغ متوسط درجات طلبة علم النفس (**35.96**) بانحراف معياري قدر بـ(**3.825**)، أما متوسط درجات طلبة الفلسفة قدر بـ(**36.03**) بانحراف معياري المقدر بـ(**5.084**)، كما نلاحظ أيضا أن قيمة اختبار(**Ttest**) قدرت بـ(**0.113**) عند مستوى الدلالة المعنوية (**sig=0.909**)، ومنه قيمة اختبار(**Ttest**) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.05**)، أي قبول الفرض الصفري (**H_0**) القائل بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الدراسي"**.

تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **زيوش أحمد** (**2012**) و**شطة عبد الحميد** (**2015**) و **ديبورا ميلر** (**1992**) **Miller,Deborah**.

بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة **محمد بن راشد الشرقي (2003)** "التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات" حيث كشفت الدراسة على نتائج تأكد بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى للمتغيرات (التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي).

من الملاحظ أن متوسط درجات طلبة علم النفس **(35.96)**، أما متوسط درجات طلبة الفلسفة قدر بـ**(36.03)**، مما يعني أن الطلبة باختلاف تخصصهم يمتلكون تفكيرا ناقدا متوسطا، بالرغم من أن الطلبة الفلسفة يدرسون مقررات تمكنهم من التمكن في مهارات التفكير الناقد مثل: (المنطق بأنواعه، الحجاج الفلسفي)، إلا أن الدراسة كشفت عن عدم وجود فروق بين التخصصين (علم النفس/الفلسفة)، يمكن تفسير النتيجة الحالية تبعا للمقررات الدراسية الموحدة، التي يتلقاها الطلبة قد لا تكون بالمستوى الذي يُمَكِّنُ الطلبة من اكتساب مهارات التفكير الناقد ككل والمهارات الفرعية مثل (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، أدراك إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي).

كما يمكن أن تُرجع النتيجة الحالية إلى عوامل أخرى، كالتقبل والرضا عن الذات أي من الملاحظ أن الطلبة باختلاف تخصصهم، لديهم مستوى عالٍ من تقدير الذات، يمكن أن نعزوه إلى الرضا عن الذات، الذي يجعل من الفرد غير واعٍ بالقدر الكافي لمواطن ضعفه، التي من واجبه العمل على تداركها، مما قد يؤثر سلبا على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، خصوصا مهارات التفكير الناقد.



الشكل (06): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب التخصص الدراسي .

هـ- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

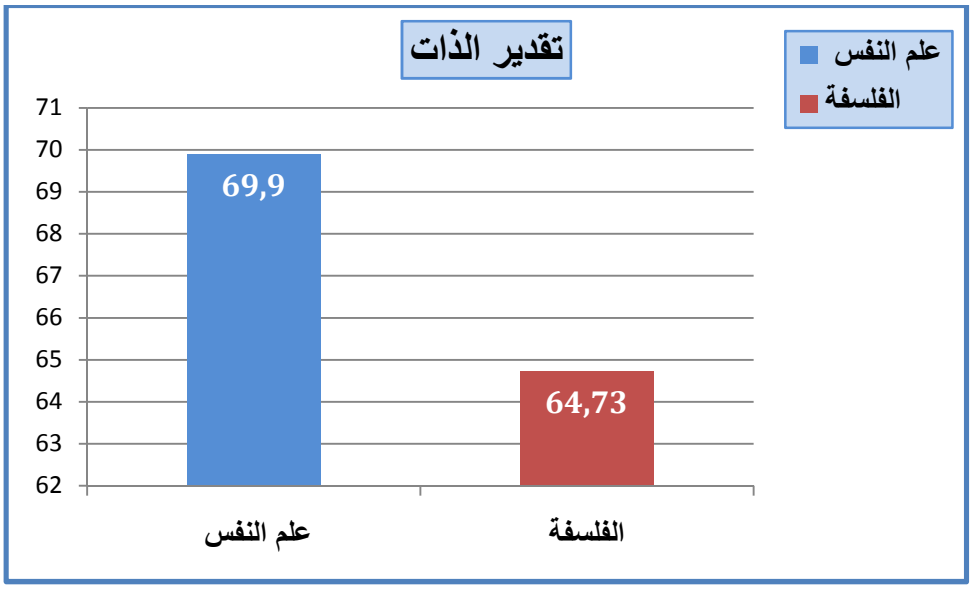
للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الرابعة تم استخدام اختبار(Ttest) لعينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علم النفس/ الفلسفة) من عدمها في **مستوى تقدير الذات**، فالجدول أدناه يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة (Ttest):

الجدول (17): اختبار(Ttest) لدلالة الفروق بين التخصصين في تقدير الذات.

المتغير	المجموعات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية sig	متوسط فروق الانحراف	مستوى الدلالة (0.05)
تقدير الذات	علم النفس	80	**69.9**	15.18	**-1.54**	111	**0.125**	**3.426**	غير دالة
	الفلسفة	33	**64.73**	17.08		66.8		**3.261**	

يتبين من الجدول **(17)** أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التخصصين على اختبار تقدير الذات كانت عالية، مما يعني أن الطلبة باختلاف تخصصهم يمتلكون تقدير ذات عالي، حيث بلغ متوسط درجات طلبة علم النفس **(69.9)** بانحراف معياري قدر بـ**(15.18)**، أما متوسط درجات طلبة الفلسفة قدر بـ **(64.73)** بانحراف معياري المقدر بـ**(17.08)**، كما نلاحظ أن قيمة اختبار**(Ttest)** قدرت بـ **(1.54-)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.125)**، ومنه قيمة اختبار**(Ttest)** غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، أي قبول الفرض الصفري **(H_0)** القائل بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **أوشن نادية (2015)** و**مصطفى قسيم هيلات (2005)** و**عربيات والزغلول (2006)**. بينما لم يعثر الطالب في حدود علمه على دراسة تعارضت مع النتيجة الدراسة الحالية، كما نلاحظ أن متوسط درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات كانت متقاربة وعالية، حيث متوسط درجات طلبة علم النفس قدر بـ**(69.9)**، أما متوسط درجات طلبة الفلسفة فقد قدر بـ**(64.73)**، يمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن كلا التخصصين ضمن التخصصات الأدبية، مما يكون عاملا مهما في اختفاء أثر الفروق بينهما، كما يمكن الإشارة أنه حسب ما أشار **بوميستر(1999)** على أن الأشخاص ذوي المستويات العالية من تقدير الذات يتبنون استراتيجيات أكثر فعالية في السعي نحو تحقيق الأهداف.... ويتمتعون بصحة أفضل عموما، مما يعني أن عينة الدراسة بتخصصيها (علم النفس/الفلسفة) تتمتع بالصفات التي أشار إليها **بوميستر**.



الشكل (07): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب التخصص الدراسي.

و- <u>عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة</u>:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي".**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الخامسة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**، للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية (ليسانس: الثانية والثالثة) و(ماستر: الأولى والثانية) من عدمها في **التفكير الناقد**، فالجدول أدناه يبين نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**:

الجدول (18): قيمة اختبار (ANOVA) (مصدر التباين وقيمة F) للتفكير الناقد حسب المستوى الدراسي.

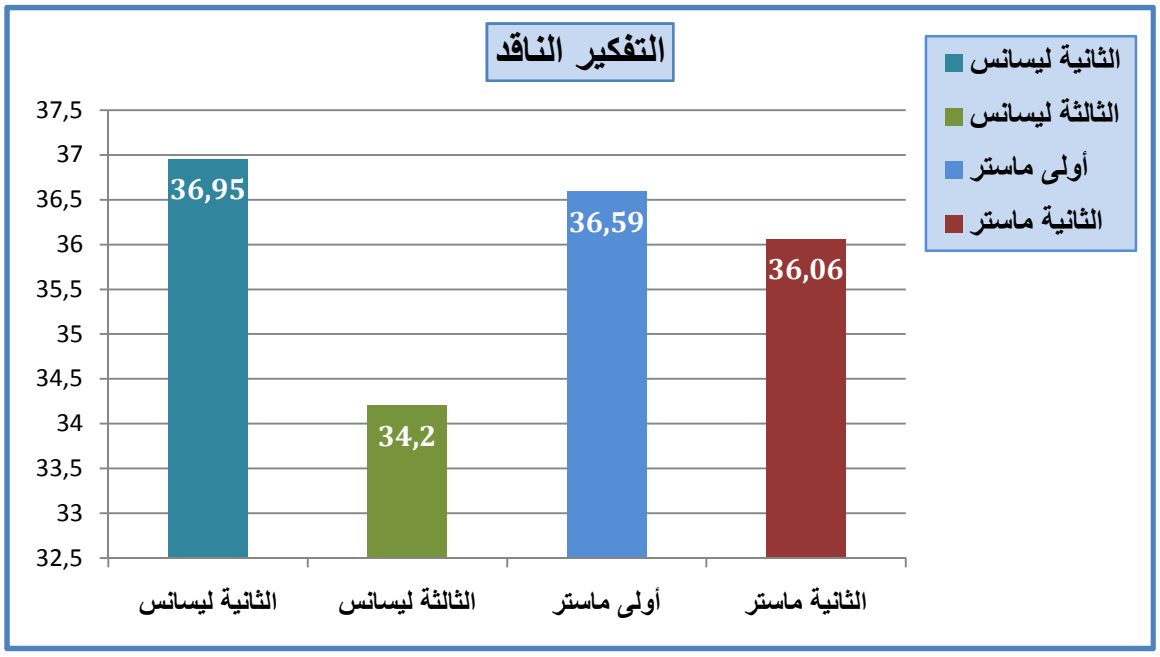
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة المعنوية sig
التفكير الناقد	بين المجموعات	137.348	3	45.783	2.704	0.049
	داخل المجموعات	1845.431	109	16.931		
	المجموع	**1982.779**	**112**	**62.714**		

يتضح من الجدول **(18)** لنتائج تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** للتفكير الناقد تبعا للمستويات الدراسية (ليسانس: الثانية والثالثة) و(ماستر: الأولى والثانية)، أن قيمة **(F)** المقدرة بـ **(2.704)** عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.049)**، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، ومنه نرفض الفرض الصفري **(H_0)** ونقبل الفرض البديل **(H_1)** القائل بأنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي"**.

تتعارض النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **زيوش أحمد (2012)** حول "دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي" حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تعزى لمتغير (السن، الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي)، في حين أن الدراسات الأخرى المدرجة ضمن الدراسات السابقة لم تتطرق لدراسة متغير المستوى الدراسي.

قد تفسر هذه النتيجة لكون أن متوسط درجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد كانت جد متقاربة التي تعرب على أن مستواهم متوسط، كما قد نعزو هذه النتيجة إلى المقررات الأكاديمية المتقاربة إلى حد بعيد، فهي لا تختلف كثيرا من مستوى أكاديمي لأخرى، ومنه

قد يحدث اختلاف ملحوظ بين المستويات الأكاديمية في كثير من الجوانب المعرفية والعقلية للطلبة لكن ليس بالاختلاف التي نتوقعه بين المستويات الدراسية، فيمكن أن نُرجع هذه النتيجة إلى نقص الخبرة لدى أفراد العينة، وقلة ممارستهم لعملية النقد البناء في العملية التعليمية خصوصا، وفي الحياة اليومية عموما، مما أثر على درجاتهم في التفكير الناقد ككل، وفي كثير من المهارات الفرعية كـ(التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، أدراك إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي).



الشكل (08): الفروق بين المتوسطات الحسابية في التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي.

ز- <u>عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة</u>:

- نص الفرضية: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي".**

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية السادسة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**، للكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المستويات الدراسية (ليسانس: الثانية والثالثة) و(ماستر: الأولى والثانية) من عدمها في **مستوى تقدير الذات**، فالجدول أدناه يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لقيمة تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**):

الجدول (19): قيمة اختبار (ANOVA) (مصدر التباين وقيمة F) لتقدير الذات حسب المستوى الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة المعنوية sig
تقدير الذات	بين المجموعات	3122,454	3	1040,81	4,059	0,009
	داخل المجموعات	27948,41	109	256,407		
	المجموع	**31070,86**	**112**	**1297.217**		

يتضح من الجدول (**19**) لنتائج تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) لتقدير الذات تبعا للمستويات الدراسية (**ليسانس**: الثانية والثالثة) و(**ماستر**: الأولى والثانية)، أن قيمة (**F**) قدرت بـ (**4,059**) عند مستوى الدلالة المعنوية (**sig=0,009**)، أي أنها قيمتها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**)، مما يعني أن قيمة (**F**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.05**)، ومنه نرفض الفرض الصفري (**H_0**) ونقبل الفرض البديل (**H_1**) أي أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي"**. فالجدول الآتي يوضح الفروق في تقدير الذات لدى مختلف المستويات الدراسية.

الجدول (20): قيمة اختبار (Scheffé) لتقدير الذات حسب المستوى الدراسي.

Scheffé	المستوى الدراسي	انحراف معياري	خطأ معياري	مستوى الدلالة المعنوية sig	عند مستوى الدلالة (0.05)
تقدير الذات	**الثانية ليسانس**	5,747	4,532	**0,659**	**غير دالة**
	الثالثة ليسانس	-9,110	4,017	**0,168**	**غير دالة**
	الأولى ماستر	-5,747	4,532	**0,659**	**غير دالة**
	الثانية ماستر	**-12,957***	3,964	**0,017**	**دالة**

يتضح من الجدول **(20)** لنتائج اختبار شيفيه **(Scheffé)** أن قيم الانحراف المعياري متباينة باختلاف المستويات الدراسية، فقد بلغ أكبر انحراف معياري لدى طلبة الثانية ماستر المقدر بـ(**12,957-***)، عند مستوى الدلالة المعنوية **(sig=0.017)** أي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح مستوى الثانية ماستر.

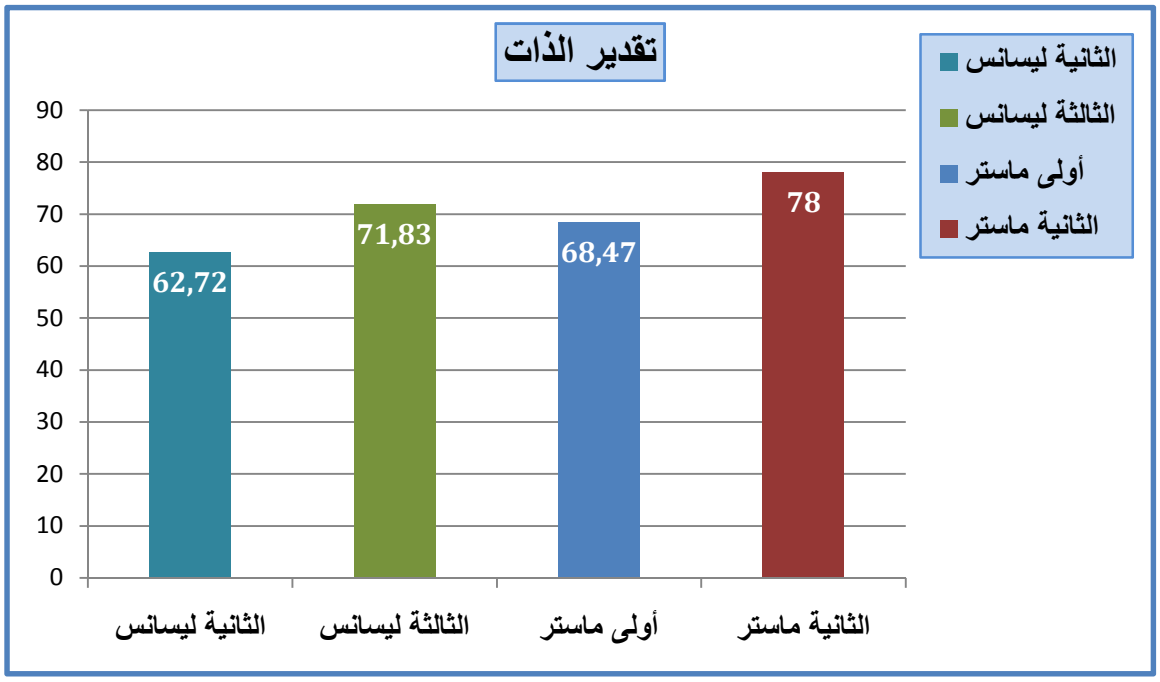
أشارت نتيجة المعالجة الإحصائية الموضحة في الجدول **(19)** و**(20)** بأنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي".**

تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة كل من **عريبات والزغلول (2006) ودراسة ماجد القيسي (2008).**

بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة **مصطفى قسيم هيلات (2005)** "أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية" حيث كشفت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، ودراسة **عبد الكريم جرادات (2006)** حول "علاقة تقدير الذات بالاتجاهات اللاعقلانية" أسفرت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

يتضح من المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار(**Scheffé**) في الجدول **(20)**، أنه توجد فروق بين المستويات الدراسية في مستوى تقدير الذات، لصالح مستوى الثانية ماستر بانحراف معياري قدر بـ(**12,957-***)، مما يعني أن تقدير الذات لدى أفراد العينة باختلاف المستويات الدراسية متباين، مما قد يُفسر بأنه: كلما كان المستوى الدراسي عالٍ

كان مستوى تقدير الذات مرتفعا، أي علاقة طردية بين المستوى الدراسي ومستوى تقدير الذات، وبما أن الفروق في تقدير الذات لصالح طلبة الثانية ماستر، فيمكن أن نعزوه لعوامل كثيرة، من بينها أن طلبة الثانية ماستر أكثر رضا عن ذواتهم، لأنهم اكتسبوا خبرة أكاديمية التي انعكست بصورة إيجابية في رفع مستوى تقدير الذات لديهم، مقارنة بطلبة المستويات الدراسية الأخرى، حيث أنهم أقل خبرة في اجتياز العقبات والتراكمات والتجارب الدراسية، الذي كان له الأثر في التدني النسبي لتقدير ذواتهم.



الشكل (09): الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب المستوى الدراسي.

3- الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة، كما هدفت الدراسة لمعرفة الفروق في التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات تبعا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي)، فقد كانت نتائج على النحو الآتي:

- لا توجد علاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التفكير الناقد تعزى للمستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة الثانية ماستر.

خاتمة

ومقترحات

4- خاتمة ومقترحات:

إن العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات ليست بالأمر السهل، فالدراسة الحالية تعتبر من بين الدراسات القليلة إن لم نقل النادرة، وذلك في حدود علم الطالب، فقد سعت الدراسة للكشف عن هذه العلاقة ومدى وجود فروق تبعا لعدة متغيرات ديمغرافية، وعليه فقد كان مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في هذه الدراسة متوسط، مما يعني أن العينة لا تمتلك تفكيرا ناقدا مقبولا تربويا في مختلف أبعاد المقياس كالتفسير، معرفة إطار العلاقة الصحيح، إدراك الحقائق الموضوعية، الدقة في فحص الوقائع، والتطرف في الرأي، وفي المقابل كان متوسط درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات مرتفعا، أي أن الطلبة يمتلكون تقديرا ذاتيا عاليا، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين والتخصصين والمستويات الدراسية في التفكير الناقد ومستوى تقدير الذات، ما عدا الفروق التي كانت في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح الثانية ماستر.

وفي ضوء نتائج الدراسة المتوصل إليها، يمكن القول أن هذه النتائج تتحدد بمدى مصداقية أفراد العينة في إجاباتهم على مقياس التفكير الناقد ومقياس تقدير الذات، وكذلك الصعوبات في الإجراءات الميدانية (مكان وزمان) تطبيق المقاييس، ومدى ملاءمتها لرغبة المبحوث في التعاون، ومنه هناك بعض الاقتراحات في ظل نتائج الدراسة الحالية.

5- اقتراحات الدراسة:

- دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وتقدير الذات لدى تخصصات دراسية أخرى مثل: (تخصصات أدبية وأخرى علمية).

- إشراك عينات من مراحل مختلفة (مرحلة الجامعة، الثانوية، المتوسطة، الابتدائية).

- اعتماد مناهج مختلفة لدراسة التفكير الناقد كالمنهج التجريبي والشبه تجريبي.

- دراسة التفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: النرجسية، وجهة الضبط، الرضا عن الذات، الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي.

قائمة المراجع والمصادر

- قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

* المصادر:

1- القرآن الكريم:

- الآية: 242 سورة البقرة.
- الآية: 191 سورة آل عمران.

2- أبو الحسن مسلم بن الحجاج (2006)، **صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم)**، ط1، ج1، دار طيبة للنشار والتوزيع (الرياض).

3- أبي زيد القيرواني (2009)، **الثمر الداني في تقريب المعاني لرسالة أبي زيد القيرواني**، شرح: عبد السميع الآبي الأزهري، مراجعة: محمد عبد السلام، دار بن الهيثم جمهورية مصر العربية (القاهرة)

* المعاجم والقواميس:

4- إبن منظور(2008)، **لسان العرب**، (ضبط نصه: القاضي خالد رشيد)، ط1، الأجزاء: (ج4، ج5، ج11، ج14)، دار الأبحاث للنشر والتوزيع (الجزائر).

5- طه فرج عبد القادر وآخرون (ب.س)، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (بيروت).

6- القيسي نايف (2010)، **المعجم التربوي وعلم النفس**، دار أسامة للنشر والتوزيع (عمان).

* الكتب:

7- جبر سعيد سعاد (2008)، **سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**، ط1، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع (عمان).

8- جميل عصام (2012)، **المنطق والتفكير الناقد**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع (عمان).

9- الحويجي خليل والخزاعلة محمد (2012)، **مهارات التفكير الناقد**، ط1، الخوارزمي للنشر والتوزيع (المملكة العربية السعودية).

10- العفون نادية وعبد الصاحب منتهى (2012)، **التفكير (أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه)**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع (عمان).

11- العتوم عدنان يوسف (2012)، **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع (عمان).

12- العتوم عدنان يوسف وآخرون (2009)، **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات علمية)**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع (عمان).

13- قطامي يوسف محمد (2007)، **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع (عمان).

14- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان (2005)، **علم النفس العام**، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون (عمان).

15- روبرت مارزانو وآخرون (2004)، **أبعاد التفكير (إطار عمل للمنهج وطرق التدريس)**، ترجمة: نشوان يعقوب وخطاب محمد، ط2، إصدار :جمعية الإشراف وتطوير المناهج.

16- الريماوي محمد عودة وآخرون (2008)، **علم النفس العام**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (عمان).

17- غباري ثائر أحمد وأبوشعيرة خالد (2011)، **أساسيات في التفكير**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع (عمان).

* المجلات العلمية المحكمة:

18- أحمد عبد الرحمان (2010)، **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة**، المجلد (16)، العدد(01)، كلية المعلمات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

19- بارعيده إيمان سالم(2009)، **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير**، مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي، العدد (02)، المجلد (01)، جدة

20- بلقوميدي عباس، **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (09)، (2012)

21- بركات زياد أمين(2005)، **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في وء بعض المتغيرات الديمغرافية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(04)، المجلد(06)، جامعة القدس المفتوحة بفلسطين.

22- ديب فتيحة (2014)، **أهمية تقدير الذات في حياة الفرد**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (14).

23- الدليمي حامد (2004)، **التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة التربية والعلم، العدد(01)، المجلد(14)، جامعة الموصل.

24- درويش عطا حسن وأبومهادي صابر (2011)، **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها**، المجلد (13)، العدد (02)، مجلة جامعة الأزهر بجامعة غزة.

25- هيلات مصطفى قسيم(2005)، **أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (01)، المجلد (08)، كلية التربية بجامعة البحرين.

26- الزيادات مفلح والعوامرة حسن (2009)، **مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد**، مجلة المنارة، العدد (03)، المجلد (15)، جامعة آل البيت.

27- حمام نادية والهويش فاطمة(2010)، الإغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد(02)، المجلد(02)، جامعة(أم القرى).

28- الحدابي عبد الملك والأشول أحمد (2010)، **مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (05)، جامعة صنعاء.

29- النمر آمال زكريا(2016)، **تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة**، العلوم التربوية، العدد (02)، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة (القاهرة)

30- العساسلة سهيلة وبشارة موفق(2011)، **أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)، العدد (26)، المجلد (02)، الأردن.

31- عريبات أحمد وعماد الزغول(2008)، **الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (01)، المجلد (09)، كلية التربية بجامعة البحرين.

32- القيسي لما ماجد (2008)، **العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقديرات الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (01)، المجلد (11)، كلية التربية بجامعة البحرين.

33- رواشدة إبراهيم والوقفي عمران (2006)، **أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع أساسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (03)، المجلد (09)، كلية التربية بجامعة البحرين.

34- الشرقي محمد بن راشد(2004)، **التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (02)، المجلد(06)، كلية المعلمين بالرياض.

35- الخوالدة ناصر (2015)، أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية ، العدد (03)، المجلد (42)، كلية العلوم التربوية (جامعة الأردن).

* المؤتمرات العلمية:

36- حنصالي مريامة وحمودة سليمة (2016)، **الموهبة والابداع والتفكير الناقد من وجهة نظر علم النفس العصبي**، مؤتمر الابداع والتفكير النقدي، الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين.

37- عجوة محمد عائشة(2016)، **العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس**، مؤتمر الابداع والتفكير النقدي، الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين.

38- عشوي مصطفى(2016)، **لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟**، مؤتمر الابداع والتفكير النقدي، الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين.

39- صبان إنتصار (2006)، **العلاقة بين الانتماء والتفكير الإبداعي (الابتكاري) لدى الموهوبات ذوات التفكير الإبداعي (الابتكاري) من المراهقات (مع برنامج مقترح لرفع درجة الانتماء لديهن)**، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، كلية التربية للبنات بجدة (المملكة العربية السعودية).

* الأطروحات والمذكرات الجامعية:

40- أوشن نادية (2015)، **التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، تخصص توجيه وإرشاد، قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر (باتنة).

41- آيت مولود يسمينة(2012)، **تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة مولود معمري (تيزي وزو).

42- أمزيان زبيدة (2007)، **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**، رسالة ماجستير، تخصص إرشاد نفسي مدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر (باتنة).

43- بن سالم الحجري سالمة (2011)، **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، تخصص إرشاد نفسي، قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية الآداب والعلوم (سلطنة عمان).

44- بركات زياد (2006)، **التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة دكتوراه، تخصص علم النفس التربوي، جامعة القدس المفتوحة (فلسطين).

45- الدوسري ظافر (2008)، مستوى **التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث ثانوي دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، تخصص علم النس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة (الجزائر).

46- الهاشمي موزة (2008)، **درجة مساهمة مدرستي كلية لعلوم التربوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في جامعة مؤتة لدى طلبتهم**، رسالة ماجستير، تخصص المناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، جامعة (مؤتة).

47- زيوش أحمد (2012)، **دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي**، دراسة ميدانية على طلاب معاهد وأقسام علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعتي الجلفة والمسيلة، رسالة دكتوراه منشورة، معهد التربية البدينة والرياضية (جامعة الجزائر3).

48- حمري صارة (2012)، **علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلامذة الثانوية**، رسالة ماجستير، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة (وهران).

49- طبي سهام (2005)، **أنماط التفكير وعلاقتها بإستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس المعرفي بقسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الحاج لخضر (باتنة).

50- يونسي تونسية (2012)، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المكفوفين- دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري (تيزي وزو).

51- كلبونة غادة روحي (2003)، **أثر استخدام المنحى التفسيري على تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء ومفهوم الذات لديهم في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس**، تخصص أساليب تدريس العلوم ، قسم العلوم الإنسانية بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية (فلسطين).

52- المالكي فهد عبد الله (2012)، **نمذجة العلاقات بين مداخل الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير، تخصص إحصاء وبحوث ، قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية).

53- المكدمي مشتاق مجيد (2012)، **أثر إستراتيجية التناقض المعرفي في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير، تخصص طرائق تدريس التاريخ، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالي (العراق).

54- سايح زوليخة (2015)، **علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ سنة أولى ثانوي**، رسالة ماجستير، تخصص التربية المدرسية والإدماج للمتعلم، قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة (تلمسان).

55- عبد العزيز حنان (2012)، **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة بشار**، رسالة ماجستير، تخصص الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، شعبة علم النفس بجامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان).

56- العداون فايزة سعد(2011)، **درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات**، رسالة ماجستير، تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية بجامعة (الشرق الأوسط)

57- عسقول محمد خليل (2009)، **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية (غزة).

58- العتيبي خالد (2001)، **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة الملك سعود (الرياض).

59- العتيبي خالد (2007)، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة دتوراه، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية).

60- القاضي احميدان (2009)، **قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس بكلية التربية، لجامعة الإسلامية (غزة).

61- القحطاني نوف بنت مبارك محمد (1433)، **قدرات التفكير الابتكاري وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من الطالبات المبصرات وغير المبصرات**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس (تعلم)، قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى (جدة).

62- الشوربجي إياد سمير (2009)، **التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية**، رسالة ماجستير، تخصص صحة نفسية بقسم علم النفس، كلية التربية بالجامعة الاسلامية (غزة).

63- شطة عبد الحميد (2015)، **التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي–دراسة ميدانية بمدينة الأغواط**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، شعبة علوم التربية (ورقلة).

64- الضيدان ضيدان (2003)، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، قسم العلوم الاجتماعية تخصص الرعاية والصحة النفسية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (جدة).

65- الغامدي عبد الله بن عبد الرحمان (2013)، **الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة الثانوية** ، رسالة ماجستير، تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى (جدة).

المراجع الأجنبية:

66- Abed al-hafiz baydoun (2013), **Students Dictionary (Arabic-English)**, Dar Al-Kotob Al-ilmiyah (Lobanon).

67- baumeister. R.F, & Exiline,J.J, (1999) **Virtue, personality, and social relations**, Jornal of personality, Vol.67, p:112.

68- flett.G.L, besser.A, davis. R.A, Hewitt. P.L(2003), **Dimensions of perfection uncodiional selfand depression**, journal of rational-Emotive and cognitive-Behavior therapy, vol.21, p120-121.

قائمة الملاحق

الملحق (01): اختبار التفكير الناقد + مفتاح التصحيح.

أخي الطالب (ة)....

في إطار القيام بدراسة تطبيقية وذلك ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علم النفس التربوي، يسعدني أن تشاركنا في هذه الدراسة العلمية.

ولكي تقوم بالإجابة إتبع التعليمات التالية:

- اقرأ أسئلة الاختبار قراءة متأنية.
- أجب بوضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب رأيك.
- أجب عن جميع العبارات.
- لا تلتفت إلى زميلك أثناء الإجابة فلكل قدرته على التفكير الناقد . **شكرا لتعاونكم** .

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علم النفس ☐ الفلسفة ☐

المستوى الدراسي: الثانية ☐ الثالثة ☐ أولى ماستر ☐ ثانية ماستر ☐

المحور الأول:

1- النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر و مخرج للسيطرة على ثروات الشرق دون استعماره عسكريا.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
01	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق و الغرب تتسم بالإتحاد و التعاون المطلق .		+
02	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب و حظره في حل النزاعات الإقليمية .		+
03	أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد المشرق هو أنه اتخذه مبررا لشن حرب الخليج.	+	
04	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط .	+	

2- إن غرق السفينة السورية في خليج أبي قير بالإسكندرية وبها كميات كبيرة من حامض النيتريك به خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقة ومعلوم أن حامض النيتيرك يتفاعل مع الأملاح الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
05	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية		+
06	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقه .		+
07	مياه البحر لا تتأثر بأي حامض.		+

3- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
08	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم .	+	
09	يوفر الشمال المدارس و المؤسسات و الرعاية و الاهتمام .	+	
10	لا يتمتع أهل الشمال بصحة نفسية جيدة عن أهل الجنوب .		+

4- قانون التعريب جعل اللغة العربية الأولى والرئيسية في الدراسة، وأصبحت اللغة الإنجليزية والفرنسية لغة ثانية حرصا على القومية والهوية العربية للشعب الجزائري .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
11	جميع اللغات على درجة متساوية من الأهمية و لذلك يدرسها الطلاب .		+
12	تعلم اللغتين الإنجليزية و الفرنسية يجعلنا منفتحين على العالم الخارجي .	+	

5- يتفوق الرجال على النساء في العمليات الميكانيكية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
13	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي .		+
14	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي على السيدات .	+	
15	العمل المكتبي للرجال أكثر من النساء .		+

المحور الثاني:

6- تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية دور المرأة في تنمية وطنها، وهناك منتديات لتوعية المرأة للقيام بدورها المهم وتفعيل هذا الدور في المشاركة السياسية الواردة في الدستور الجزائري، أي أنه يجب التوعية بالحقوق والواجبات السياسية للمرأة .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير .	+	
17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية .		+
18	المرأة الجزائرية أصبحت أكثر وعيا بحقوقها و واجباتها السياسية من غيرها في المغرب العربي	+	

7- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية قضية جوهرية ومن أبرز المسائل المتعلقة في حوار الشمال-الجنوب، حيث أن الدول النامية لا تطمع سوى في مساعدتها على اكتساب ما يتحقق من تقدم وتطور تكنولوجي لتأمين الحد الأدنى من الاكتفاء الذاتي لشعوبها .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
19	نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي ومتطلبات الحياة الضرورية.		+
20	الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة .	+	
21	الجنوب دائما في احتياج لتكنولوجيا الشمال .	+	

8- في عصر العولمة و انتشار المعلومات ، جرت مفاوضات (كامب ديفيد) الثانية في سرية تامة و وسط تعتيم إعلامي متعمد ، و لم تنجح شبكات الإنترنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم مذهل من اختراق الغرفة و الكشف كما يحدث بداخلها .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
22	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين .	+	
23	العولمة أحيانا ما تفسد الأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات .	+	
24	العولمة أكذوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق .	+	
25	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته .	+	
26	ما حدث في مفاوضات (كامب ديفيد) يعتبر رده على العولمة .		+

المحور الثالث:

9- بين الحين والحين ينادي بعض المهتمين بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العلمية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهم أفضل وتطبيق أحسن لتلك العلوم إسوة ببعض الجامعات العربية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
27	تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها و تخلفها .		+
28	تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا العربية .		+
29	يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسوا الطب بلغتنا العربية .		+
30	لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الانجليزية في جامعاتنا .	+	

10-يدور نقاش حاد بين رجال الدين و العلماء و المهتمين حول قضية نقل الأعضاء البشرية من شخص إلى شخص آخر، حيث يؤيد البعض نقل الأعضاء و يرفض الآخرون نقل الأعضاء البشرية .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
31	يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية .	+	
32	يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفي .	+	
33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية .		+

11-يجب أن يتفهم الآباء جيدا لطبيعة المرحلة التي يمر بها أبناؤهم وضرورة معاملتهم بطرق أفضل، تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابوا باضطراب ينقص من قدرتهم كأفراد، وأنه يجب على الآباء ألا يتدخلوا في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعون التفكير بالطريقة الصحيحة والاعتماد على النفس وتحقيق الذات .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
34	يجب أن لا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما .		+
35	لغة الحوار و التفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء و الآباء .	+	
36	يجب أن يعامل الآباء أبناءهم كما عامل أجدادنا آباءنا .		+

12-تشكل قضية السلام وتطبيع العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقه .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
37	الوصول إلى الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات .	+	
38	الوصول إلى السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول عليه.	+	
39	تسعى إسرائيل لتطبيع العلاقات مع الدول العربية المجاورة ونشر السلام.		+

13-تنشر بعض الصحف أخبارا تتعلق بمشاهير المجتمع أو رجال السياسة وليس بالضرورة أن تكون هذه الأخبار صحيحة كلية (تماما) حيث يلجأ بعض الكتاب إلى إطلاق الشائعات لإضفاء البريق الصحفي على موضوعاتهم.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
40	الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.	+	
41	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية.	+	
42	لا يمكن بأي حال من الأحوال القضاء على الشائعات في الصحف.		+

المحور الرابع:

14-تتمتع الصحافة في بلدان العالم المتقدم بحرية كبيرة، ويمكن لمثل هذه الصحف وكذلك أجهزة الإعلام مناقشة وطرح أدق القضايا والمشكلات داخل المجتمع وعرضها على الرأي العام بمنتهى الوضوح على عكس الإعلام في العالم النامي.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
43	مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطرابا في الرأي العام.	+	
44	الصحافة ووسائل الإعلام في العالم النامي غالبا ما تكون متحيزة.		+
45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع .	+	
46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.		+

15-يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواعا متعددة من الكحوليات والمخدرات نظرا لبعض الظروف والأحداث الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بهم وقد أعلنت الصحف الرسمية وتقارير الجهات انتشار هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
47	النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات.	+	
48	تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع.	+	
49	ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطون المخدرات.	+	
50	ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية والاجتماعية.	+	

المحور الخامس:

16-نشهد اليوم ما يسمى بالغزو الثقافي الغربي في محاولة للتأثير على عاداتنا وتقاليدنا وذلك من خلال وسائل الإعلام والكثير من البرامج التي تبث لنا أشياء عبر شاشات التلفزيون لا تتناسب مع أسلوب تنشئتنا الاجتماعية مما يشعر البعض من المشاهدين بالتشكيك في قيمة وعادته وسلوكياته وبالتالي يصبح في مفترق الطرق.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
51	الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.		+
52	الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقاطع.	+	
53	يجب أن نأخذ من الإعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية .		+
54	الإعلام الغربي يجب اغن يخضع للحوار و المناقشة والحكم.		+

17- قامت اللجنة الثقافية بالجامعة إقامة ندوة حول العولمة في بلادنا وقد استضافت اللجنة بعض رجال الفكر والدين والمثقفين.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
55	أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة.	+	
56	أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية.		+
57	العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش.	+	
58	اللجنة الثقافية بالجامعة لا تهتم بهذه الندوات.	+	

18- لم تعد الزيادة السكانية وحدها هي العائق الوحيد أمام جهود التنمية، بل يتوازى معها وعلى نفس القدر من الأهمية، خصائص الفرد وقدرته على التعامل مع العصر الجديد، بأدواته التي تعتمد اعتمادا كليا على استخدامات العلم والتكنولوجيا.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
59	قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع.		+
60	الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد.		+
61	الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية.	+	

19- قضية زواج الشباب الجزائري من الأجنبيات قضية يجب أن ينتبه إليها المسؤولون في الدولة نظرا لخطورة ذلك على الشباب الجزائري، وأيضا لآثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي يضرب بها المثل في الترابط و الانضباط و الاستقرار .

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.		+
63	الزواج العرفي من الأجنبيات يجب أن توضع عليه قيود صارمة من قبل المسؤولين .		+

الملحق (02): مقياس تقدير الذات + مفتاح التصحيح.

أخي الطالب (ة)...

بهدف إعداد مذكرة ماستر في علم النفس التربوي أضع بين يديك هذا المقياس المتكون من (25) عبارة، لذا نرجو أن تبين لنا رأيك الشخصي بصدق وأمانة في كل عبارة من العبارات كما تشعر به أنت لا كما يشعر به الآخرون، **فالمطلوب منك** أن تقرأ كل عبارة بعناية وحرص ومن ثم تختار إحدى الإجابتين بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك، هناك مستويين من الاستجابة يمكن الاختيار منهما، هما:

(تنطبق، لا تنطبق) .

علما أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك بصدق، من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها، كما أنه لا يطلع على الإجابة سوى الباحث، فالمقياس مصمم للبحث العلمي فقط. **شكرا لتعاونكم** .

- **<u>البيانات الشخصية</u>** :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علم النفس ☐ فلسفة ☐

المستوى الدراسي: ثانية ☐ الثالثة ☐ أولى ماستر ☐ ثانية ماستر ☐

الرقم	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
1	لا تضايقني الأشياء عادة .	1	0
2	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس .	0	1
3	أود لو استطيع أن أغير أشياء في نفسي .	0	1
4	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي .	1	0
5	يسعد الآخرون بوجودهم معي .	1	0
6	أتضايق بسرعة في المنزل .	0	1
7	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة .	0	1
8	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني .	1	0
9	تراعي عائلتي مشاعري عادة .	1	0
10	أستسلم بسهولة .	0	1
11	تتوقع عائلتي مني الكثير .	1	0
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا .	0	1
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي .	0	1
14	يتبع الناس أفكاري .	1	0
15	لا أقدر نفسي حق قدرها .	0	1
16	أود كثيرا لو أترك المنزل .	0	1
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا .	0	1
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس .	0	1
19	إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة .	1	0
20	تفهمني عائلتي .	1	0
21	معظم الناس محبوبين أكثر مني .	0	1
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء .	0	1
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال .	0	1
24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر .	0	1
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي .	0	1

الملحق (03): نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (spss.v22)

(التفكير الناقد وعلاقته بمستوى تقدير الذات)

(Corrélation de Pearson)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
تقدير الذات	68,39	16,656	113
التفكير الناقد	35,96	4,208	113

Corrélations			
		تقدير الذات	التفكير الناقد
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	1	,050
	Sig. (bilatérale)		,598
	N	113	113
التفكير الناقد	Corrélation de Pearson	,050	1
	Sig. (bilatérale)	,598	
	N	113	113

(الفروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس) (Ttest)

Statistiques de groupe					
	نوع الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير الناقد	أنثى	80	35,80	4,126	,461
	ذكر	33	36,33	4,442	,773

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	,384	,537	-,611	111
	Hypothèse de variances inégales			-,592	55,961

Test des échantillons indépendants				
		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	,542	-,533	,873
	Hypothèse de variances inégales	,556	-,533	,900

Test des échantillons indépendants			
		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	-2,263	1,196
	Hypothèse de variances inégales	-2,337	1,270

(الفروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص الدراسي) (Ttest)

Statistiques de groupe					
	التخصص الدراسي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكيرالناقد	الفلسفة	33	36,03	5,084	,885
	علم النفس	80	35,93	3,825	,428

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	2,693	,104	,120	111
	Hypothèse de variances inégales			,107	47,635

Test des échantillons indépendants				
		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	,904	,105	,874
	Hypothèse de variances inégales	,915	,105	,983

Test des échantillons indépendants			
		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
التفكيرالناقد	Hypothèse de variances égales	-1,627	1,838
	Hypothèse de variances inégales	-1,871	2,082

(الفروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الدراسي) (ANOVA)

ANOVA					
التفكيرالناقد					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	137,348	3	45,783	2,704	,049
Intragroupes	1845,431	109	16,931		
Total	1982,779	112			

(الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس) (Ttest)

Statistiques de groupe					
	نوع الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقديرالذات	أنثى	80	68,85	16,654	1,862
	ذكر	33	67,27	16,866	2,936

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,127	,722	,456	111
	Hypothèse de variances inégales			,454	59,047

Test des échantillons indépendants				
		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,649	1,577	3,458
	Hypothèse de variances inégales	,652	1,577	3,477

Test des échantillons indépendants			
		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	-5,275	8,430
	Hypothèse de variances inégales	-5,379	8,534

(الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي) (Ttest)

Statistiques de groupe					
	التخصص الدراسي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقديرالذات	الفلسفة	33	64,73	15,181	2,643
	علم النفس	80	69,90	17,089	1,911

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,864	,355	-1,510	111
	Hypothèse de variances inégales			-1,586	66,805

Test des échantillons indépendants				
		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,134	-5,173	3,426
	Hypothèse de variances inégales	,117	-5,173	3,261

Test des échantillons indépendants			
		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تقدیرالذات	Hypothèse de variances égales	-11,962	1,617
	Hypothèse de variances inégales	-11,682	1,337

(الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي) (ANOVA)

ANOVA					
تقدیرالذات					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	3122,454	3	1040,818	4,059	,009
Intragroupes	27948,413	109	256,407		
Total	31070,867	112			

(الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي) (Scheffé)

Comparaisons multiples :					
Variable dépendante: تقدير الذات					
Scheffé					
المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %
					Borne inférieure
الثانية ليسانس	الثالثة ليسانس	-9,110	4,017	,168	-20,52
	الأولى ماستر	-5,747	4,532	,659	-18,62
	الثانية ماستر	-12,957*	3,964	,017	-24,21
الثالثة ليسانس	الثانية ليسانس	9,110	4,017	,168	-2,30
	الأولى ماستر	3,363	5,076	,932	-11,05
	الثانية ماستر	-3,847	4,576	,871	-16,84
الأولى ماستر	الثانية ليسانس	5,747	4,532	,659	-7,12
	الثالثة ليسانس	-3,363	5,076	,932	-17,78
	الثانية ماستر	-7,209	5,034	,564	-21,50
الثانية ماستر	الثانية ليسانس	12,957*	3,964	,017	1,70
	الثالثة ليسانس	3,847	4,576	,871	-9,15
	الأولى ماستر	7,209	5,034	,564	-7,08

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.