الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Popumalaire
- - - - - - - ○○○ - - - - - - -
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- - - - - - - ○○○ - - - - - -
جامعة مولود معمري تيزي وزو Univercité Mouloud MAMERI Tizi-Ouzo

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

علاقة تقدير الذات بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

- دراسة ميدانية في بعض مؤسسات التعليم الثانوي بولاية بومرداس -

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر 2 في علم النفس التربوي

- إعداد الطالبة:
- بن فطوم حياة

- إشراف الأستاذ الدكتور:
- تيعشادين محمد

السنة الجامعية: 2023/ 2024

شـكـر وعـرفـــان

نتوجه بالشكر والامتنان لله العلي القدير الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل العلمي ونسأله أن يجعله علما ينتفع به

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي الدكتور "تيعشادين محمد " الذي لم يبخل عليا بنصائحه وإرشاداته و توجيهاته كذلك عونه الدائم في سبيل انجاز هذا العمل.

كما أتقدم إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد.

و إلى كل أفراد الأسرة الجامعية الراعين لرسالة البحث العلمي في الجامعة .

إهـــــــــــــــــــــــــــــــداء

إلى من شجعني و حفزني و حث في حب العلم :

"أبي"

إلى من باركت طريقي بدعواتها الصالحة و زرعت في قلبي الحب و الحنان :

"أمي"

إلى القلوب الرقيقة و النفوس الطيبة:

"إخوتي و أخواتي"

إلى جميع الأصدقاء الذين لم يبخلوا عليا بالدعم و الدعاء إليكم جميعا اهدي ثمرة جهدي .

حياة

ـ ملخص البحث ـ

الهدف من البحث هو الووف على حقيقة مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وكذا معرفة نوع العلاقة تقدير الذات بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

بغرض جمع البيانات من الميدان، فقد اعتمدنا على مقياس تقدير الذات وكذا اختبار التفكير الناقد وقد قمنا بتصميمهما خصيصا لهذه الدراسة.

ولقد اعتمدنا على العينة القصدية والتي بلغ عدد أفرادها 166 طالبة وطالبة من بعض ثانويات المقاطعات التربوية الشرقية لولاية بومرداس.

أما نتائج البحث فقد خلصت إلى:

ـ مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

ـ وجود فروق فـي مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ التخصصات العلمية، أما نتيجة الفرضية فقد كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ـ وجود فروق فـي مستوى التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ التخصصات العلمية، أما نتيجة الفرضية فقد كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

-Research Summary -

The objective of the research is to identify the reality of the level of self-esteem and the level of critical thinking among secondary school students, as well as to know the type of relationship of self-esteem to the level of critical thinking among secondary school students.

In order to collect data from the field, we relied on the self-esteem scale and the critical thinking test and designed them specifically for this study.

We relied on the intentional sample, which numbered 166 male and female students from some secondary schools in the eastern educational districts of the wilaya of Boumerdes.

- The results of the research concluded:
- The level of self-esteem of secondary school students is high.
- The level of critical thinking among secondary school students is high.
- There is a correlation between the level of self-esteem and the level of critical thinking of secondary school students.

There were differences in the level of self-esteem among secondary school students according to the variable of academic specialization, and the differences were in favor of students of scientific disciplines, while the result of the hypothesis was not statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.01$).

There were differences in the level of thinking of secondary school students according to the variable of academic specialization, and The differences were in favor of students of scientific disciplines, while the result of the hypothesis was not statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.01$).

الـــــفـــــــهـــــــــرس

المحتويات الصفحة

- مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للبحث

01- أسباب اختيار موضوع البحث.....05

02- مشكلة البحث.....05

03- فرضيات البحث.....08.

04- أهمية البحث.....09

05- أهداف البحث.....09

06- تحديد المفاهيم.....10

07- الدراسات السابقة.....12

الفصل الثاني: تـــقـــديـــر الـــذات

- تمهيد.....21

01- تعريف تقدير الذات.....21

02- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....22

03- مكونات تقدير الذات.....23

04- أنواع تقدير الذات.....24

05- خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض.....26

06- أهمية تقدير الذات.....28

07- العوامل المؤثرة على تقدير الذات.....29

08- النظريات المفسرة لتقدير الذات.....31

09- تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية.....36

- خلاصة.....37

الـــفـــصـــل الـــثـــالـــث: الـــتـــفـــكـــيـــر الـــنـــاقـــد

- تمهيد.....39
01 - تعريف التفكير.....39
02 - تعريف التفكير الناقد.....40
03 - مكونات التفكير الناقد.....41
04 - معايير التفكير الناقد.....42
05 - خطوات التفكير الناقد.....44
06 - خصائص المفكر الناقد.....44
07 - أهمية التفكير الناقد.....46
08 - دور المعلم في تنمية.....46
09 - مهارات التفكير الناقد.....48
10 - المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد.....30
11 - استراتيجيات تدريس التفكير الناقد.....51
- خلاصة.....53

الـــجـــانـــب الـــمـــيـــدانـــي

الفصل الرابع: تـــنـــظـــيـــم الـــدراســـة الـــمـــيـــدانـــيـــة

- تمهيد.....56
01- منهج البحث.....56
02- الدراسة الاستطلاعية.....56
03- مجتمع البحث.....57
04- عينة البحث.....58
05- أدوات البحث. 59
06- الحدود الزمنية للبحث.....68
07- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.....68

الفـــصـــل الخامس

عرض وتحليل وتفسير النتائج

01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.....70
02- الاستنتاج العام.....80
03- التوصيات والاقتراحات.....81
- الخاتمة.....82
- المراجع.....84
- الملاحق.

ـ قـائـمـــة الـجـداول ـ

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	ـ وصف مجتمع البحث.	57
02	ـ نسبة تمثيل العينة للمجتمع.	58
03	ـ توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الدراسي.	59
04	ـ نسب موافقة المحكمين على بنود مقياس تقدير الذات.	60
05	ـ صدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس تقدير الذات.	61
06	ـ ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.	62
07	ـ سلم تصحيح مقياس تقدير الذات.	63
08	ـ صدق المحكمين لاختبار التفكير الناقد.	65
09	ـ صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار التفكير الناقد.	66
10	ـ ثبات اختبار التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية.	67
11	ـ سلم تصحيح اختبار التفكير الناقد.	68
12	ـ اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي.	70
13	ـ اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي.	72
14	ـ معامل ارتباط بيرسون يحدد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.	74
15	ـ اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.	76
16	ـ اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.	78

ـ قـائـمـــة الأشـكـــال ـ

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	ـ هـــــــرم مـــــاسلـــو للـــحـــاجـات	33

ـ مـــقـــدمـــة:

تمثل فئة المتمدرسين ثروة حقيقية للمجتمع، ويقع عليها العبء الأكبر في النهوض بهذه الأمة وإلحاقها إلى أعلى مستويات الرقي و التطور، ويعتبر تلاميذ التعليم الثانوي أحد هذه الفئات ما يستوجب توفير الرعاية اللازمة لهم، والحرص على تمتعها بمستوى عالي من الصحة النفسية والتي من أبرز مؤشراتها وجود مستوى مرتفع لتقدير الذات، ويؤدي عدم توفير حاجياتهم إلى إلحاق الضرر في بناء شخصيتهم.

وعليه من المهم أن يحتل موضوع تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي حيزا هاما من حيث الدراسات والبحوث التي يجب أن تتناوله، كمتغير له علاقة تأثير على عدة متغيرات مرتبطة بقدرات ومهارات التلميذ بما فيها مهارة التفكير الناقد، فمن المهم الوقوف على حقيقة مستوى كلا من تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد، والعلاقة بين كلا المتغيرين من حيث اعتبارهما أحد الخصائص النفسية والعقلية التي تؤثر على نحو معين في المسار الدراسي لطالب التعليم الثانوي.

فتقدير الذات بالنسبة للطالب هو العامل الذي يمكنه من بناء شخصية اجتماعية وأكاديمية ونفسية سليمة، ومتوازنة تبرز في مستوى الكفاءة والفعالية الذاتية والثقة بالنفس التي يجب أن يحتلها، وهي المتغيرات التي حتما ستؤثر على مدى استخدام ملكة التفكير الناقد في سبيل تحصيل العلم والمعرفة، من حيث أثر ذلك في تحسين مستوى أدائه التعلمي في المواقف الصفية وغير الصفية.

إذن فما يمكن أن يمثل علاقة تلازمية بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلميذ التعليم الثانوي، يعتبر المنطق الذي جعلنا نولي الأهمية الضرورية لتناول هذا الموضوع في بحثنا هذا، فإلى جانب الأهمية الأكاديمية التي يمثله لنا، كشرط لاستكمال استحقاق نيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي، فإنه من الناحية العلمية من المهم أن نقدم وننتج بعض الأفكار التي تفيد المشتغلين في مجال تحسين مستوى تقدير الذات، ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ولهذه الأسباب وغيرها يأتي بحثنا كمحاولة لتقديم إضافة نوعية لحقل التربية والتعليم، وكغيره من البحوث النفسية التربوية، فقد تناولنا موضوع بحثنا هذا من خلال جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

ـ الجانب النظري : والذي يتضمن ثلاث فصول و هي :

ـ الفصل الأول: تمهيد عام للدراسة، ويتـضمن أسبـاب اخـتـيـار موضوع البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد مفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة.

ـ الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع تقدير الذات ويتضمن تمهيد، تعريف تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، مكونات تقدير الذات، أنواع تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض، أهمية تقدير الذات، العوامل المؤثرة على تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات، تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية، خلاصة الفصل.

ـ الفصل الثالث: تناولنا في التفكير الناقد ويتضمن تمهيد، تعريف التفكير، تعريف التفكير الناقد، مكونات التفكير الناقد، معايير التفكير الناقد، خطوات التفكير الناقد، خصائص المفكر الناقد، أهـميـة الـتـفـكـيـر الناقد، دور المعلم في تنمية التفكيرالناقد، مهارات التفكير الناقد، المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد، إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد، خلاصة.

أما الجانب الميداني من الدراسة فيتضمن فصلين وهما

ـ الفصل الرابع : خاص بتنظيم الدراسة الميدانية ويتضمن منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، أساليب المعالجة الاحصائية للبيانات.

ـ الفصل الخامس : خاص بعرض وتحليل وتفسير النتائج، ويتضمن عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات، الإستنتاج العام.

ـ الخاتمة.

ـ الإقتراحات.

ـ المراجع.

ـ الملاحق.

الـــجـــانـــب الـــنـــظـــري

الـــفـــصـل الأول

تـــمـــهـــيـــد عـــام للـــبـــحـث

01- أسباب اختيار موضوع .

02- مـشـكـلـة الـبـحث.

03- فرضيات البحث

04- أهـمـيـة الـبـحث .

05- أهـداف الـبـحث.

06- تـحـديـد الـمـفاهـيـم.

07- الـدراسـات الـسـابـقـة .

01- أسباب اختيار موضوع:

عدة أسباب دفعتنا لتناول موضع هذا البحث منها أسباب ذاتية وأسباب موضوعية سنوردها فيما يلي:

- الرغبة الذاتية في تناول موضوع بحث يتناول العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد.
- ارتباط موضوع الدراسة بتخصصنا الدراسي في علم النفس التربوي.
- الخروج بمواضيع البحوث في تخصص علم النفس التربوي عن الموضوعات المألوفة التي حظيت بالدراسة الواسعة، بحيث دفعتنا الرغبة في ذلك إلى البحث عن تقديم إضافات بحثية لها من الأصالة والحداثة.

02- مـــشـــكـــلـــة الـــبـــحث:

ما تثبته وتؤكد عليه النظريات النفسية التربوية التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بان الأفراد مختلفون من حيث مستوى ودرجة قدراتهم العقلية، ولعل من بين هذه الاختلافات المثبتة علميا نجد قدرة التفكير الناقد، ففي الوسط الدراسي على الرغم من وضع التلاميذ في نفس الشروط والظروف التعليمية إلا أنه من المنطقي أن تكون هناك فروقا في مستوى تفكيرهم الناقد، غير أن تفسير هذا الاختلاف في هذا النمط من التفكير من المنطقي أن يخضع لظروف وعوامل متعددة قد تختلف باختلاف البيئة أو بمستوى النمو العقلي للتلميذ، كما يمكن أن تختلف بسبب عوامل أسرية أو عوامل نفسية يمكن أن تجيب عليها الدراسات العلمية في مجال علم النفس وعلوم التربية.

يمكن إذن الحديث في البعد الأول من حيث عوامل تساهم في اختلاف التفكير الناقد بين التلاميذ إلى العوامل المدرسية، فظروف البيئة المدرسية وطـرق الـتدريس وأساليبه المتبعة من طرف المعلم، فضلا عن توفر خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي عوامل لها دورا في ذلك، على الأقل على مستوى استقراء موضوعي لذلك (الشمري وآل رشيد، 2021)، وإذا نظرنا إلى ماهية وطبيعة التفكير الناقد، فعلى اعتباره نمطا من التفكير يعتمد فيه التلميذ على فحص المعلومات المقدمة له، لتقديرها وموازنتها والربط بينها واستخلاص حقائقها، فهنا يمكن أن نؤكد على أثر عوامل ذاتية في تنمية التفكير الناقد، ومنه يمكن الإشارة لعامل

الفروق الفردية الأخرى كسبب من أسباب اختلاف وتباين التفكير الناقد بين التلاميذ من نفس القسم أو المستوى الدراسي (أبو غربي، 2014).

وبدورنا وانطلاقا مما سبق وإذا ربطنا اختلاف مستوى التفكير الناقد بين التلاميذ بعوامل ذاتية، من حيث تباين الفروق الفردية، فيمكن أن نتحدث هنا عن دور عامل تباين مستوى تقدير الذات بينهم كعامل قد يكون له أثرا في ذلك، إذ يعتبر تقدير الذات مصدرا لبناء شخصية التلميذ، وكعامل من عـــوامـــل إشباع حاجاته المختلفة، فضلا عن كـونـه عاملا من عوامل تحقيق التفوق والنجاح الدراسي، فهذا يمكن أن يؤكد على حاجة التلميذ لتقدير ذات مرتفع، مـــن اجـــل تحـــســـيـــن مـــســـتـــويـــات أنـــماط التفكير لديه بما فيها التفكير الناقد (Shavelson et all, 1976).

وفي بعد إثبات إشكالية العلاقة بين تقدير الذات والتفكير الناقد، قد أشار في هذا الصدد "ألفرد نورث" (Alfred North) إلى هذه العلاقة، بحيث أكد على العلاقة بين تقدير الذات في بعده الأكاديمي وبين مختلف أنماط وعمليات التفكير بما في ذلك التفكير الناقد، بأن النجاح الدراسي الذي يساهم في بناء تقدير ذات أكاديمي إيجابي، إنما يكون نتاج العمليات الفكرية المتراكمة لدى التلميذ، في ظل توجه التعليم المعاصر لتدريب المتعلم على مختلف أنماط التفكير، وما يصاحبها من عمليات معرفية وعقلية (السيد، 1995).

وبخصوص الادبيات المتعلقة بالدراسات السابقة التي تناولت متغير بحثنا هذا، فيمكن الإشارة لنتائج بعض الدراسات من بينها دراسة "عبد العزيز حنان" سنة (2012) التي أكدت على العلاقة ألارتباطيه بين انماط التفكير ومستوى تقدير الذات، ونجد أيضا دراسة "أنديجاني عبد الوهاب" سنة (2018) التي أكدت نتائجها على علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلبة الجامعيين، بحيث هناك علاقة تلازمية بين التفكير الناقد وتقدير الذات، كما نجد أيضا دراسة كلا من "زارا" و"شاريف" (Zara and Sharif) سنة (2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن الاختلافات والفروق في مستوى تقدير الذات بين تلاميذ التعليم الثانوي، تعود في مجملها وبقيمة دالة احصائيا لعلاقته بمختلف أنماط التفكير لدى التلاميذ (بوكايس، 2017 : 13)، وهناك أيضا دراسة "هاشمي" سنة (2011) التي توصلت نتائجها لوجود درجة مرتفعة من استخدام التفكير الناقد في كتب العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين (الشقيرات، 2020 : 99).

كما نجد أيضا هناك دراسات تناولت متغيرات بحثنا كلا على حدً، فمن ناحية متغير تقدير الذات فيمكن الإشارة لدراسة "علي محمد" سنة (2021) والتي أكدت نتائجها على أن مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي كان بدرجة منخفضة، كما توصلت إلى وجود فروق في تقدير الذات بين تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي، بحيث كانت الفروق لصالح تلاميذ التخصصات العلمية، كما نجد أيضا دراسة "قدوري الحاج" سنة (2016)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (المعيدين) كان متوسطا، كما أشارت أيضا إلى عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت متغير التفكير الناقد، فيمكن الإشارة على سبيل المثال لدراسة كلا من "بوزار" و"زعموش" سنة (2022)، التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي كان منخفضا، فضلا عن وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ العلوم التجريبية، وأيضا في إطار دراسة نفس المتغير، يمكن الإشارة لنتائج دراسة كلا من "بن دب" و"لبوز" سنة (2023)، التي أشارت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي آداب وفلسفة كان منخفضا.

وعليه تؤكد الدراسات السابقة التي أشرنا لها آنفا إلى أن الدراسة والبحث التربوي قد تنول متغيرات بحثنا من خلال وجهات نظر وتوجهات بحث مختلفة، من حيث السياق الزماني والبيئة التي مثلت كلا من مجتمع وعينة البحث، هذا إن أكد على شيء فإنه يؤكد على أهمية بحثنا في العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتفكير ألناقد، ومن ناحية أخرى لا بد من الإشارة إلى أن كل دراسة من تلك الدراسات قد اهتمت بزاوية بحث ترتبط بأهداف صاحب الدراسة والغرض من إجرائها، هذا يعني أن كل باحث تناول زاوية البحث التي ترتبط بها أغراضه العلمية والأكاديمية.

ونحن بدورنا يمكن أن تكون تلك الدراسات السابقة وما لم تتناوله، إحدى زوايا البحث التي ارتأينا أن نتناول في بحثنا هذا، فالواقع التعليمي الجزائري خصوصا في التعليم الثانوي وهي مرحلة مفصلية من مراحل التعليم الالزامي التي تتطلب من التلميذ نوعا من النضج على مستوى القدرات المعرفية ومختلف مهارات وأنماط التفكير المصاحبة لها، وبالنظر

لعلاقة ذلك بالقيمة الذاتية لتلميذ التعليم الثانوي، من حيث انعكاس تقدير ذاتها الأكاديمي على تقدير الذات العام، المرتبط بعامل نضج التلميذ من حيث حسن استخدامه مهارات التفكير الناقد، أن يجعل هناك علاقة ارتباطيه معينة بين المتغيرين، فمتغير تقدير الذات لدى تلميذ التعليم الثانوي، يمكن أن يؤثر على مستوى تفكيره الناقد، الذي يفترض أنه قد تصاعد في سلم النضج ليمتلكها المتعلم، كمهارة لها مكانتها ودورها في التحصيل العلمي والدراسي، هذه العوامل دفعتنا لنتناول هذا الموضوع بغرض معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وقد حصرنا إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية:

ـ هل مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع؟

ـ هل مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع؟

هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ـ هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي؟

ـ هل توجد فروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي؟

03- فـــرضـــيـــــــات الـــبـــحث:

ـ مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

ـ توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.

ـ توجد فروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.

04- أهـــمـــيـــة الـــبـــحـــث:

من الناحية النظرية تظهر أهمية بحثنا من خلال المنطلق النظري الذي دفعنا لتناول متغيراته، فقد أكدت الأدبيات والنظريات في مجال علم النفس التربوي على أهمية تقدير الذات لدى التلميذ بصفة عامة ولدى تلميذ التعليم الثانوي بصفة خاصة، ففي هذه المرحلة تظهر صورة الذات لدى التلميذ من خلال أهمية مرحلة التعليم الثانوي والقيمة الاجتماعية والأكاديمية التي يكتسبها التلميذ، ولا يمكن أن تكون هذه المكانة بما تمنحه من تقدير الذات بمعزل عن تأثيرها في متغيرات ترتبط بالجوانب الذاتية للتلميذ، ولعل مستوى امتلاكه لمهارة التفكير الناقد أبرز هذه المتغيرات، فلا مناص إذن أن ننطلق من هذه الفكرة للخوض في البحث في هذا الموضوع.

أما من الناحية التطبيقية، يمكن لدراستنا أن تساهم في تكوين قاعدة بيانات حول مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، والاستفادة من نتائجها في إعداد برامج التوجيه والإرشاد النفسي، التي من شأنها أن ترفع من مستوى تقدير الذات لدي التلاميذ، إضافة إلى إفادة المشرفين على قطاع التربية على مستوى الإدارة التربوية والإدارة المدرسية من أجل تخصيص حصص وبرامج تدريبية، في حدود الظروف والإمكانيات المتاحة، من أجل تمكين التلاميذ من تحسين مستوى اكتساب واستخدام التفكير الناقد في التحصيل الدراسي وتحقيق مكتسبات علمية أكثر ثباتا، فإذا أشارت نتائج البحث لعلاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد، فعلى المستوى التطبيقي يمكن أن نفيد التلميذ من خلال برامج التدريب والإرشاد والتوجيه على تحسين مستوى تقدير الذات ومهارات التفكير الناقد لدى التلميذ.

05- أهـــداف الـــبـــحـــث:

نسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن طبيعة ونوعية علاقة التأثير الموجودة بين مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد لدى لتلاميذ التعليم الثانوي.
- معرفة مستوى امتلاك طلبة التعليم الثانوي للتفكير الناقد.

- الوصول إلى نتائج علمية قابلة للتعميم، خصوصا في حالة ما إذا توصلنا لنتائج دالة إحصائيا تمنحها إمكانية الضبط والتنبؤ.
- تزويد وإثراء المكتبة الجامعية الجزائرية بدراسات أخرى في مجل علم النفس التربوي.
- استكمال متطلبات نيل شهادة الماستر 2 في تخصص علم النفس التربوي.

06- تـــحـــديـــد المفاهيم:

6- 1- تقدير الذات:

- لغة:

ورد في معجم الوسيط في اللغة الشيء قَدْراً بين مقداره ويقال قَدَرَ فلان أي عظمه، وفي التنزيل : قال تعالى: ﴿**وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ** ﴾ وجعله بقدر ، ويقال: قَدَرَ الأَمْرُ دبره وفكر في تسويته، والشيء بالشيء: قَأسَهُ وجعله على مِقْدَارْ، والشيء بيّنَ مِقْدَلرَهُ والشيء قاسه به وجعله على مِقْدَارٍ، (مجمع اللغة العربية، 2004 : 817)

أما كلمة الذات كما وردت في في معجم الوسيط: والذّاتُ النفس والشخص ويقال في الأدب: نَقدٌ ذَاتِي يرجع إلى آراء الشخص وانفعالاته وهو خلاف ألموضوعي ويقال: (جَأءَ فُلانٌ بِذَاتِه عينه ونفسه ويقال: عَرَفَهُ من ذَاتِ نفسه سريرته المضمرة وجاء من ذات نفسه طبعا. (مجمع اللغة العربية، 2004 : 306)

- اصطلاحا:

تعريف "جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (1995): « تقدير الذات اتجاه نحو تقبل الذات و الرضا عنها و احترامها وفي التحليل النفسي معناه ان تكون علاقة الانا طيبة بلانا الاعلى » (احمد، 2011 : 15).

ويـعـرف "محـمـد صـوالـحـه" تقدير الذات بأنها : « المجموع الكلي لإدراكات الفرد وما تضمنه من مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي و دوره بين المجموعة التي يعيش أو ينتمي إليـها وانـطـباعـاتـه الخـاصـة عن مظهـره وشكله وعن تصرفاته وأساليب تعامله مع الآخرين وخـصـائصـه الـجسيمة العقلية الشخصية واتجاهاته نحو نفسه والآخرين » (احمد علي، 2016 : 251).

تعريف "بدوي" : « تقدير الذات على قوة اعتقاد الطالب بأداء المهام و الأنشطة

الأكاديمية بنجاح مع الرغبة في السعي المستمر لتحقيق النجاح والتحصيل والمثابرة في المواقف التعليمية المختلفة » (الردعان والصويلح، 2014: 78).

- إجرائيا:

هو القسمة التقديرية التي يتبناها التلميذ في التعليم الثانوي حيال جوانب عدة من شخصيته الظاهرية منها والمبطنة، من حيث المكانة والأدوار الاجتماعية وانطباعاته الذاتية وصورة النفس والجسد، من خلال تفاعلاته المختلفة مع متغيرات البيئة ألاجتماعية ويعبر عنه في بحثنا هذا بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ التعليم الثانوي في مقياس تقدير الذات الذي صممناه خصيصا لبحثنا هذا.

6- 2- مفهوم التفكير الناقد:

- لغة: منا الناحية اللغوية يمكن تحديد مفهوم التفكير ومفهوم النقد فيما يلي:

فكر كما وردت في معجم تاج العروس فهي مشتقة من الفِكْرِ أي إعمال النظر، والمحكم إعمال الخاطر في الشيء، فكرة جمعها أفكار، إذ قال سيبويه ولا يجمع الفِكْرِ ولا العلم ولا النَّظَرُ، وقد أَفْكَرَ فيه وأَفْكَرَ ، فكَّرَ، تفكيراً وَتَفكَّر وفي استعمال العامة افْتَكَرَ والمعنى تأمّل. وهو فِكِيْرٌ كسكيت وفَيْكَرَ، وفي الصحاح التَفَكُّرْ والتأمل (الزبيدي، 1984 : 245).

أمـــا الانـــتـــقـــاد فـــهـــي كـــما وردت في معجم الوسيط، فهي مشتقة من الفعل نقد بمعنى نَقَدَ الشيء أي نقره ليـخـتبره، أو لـيـمـيـز جـيده عن رديئه، يقال: نقد الطائر النفخ، ونـقـــدت رأســـي بأصـبـعـي، ونقد الدراهم والدنانير، وتَنَاقَداَ ميزا جيدها من رديئها، ويقال: نَقَدَ النثر ونَقَدَ الشعر أظهر ما فيهما من عيب وحسن. وفلان يَنْقُدُ الناس يعيبهم ويغتابهم (مجمع اللغة العربية، 2004: 994)

- اصطلاحا:

- تعريف "جون ديوي" **:** « هو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج كما أنه بشكل عام يمثل التقييم للقيم ومستوى الثقة بالقضايا أو الفرضيات ويقود إلى خكم أو اتجاه مدعوم بالعمل » (الربضي، 2004 : 46)

- الـتـفـكـيـر الـنـاقـد هـو: « عـمـلـيـة عـقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك 'الإحساس'التخيل كذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى

المجرد كان التفكير أكثر تعقيدا » (علي الحلاق، 2007: 42).

ـ تعريف "ستيفان": « هو تفكير تأملي مسئول وماهر ومعقول ويجسد القدرة على تصحيح التفكير ضمن هدف ذي علاقة بالمعرفة والقيم المختلفة » (العتوم، 2004 : 243).

ويعرف كل من "ستارنبيرغ" و"بارون" (Sternberg and Baron) بأنه : « نشاط عقلي عملي انعكاسي يمر بخطوات فحص المعتقدات، التأمل، التعقل، السلوك، أي انه عبارة عن تفكير منطقي تأملي يقرر السلوك الذي نمارسه، ويتضمن مفهوم التفكير الناقد التفكير الإبداعي والمهارات العقلية المستخدمة في صياغة الفروض و استخدام طرق متناوبة لحل المشكلة و تحديد التساؤلات و الحلول ووضع الخطة» (بهجات، 2002 : 19).

ـ إجرائيا:

التفكير الناقد مجموعة من القدرات العقلية التي تسمح لتلاميذ التعليم الثانوي بإصدار أحكام على ما يدور حوله من معلومات وأحداث ووقائع وموضوعات وأشياء، وذلك باستخدام المنطق بطريقة صحيحة، ويعبر عنه في دراستنا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ التعليم الثانوي في اختبار التفكير الناقد الذي صممناه خصيصا لبحثنا هذا.

07ـ الـــدراســـات الـــســـابـــقـــة:

ـ دراسة كلا من "الحدابي عبد الملك" و"الأشول ألطاف أحمد" سنة (2012):

هدف البحث للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الثانوي بمدينتي صنعاء وتعز باليمن، وكذا الكشف عن علاقة كلا من الجنس والتخصص الدراسي بذلك.

ولقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 121 طالب تعليم ثانوي من فئة الموهوبين تم استقاؤها من مدرستي التعليم الثانوي الميثاق وزيد الموشكي.

وبغرض جمع البيانات فقد اعتمد الباحثين على مقياس التفكير الناقد من تصميم كلا من "واطسون" و"جلاسر" والذي تم تعريبه من طرف "جابر عبد الحميد" و"يحي هندام".

ومن بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

ـ درجة امتلاك التلاميذ المتفوقين لمهارات التفكير الناقد كانت في المستوى المتوسط.

ـ لم تكن هناك فروقا دالة احصائيا في مستوى التفكير الناقد بين تلاميذ التخصصات العلمية وتلاميذ التخصصات الأدبية.

ـ دراســـــة كـــــلا مـــــن "روهـــيـــت دوفـــيـــكـــار" و"ســـــومـــيـــا راو" (Rohit Devikar and Soumya rao) سنة (2016)

هدفت الدراسة لاختبار مدى قدرة تلاميذ التعليم الثانوي على استخدام أسلوب التفكير الناقد في معالجة الموضوعات

وهي دراسة معيارية مسحية شملت عينة واسعة من 640 تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الثانوي من اقليم كارالا بالهند.

وبغرض جمع البيانات فقد اعتمد الباحثان على اختبار مستوى استخدام التفكير الناقد من طرف تلاميذ التعليم الثانوي تم تصميمه خصيصا لهذه الدراسة.

ومن بين نتائج البحث:

ـ وجود فروق في مستوى استخدام التفكير الناقد حسب متغير شعبة المواد الدراسية وقد كانت لصالح طلاب المواد العلمية.

ـ دراسة "قدوري الحاج" سنة (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وبغرض جمع البيانات فقد اعتمد الباحث على مقياس "كوبر سميث" لتقدير الذات.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 76 تلميذا وتلميذة من المعيدين الذي لم ينجحوا في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وقد خلصت نتائج البحث إلى:

ـ مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي المعيدين كان متوسط بحث نسبة (64%) من التلاميذ كانوا من فئة ذوي تقدير الذات المتوسط.

ـ لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

ـ دراسة كلا من "ساجيدان" و"رينانتو" (Sajidan and rinanto) سنة (2018):

هدف البحث إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية العليا تخصص علم الأحياء.

ولقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 297 طالب وطالبة تعليم ثانوي تخصص علم الأحياء تم استقاؤها من 12 مؤسسة تعليم ثانوي بمحافظة سوراكارت بأندونيسيا.

وبغرض جمع البيانات استخدم الباحثان مقياس مهارات التفكير الناقد وفق نموذج "فاسيون".

وخلصت الدراسة إلى:

ـ مستوى مهارات التفكير الناقد لطى طلبة الثانوية تخصص علم الأحياء كان فوق المتوسط وذلك ما أظهره أداء الطلبة على كل مهارات لائحة فاسيون.

ـ دراسة كلا من "بانموزهي. د" و"سييتها لاكشمي" (Panmozhi and Seetha lakchmi) سنة (2018):

كان الهدف من الدراسة تقييم مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ومعرفة أثر متغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي في ذلك.

بلغ عدد أفراد عينة البحث 210 طالب وطالبة من مختلف مدارس التعليم الثانوي بمنطقة "كودالور تامور" بالهند.

بغرض جمع البيانات اعتمدا الباحثين على مقياس تقييم تقدير الذات متكون من 26 عنصرا موزعا على ستة أبعاد.

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفعا في مجمل العناصر التي تضمنها المقياس.

ـ أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

ـ دراسة "الطيب محمد حيدر" سنة (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الجزيرة.

بغـــرض جـــمـــع الـــبـــيـــانـــات اعـــتـــمـــد الباحث على مقياس كاليفورنيا للفكير الناقد.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 510 تلميذا وتلميذة من مختف ثانويات محافظة الجزيرة بالسودان.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

ـ مســـتـــوى مـــــهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي كان دون المتوسط والمأمول.

ـ عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

ـ دراسة "علي محمد" سنة (2021):

كان الهدف من البحث التعرف على مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وكذا التعرف على تأثير عامل الجنس والتخصص الدراسي في تقدير الذات.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 123 تلميذا وتلميذة من ثانوية "بن حمزة" بولاية تيارت.

بغرض جمع البيانات فقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات لـ "بروس آرهير"

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ كان متوسط.

ـ وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي، بحيث كانت الفروق لصالح الطلبة العلميين.

ـ دراسة "كريدا سينغيه" وآخرون (2021):

كان الهدف من البحث هو معرفة العلاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير النقدي الرياضي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 25 طالبا وطالبة تم توزيعهم بناء على مستوى تقدير الذات لديهم (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

بغـرض جـمـع البيانات اعتمد الباحثون على محك تقدير الذات لتصنيف طلاب العينة، وأيضا مقابلات فردية فضلا عن مقياس التفكير النقدي الرياضي صمم خصيصا لهذه الدراسة الدراسة.

أما نتائج الدراسة فقد أشارت إلى:

ـ مستوى الـتفـكـيـر الـنـقـدي الـرياضي لدى مجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض (5 طلاب) كان لديهم متوسط.

ـ مستوى التفكير النقدي الرياضي لدى الطلاب ذوي تقدير الذات المتوسط (14 طالب) كان مرتفعا.

ـ مستوى التفكير النقدي الرياضي لدى الطلاب ذوي تقدير الذات المرتفع (6 طلاب) كان مرتفعا

وعليه تشير نتائج هذه الدراسة بأنه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات كلما كان التفكير النقدي الرياضي مرتفعا.

ـ دراسة "عبد الرزاق محمود محمد" سنة (2022):

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين فعالية تقدير الذات الأكاديمية والتفكير الناقد لدى التلاميذ العاديين والموهوبين في مرحلة التعليم الثانوي.

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 86 تلميذا وتلميذة في خمسة مدارس لمرحلة التعليم الثانـوي بـمـحافظة الإسكندرية، بحيث 43 تلميذا من الموهوبين و43 تلميذا من فئة العاديين.

وبغرض جمع البيانات فقد اعتمد الباحث على اختبار فعالية تقدير الذات الأكاديمية من إعداد محمود الزهراني (2020)، واختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد إبراهيم محمد سنة (2006).

وقد أسفرت الدراسة عن:

ـ مستوى فعالية تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين كان منخفضا.

ـ درجة مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ العاديين كانت منخفضة.

ـ وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فعالية تقدير الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ العاديين.

ـ مستوى كلا من فعالية تقدير الذات الأكاديمية ومستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ الموهوبين كان مرتفعا.

ـ وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فعالية تقدير الذات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ الموهوبين.

ـ دراسة كلا من "بوزار نعيمة" و "زعموشي رضوان" سنة (2022):

كان الهدف من البحث القيام بعملية استقصاء بشأن مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

بلغ عدد أفراد عينة البحث 200 تلميذا وتلميذة من مختلف الشعب الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي.

وبغرض جمع البيانات فقد استخدما الباحثين مقياس كلا من "جيلسر" و"واطسن" للتفكير الناقد.

ولقد توصلت الدراسة إلى:

ـ درجة امتلاك تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمهارات التفكير الناقد كانت منخفضة.

ـ وجود فروق في مستوى التفكير الناقد بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح تلاميذ العلوم التجريبية.

ـ دراسة كلا من "بن دب محمود" و"لبوز عبد الله" سنة (2023):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة ببعض ثانويات مدينة الأغواط.

بلغ عدد أفراد عينة البحث 100 تلميذا وتلميذة من السنة الثانية ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

بغرض جمع البيانات فقد اعتمد الباحثين على اختبار التفكير الناقد لـ "محمد أنور إبراهيم" سنة (2001)، والذي كيفه على البيئة التعليمية الجزائرية "زيوش أحمد" سنة 2013.

أما عن نتائج الدراسة فقد أشارت إلى:

ـ مستوى امتلاك تلاميذ السنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة لمختلف مهارات التفكير الناقد كانت بعيدة عن معايير ومحك مستوى التفكير الناقد المقبول.

ـ التعليق على الدراسات السابقة:

ـ هناك من الدراسات التي أشارت لوجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد، مثل دراسة "عبد الرزاق" سنة (2022)، وأيضا دراسة "كريدا سينغيه" وآخرون سنة (2021).

ـ أشارت الـدراسـات الـسابقة لوجود مستوى تقدير ذات منخفض لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من بينها دراسة "عبد الرزاق" سنة (2022).

ـ أشارت الدراسات السابقة لارتفاع مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مثل دراسة "بانموزهي" و"لاكشمي" سنة (2018).

ـ أشارت بعض الدراسات السابقة بأن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفعا، مثل دراسة كلا من "ساجيدان" و"ريناتو" سنة (2018).

ـ من الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها على أن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي كان منخفضا، مثل دراسة "الطيب محمد" سنة (2020)، دراسة "عبد الرزاق" سنة (2022)، دراسة كلا من "بوزار" و"زعموشي" سنة (2022).

ـ أشارت الدراسات السابقة لوجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص الدراسي ولصالح تلاميذ التخصصات العلمية مثل دراسة "علي محمد" سنة (2021).

ـ أشارت الدراسات السابقة لوجود فروق في مستوى التفكير الناقد، لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب التخصص الدراسي ولصالح تلاميذ التخصصات العلمية مثل دراسة "بوزار" و"عموشي" سنة (2022)، دراسة "روهيت" و"سوميا" سنة (2016).

ـ من الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها على أن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي كان متوسط، مثل دراسة "الحدابي" و"الأشول" سنة (2012)، ودراسة كلا من "بن دب" و"لبوز" سنة (2023).

ـ أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ متوسط، من بينها دراسة "قدوري" سنة (2016)، ودراسة "علي محمد" سنة (2021).

ـ أشارت الدراسات السابقة لعدم وجود فروق في التفكير الناقد تبعا لمتغير التخصص الدراسي، مثل دراسة "الحدابي" و"الأشول" سنة (2012)، ودراسة "الطيب محمد" سنة (2020).

ـ أشارت الدراسات السابقة لعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي، مثل دراسة "قدوري" سنة (2016).

الـــفـــصـــل الـــثـــانـــي
تـــقـــديـــر الـــــذات

- تمهيد

01- تعريف تقدير الذات

02- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

03- مكونات تقدير الذات

04- أنواع تقدير الذات

05- الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي تقدير الذات المنخفض

06- أهمية تقدير الذات

07- العوامل المؤثرة على تقدير الذات

08- النظريات المفسرة لتقدير الذات

09- تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية

- خلاصة

ـ تـمـهـيـد:

نال موضوع تقدير الذات حيزا واسعا من اهتمام العديد من الباحثين المعاصرين في ميدان علم النفس، بالنظر للأهمية التي يمثلها خصوصا في المجال التربوي والمدرسي، فبالنظر لأهمية تقدير الذات في بناء شخصية التلميذ ومن ثمة ما يخلفه من أثر في مجال المسار الدراسي للتلميذ، على اعتبار ارتباط تقدير الذات بالعديد من المتغيرات على المستوى الأكاديمي في شقه المرتبط بالتلميذ، وبناء على ذلك أكدت التوجهات المعاصرة في مجال الإرشاد والتوجيه التربوي بضرورة الاهتمام بمتغير تقدير الذات لدى التلميذ، كعامل مؤثر على أدائه التعلمي.

وبناء على هذا سنتناول هذا الموضع في فصلنا هذا بحيث بعد تمهيد الفصل سنتناول تعريف تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، مكونات تقدير الذات، أنواع تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض، أهمية تقدير الذات، العوامل المؤثرة على تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات، تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية فخلاصة الفصل.

01- تـعـريـف تـقـديـر الـذات:

يعرف " البرت باندورا " تقدير الذات بأنه: « التقييم الشامل الذي يعكس نظرة الفرد لإنجازاته، وقدراته وقيمه، وجسده، وممتلكاته، وكيفية استجابة الآخرين له » (معمرية، 2012 : 141).

تعريف " ديمو" (DEMO): « تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر ايجابية نحو الذات وإلى الشعور بالنجاح والقدرة، وإلى قبول الذات وأن الذات مقبولة من الآخرين » (المعايطة، 2015 : 83).

أما "روزنبرغ" يعرف تقدير الذات بأنه: « الشعور بالقيمة، حيث يرى أن تقدير الذات يمثل اتجاها نحو الذات، أما أن يكون ايجابيا أو سلبيا و الذي يتمثل بشعور الفرد بأنه ذو قيمة و يحترم ذاته لما هي عليه » (المطيري، 2013 : 105).

ويعـرفه " لازاروس "(1991) بأنه: « اعـتـدال الـفـرد بـنـفسه فيصبح من خلاله مدركا ومتقبلا لعيوبه فـي الـوقت الذي يبرهن على الجوانب الايجابية والقوية في ذاته » (معمرية، 2012 : 141).

من خلال ما سبق من تعريفات يمكن تقديم تعريفا جامعا لتقدير الذات أين يمكننا ان نؤكد على أنه اتجاه الفرد نحو ذاته بكل ما يرتبط بها من خصائص شخصية ونفسية وسلوكية ومعرفية، سواء كان الاتجاه ايجابيا أو سلبيا أين يعبر عن حالة من التقدير والرضا عن الذات، او يتضمن حالة من عدم الرضا عنها في مختلف أبعادها الاجتماعية والشخصية والأكاديمية والمهنية.

02- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

يمكن الإشارة فيما يلي إلى مجموعة من الفروق بين كلا من مفهوم الذات وتقدير الذات:

- مفهوم الذات يتضمن الإشارة والتعبير عن وصف عام لصورة الذات تبعا لما يتميز به الفرد مـن الـمـيـزة الـعاطفية، كأن يشير لذلك بجمل إخبارية مثل أنا طالب علم، أنا إنسان طـيـب، ويـتـضمن مـفـهـوم الـذات صـورا مـتـعـددة الجوانب لنظرة الفرد حيال نفسه، بينما تقدير الذات يتمثل في تلك الميزة التقييمية التي يمارسها الفرد حيال النفس، وهو يتضمن في ذلك مخـتلف الأفـكار والمواقف والآراء ووجهات النظر الموضوعية حيال الذات (بلقوميدي، 2012).

- مفهوم الذات هي وصفا يغلب عليه الطابع غير العقلاني لدى الفرد حيال صورة عامة مرتبطة بخصائص شخصية معينة، بينما تقدير الذات فيمثل القيمة الموضوعية والعقلانية والوجدانية التي تتشكل لدى الفرد من خلال خبراته اليومية في مواقف البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها (بن حرمة، 2011).

- مـن حـيث الـعمومية فإن مفهوم الذات يعتبر عنصرا من عناصر تقدير الذات بصفة عامة، فعلاقة مفهوم الذات بتقدير الذات هي علاقة جزء من كل، ففي إطار تقدير الفرد لذاته يمر عبر مرحلة تشكيل موقفاً وصورة عن مفهوم الذات، تساهم في تكوين الصورة العامة لتقدير الذات (جمعة، 2007).

ـ تقدير الذات يمثل تشكيلا وتنظيما كليا من مختلف أنماط إدراك للذات تغطي العديد من مجالات وميادين شخصية الفرد من حيث علاقته بالبيئة الاجتماعية، وهذا التركيب يعبر عن مختلف أبعاد تقدير الفرد لذاته من الناحية المهنية الدراسية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، أما مفهوم الذات فهو مكون أقل تشعبا من تقدير الذات، بحيث يعتبر مكونا معرفيا يكتسب بواسطة عملية التعلم، يمكن الفرد من تبني بعض التصورات والتقييمات الشعورية تُجَاهَ الذات (ديب فتيحة، 2014 : 18)

ما سبق ذكره في هذا العنصر، تتضح بشكل جلي بعض الفروق الجوهرية بين تقدير الذات ومفهوم الذات، من حيث الطبيعة والماهية، ومن حيث التركيبة والبنية، ومن حيث طرق تشكل كلاهما، وكذا الفروق التي تميز أهمية وغاية كلا منهما، غير أن الملاحظة الجوهرية من خلال هذه المقارنة، تؤكد على أن تقدير الذات أكمل وأشمل من مفهوم الذات التي تنطوي في ظل عناصر ومكونات تقدير الذات.

03- مـكـونـات تـقـديـر الـــذات:

أشرنا في العنصر السابق بأن لتقدر الذات مكونات متعددة نذكرها فيما يلي:

3- 1- حـــب الـــذات: يعتبر حب الذات الركيزة الأولـــى لتـقدير الذات ومـن أهم مكوناتها، فهو يساعد الفرد على تجاوز الصعوبات التي تعترضه في حياته ويحميه من الوقوع في اليأس، وهذا رغم إدراكه لنقائصه وحدوده، حيث يكون هذا الحب الذي يحمله الفرد لنفسه بدون أي قيود ولا شروط، وتجدر الإشارة أن حرمان الذات من هذا الحب يعود أساسا إلى الطفولة الأولى ما يصعب استرجاعه فيما بعد، فقد وجد أن العديد من الأفراد الذين يعانون حرمانا في حبهم لذواتهم أكثر تعرضا لاضطرابات الشخصية (ميخائيل، 1991).

3- 2- النظرة للذات: تعتبر النظرة للذات الركيزة الثانية لتقدير الذات، حيث تتمثل في تقييم الفرد لإمكانياته وصفاته المختلفة وقد يكون هذا التقييم ايجابيا أو سلبيا، مبنيا على أسس حقيقية أو غير حقيقية، لذلك يتضح أنه من الصعب أن نفهم فهما صحيحا النظرة إلى الذات لأن الذاتية تلعب دورا كبيرا فيها، ما يفسر الفرق بين نظرة الشخص المضطرب لذاته ونظرة الغير لها، حيث يكون تقديره لذاته منخفضا في الغالب، لأنه يعتقد أنه يتصف بعيوب لا يدركها غيره.

3- 3- الثقة في الذات: تشكل الثقة في الذات الركيزة الثالثة لتقدير الذات وهي متعلقة بأفعالنا وسلوكياتنا، فثقة الفرد بذاته تجعله يفكر بأنه قادر على التصرف بطريقة ملائمة إزاء المواقف المهمة، وتجدر الإشارة أنه من السهل الكشف عن ثقة الفرد بذاته، لأنها تظهر جليا من خلال تصرفاته عند تعرضه لمواقف جديدة أو غير متوقعة (ديب، 2014)

04- أنـواع تقـديـر الـذات :

يمكن الإشارة لأنواع تقدير الذات المتفق عليها من نظريات علم النفس في مجالات دراسة متغيرات الشخصية، ومن بينها:

4- 1- تقدير الذات المكتسب: وهو التقدير الذي يكتسبه الفرد خلال إنجازاته حيث يكون راضيا عن نفسه بكمية النجاحات التي يحققها، فهو ذلك النوع الناتج من خلال تراكم الخبرات المعرفية والمهارات الذاتية للفرد، من خلال احتكاكه المستمر بمتغيرات البيئة الاجتماعية، في مجال المدرسة والعمل وجماعات الرفاق وما ينخرط فيه من تنظيمات اجتماعية مختلفة (خيري، 2014).

4- 2- تقدير الذات الشامل : يشير هذا النوع إلى التباهي بالذات، وهو ليس مبني على نجاحات أو انجازات محددة، ويشير إلى أن الأفراد الذين لم ينجحوا في حياتهم العملية ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، ويكمن الفرق بين هذين النوعين في التحصيل والانجاز أولا ثم يليه التقدير الذاتي، بينما في تقدير الذات الشامل، بحيث يأتي التقدير العام أولا ثم يليه التحصيل والانجاز (الشرباوي والخصوصي، 2016).

4- 3- تقدير الذات المرتفع: ويشير لأقصى درجات تقدير الذات التي يحصل عليها الفرد، من خلال إجراء مختلف الاختبارات والمقاييس المحكية المرجع، التي تحدد مستوى مرتفعا من حيث درجة الفرد في تلك المقاييس والمحكات، فهو إذن تقدير الذات الذي يشير لدرجات مرتفعة حسب المعايير التقييمية المعتمدة في تقدير الذات (فكري، 2019).

4- 4- تقدير الذات المنخفض: وهو على العكس من النوع السابق، يمثل أدنى درجات معيارية على سلالم قياس تقدير الذات، فهو يعبر عن درجات منخفضة ما دون المتوسط المحكي لمعتمد في عملية قياس مستوى تقدير الذات لدى الأفراد (الخواجة، 2010).

4- 4- تقدير الذات المتوسط: يقع تقدير الذات المتوسط بين المستويين المرتفع والمنخفض بجميع خصائصهما، ويقصد به تلك القيمة التي تتوسط مقياس تقدير الذات ويشمل تقديرا منخفضا ولم يصل للحد المرتفع، وينطبق هذا المقياس على كل الخصال والمميزات التي يتميز بها المستوى المرتفع والمنخفض، فهذا المستوى لا هو بالمرتفع بما يمثله من أهمية للفرد، وما هو بالمنخفض بما يمثله من أبعاد سلبية تؤثر سلبا على شخصية الفرد وأنماط تفكيره (فكري، 2019).

تقدير الذات الإيجابي: وهو يشير للصورة الايجابية التي يشكلها الفرد حول ذاته، والتي تتضح من خلال طريقة تعامله مع الغير، والمتمثلة في الرغبة المستمرة للفرد في احترام ذاته وتقديرها، والحفاظ على مكانتها ألاجتماعية والثقة الواضحة في النفس، الاستقلالية الذاتية ما يعبر عن تقبله لذاته، فهذا النوع يعبر عن مستوى رضا الفرد عن ذاته من حيث مختلف الجوانب (الإمام ووعبد الرؤوف، 2009).

4- 5- تقدير الذات السلبي: وهو النوع الذي من خلالها يعبر الفرد عن عدم رضاه عن جانب او أكثر من جانب شخصيته العامة، فهو تقدير الذات الذي يعبر عن اتجاه سلبي يتبناه الفرد حيال الصورة العامة لذاته، وغالبا ما يكون هذا النوع مصاحبا لأبعاد سلبية على مختلف جوانب الشخصية، من بينها تميز الشخصية بالطبع التشاؤمي، ويكون مصاحبا لحالة من القلق والضيق النفسي وما يصاحبها من عناصر سلبية، وما يرتبط بها من آثار غير حميدة على الحياة النفسية للفرد (نصار وآخرون، 2019).

إذن أنواع تقدير الذات متنوعة ومختلفة، وتعبر على تقدير ذات في الوجهة المرغوب فيها كما يمكن أن تذهب عكس ذلك السياق، غير أن أنواع تقدير الذات تحمل العديد من التصنيفات، فهناك تصنيفات على حساب الوجهة (سلبية / إيجابية)، كما تحمل وجهة ترتيب تصاعدي أو تنازلي (مرتفع/ متوسط/ منخفض)، وهناك أيضا تصنيفا حسب طرق تشكله (مكتسبا/ او غير ذلك).

05- خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض:

5- 1- ذوي تقدير الذات المرتفع:

- تحمل مسؤولية الأفعال التي يقومون بها، بحيث غالبا ما يقومون بالأفعال مع علمهم بتبعاتها واستعدادهم لتحملها مهما كانت آثارها حميدة أو غير حميدة.
- أقل تعرض للضغوطات النفسية الناتجة عن الأحداث الخارجية، بالنظر للصورة الإيجابية والاتجاه الإيجابي الذي يتبناه حيال الذات.
- الاستمتاع بالعمل مع المجموعة، والانسجام مع معظم الذين في وسطهم، فذوي تقدير الذات المرتفع أكثر قدرة على تحقيق التوافق النفسي بأبعاده الاجتماعية أو الدراسية او المهنية.
- يشعرون بالرضا اتجاه انجازاتهم، فهم دائما ما ينظرون لقيمتهم الذاتية من حيث المكانة والأدوار ألاجتماعية التي يتبوؤنها، وهذا الرضا عن الذات إما يكون ناتجا عن مصدر ذاتي داخلي، او ناتج عن مصدر موضوعي خارجي.
- يحددون أهدافا لأنفسهم و لديهم ثقة بآرائهم وأفكارهم وأحكامهم، فهم يخططون لأهدافهم في المستقبل بكل كفاءة انطلاقا من الفهم الصحيح للذات، وما يمتلكونه من مهارات وخبرات وقدرات في ذلك (شقفة، 2008).
- التعامل بكل ايجابية وثناء وتقدير، وقادرون على الاعتراف بأخطائهم، بحيث بعد كل إخفاق قد يحققونه جراء القيام بأنشطة أدائية، فهوم يمتلكون قدرة على التقويم الموضوعي لذلك، مما يجعلهم اكثر قابلية للاعتراف بأخطائهم، والعمل علم تصحيحها في مواقف لاحقة.
- عدم الشعور بالتهديد نتيجة التغيرات والمواقف الجديدة، فهم أكثر قدرة وقابلية للاندماج مع المواقف الجديدة مهما كانت تلك المواقف غير مألوفة، ومهما مثلت من تحديات وصعوبات.
- الاستجابة للتحديات والرغبة في القيام بمحاولات جديدة، فكلما كانت المواقف الجديدة على قدر ودرجة عالية من التحدي، كلما ساهم ذلك في الاقبال على مواجهة تلك التحديات، مهما بلغت من درجة في مستوى السهولة والصعوبة والتعقيد (مريم سليم، 2003).

5- 2- ذوي تقدير الذات المنخفض:

- الشعور الدائم بالإحباط وأنهم أقل ذكاء من ألآخرين فالصورة النمطية السلبية عن الذات تجعلهم محل شعور بالنقص من حيث الكفاءات والقدرات والمهارات الشخصية مقارنة بالآخرين.

- يميلون إلى انتقاد الآخرين بصورة شديدة، فيغلب على هذه الفئة التصرف وفق الآلية الدفاعية القائمة على الإزاحة، بحيث جراء كل خبرة فشل يمرون بها، عوض البحث عن أسباب ذلك وتحاشيه، فهم يلجِؤون لإلقاء اللوم على الآخرين، للتهرب من مواجهة خبرة الفشل بطريقة إيجابية.

- يعانون من العجز والنقص الدائم وعدم التقبل، فهم لا يسعون لتجاوز مشكلة عجزهم عن تقديم إنجازات مقبولة، بل هم دائما في دوامة من الشعور بالعجر وعدم تقبل ذلك العجز كدافع يحسن من مستوى أدائهم في المستقبل.

- يميلون لمعايشة انجازات غيرهم بالنيابة عنهم، فهم فئة عوض السعي لتحقيق إنجازات مماثلة لإنجازات المحيطين بهم، فهم دائما ما يتفاخرون بإنجازات غيرهم، خصوصا إنجازات الأشخاص المقربين منهم (زهران، 1977).

- الرغبة في العمل بشكل مفرط لإثبات أنفسهم، وإظهار قيمتهم للآخرين، فهم يتصرفون وفق نهج غير منظم، وهم اكثر تسرعا واندفاعا لتحقيق إنجاز يمنحهم قيمة ذاتية، فيحققون إخفاقات أكثر من ذي قبل.

- افتقاد الوسائل الداخلية التي تساعدهم على مـواجهة المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة، فهم يفتقدون للنظرة التقويمية الصحيحة للأحداث والخبرات الشخصية، فيكونوا أبعد بكثير من أن يتصرفوا وفق خطة عقلانية وقابلة للتحقيق (بوعزبي، 2014).

يتضح مما سبق بان تقدير الذات يحمل أبعاد إيجابية كما يحمل أبعادا سلبية على شخصية الفرد، وذلك يتوقف على طبيعة ومستوى تقدير الذات لدى الفرد، فإذا كان مستوى تقدير الذات مرتفعا، فذلك يؤدي لانعكاسات إيجابية على شخصيته، أما إذا كان عكس ذلك فيساهم في ظهور خصائص سلوكية سلبية لدى الفرد.

06- أهـمـيـة تـقـديـر الـذات:

يمثل تقدير الفرد لذاته أهمية كبيرة، فهي حاجة أساسية ملحة كغيرها من الحاجات مثل الطعام والشراب، فلا يمكن للفرد التخلي عنها، حيث أنها تؤثر على كل ما يقوم به سواء ايجابيا أو سلبيا وذلك حسب نوع تقديره لذاته، فإذا كان تقديره لذاته ايجابيا سيدفعه ذلك لإتمام عمله بصورة فـعالة ترضيه وترضي الآخرين، أما إذا كان التقدير سلبي فسيؤدي لوضعه فـي حـالة يأس من نفسه ومـن كل شيء يقوم به، ورفض القيام بأي شيء، خاصة أنه سيكون محل تقييم من طرف الآخرين، لأن لحظة التقييم تعتبر بالنسبة له صراعا داخليا عـنـيفا، ذلك أنـــه من غير المنطقي أن يحـقـق أهـدافه فـردا يـعاني من تدني مستوى تقدير الذات، وما يصحبه مـــن نظـــرة سلبـية حـيـال الذات تثبطه عن المبادرة والسعي والاجتهاد (نصار وآخرون، 2019)، وعليه تكمن أهمية تقدير الذات المرتفع، في ما يمكن أن يلعبه من دور، في المساهمة في جعل شخصية الفرد شخصية متزنة سلوكيا وانفعاليا ومعرفيا، وبعيدة كل البعد عن مختلف أمراض الشخصية (همت، 2016).

كما تتمثل أهمية دراسة مفهوم الذات والوقوف على حقيقة مستواه لدى الأفراد والجماعات، من خلال مـا يـمـكـن أن تصمم مـن بـرامج التوجيه والرعاية والصحة النفسية، بهدف عـلاج مـشكلة تدني مستوى تقدير الذات، مما يساهم في خلق شخص إيجابي، يتصرف وفق أفكار ومخططات عقلانية تساهم في تحقيق أهدافه الخاصة في الحياة، فيقوم بأدواره الاجتماعية، فيفيده نفسه ويفيد مجتمعه.

يساهـم تـقدير الذات من ناحية أخرى في تحقيق التوازن النفسي والصحة النفسية للفرد، فيجعله ذلك يتصرف بأساليب وطرق إيجابية مع مختلف المواقف في البيئة الاجتماعية خصوصا في مواقف التعلم، ذلك انه يمكن للفرد أن يقوم بتذليل مختلف ما يعرضهم من صعوبات وعقبات، في سبيل تحقيق أهدافهم في الحياة (البطوش، 2020).

في جانب مهم من شخصية الفرد وما يمثله تقدير الذات من أهمية في ذلك، فإن تقدير الذات يعبر عن تلبية أهم الحاجات النفسية للفرد، وهـي الـحـاجـة للتقدير من طرف الآخرين، فلاشك أن شعور الفرد بتقدير ذات إيجابية، وما يمنحه من أدوار ومكانة في المجتمع، يساهم في تلبية حاجته للتقدير، بما تمثله هذه الحاجة من اهمية وعلاقات مع الحاجات النفسية وفق تصميم هرم "ماسلو" للحاجات (همت، 2012).

نستنتج أن تقدير الذات أداة أساسية لتحقيق الفرد طموحاته وأهدافه، حيث تمكنه من إنجاز أعماله بشكل أفضل، كما تقيه من الإصابة بالاضطرابات النفسية وتحقق له التوافق النفسي، وإذا كان تقديره لذاته منخفضا فسيؤثر سلبا عليه، ما يتسبب في تعرضه لمشاكل نفسية كالقلق، الإحباط، الاكتئاب والفشل في مختلف مجالات الحياة.

07- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تقدير الذات سواء ايجابيا أو سلبيا، و هي على النحو التالي :

7- 1- العوامل الشخصية (الذاتية):

وهي العوامل التي تمثل مختلف المتغيرات السلوكية والذهنية المرتبطة بشخصية الفرد ومن بينها:

7- 1- 1- العوامل النفسية والعقلية: يؤدي النمو الانفعالي والعقلي، وفق المعايير المنصوص عليها في المقاييس المحكية في دراسة وتشخيص العوامل النفسية والعقلية، إلى تطور تقدير الذات الايجابي المرتفع، بينما يؤدي انخفاضه إلى الشعور بالنقص، ما يؤثر على تدني تقدير الفرد لذاته، حيث تساهم الدرجة المرتفعة من الذكاء في فهم الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه، فيمكنه ذلك من بناء صورة إيجابية وصحيحة عن الذات، ويتخذ مختلف الخطوات لتطويرها، لدرجة تحقيق تقدير ذات مرتفع.

وعلى العكس من ذلك يساهم تدني القدرات الذهنية والمهارات الانفعالية، لفقدان الفرد الثقة بالنفس وبالآخرين، فيدفعه ذلك لتبني صورة سلبية حول الذات، ولو كانت نظرة الآخرين حياله غير ذلك، نظرا لعجزه عن التقويم الصحيح للذات، وكذا عجزه عن بناء صورة معينة حول الذات، فيكون بذلك تقديره لذاته منخفضا (الربيحات، 2022)

7-1- 2- العوامل الجسدية: تعد الجوانب الجسدية من العوامل المهمة في تطوير مفهوم الفرد لـذاته، فـملامـح الـجسم الجذابة لها تأثير ايجابي حول نظرة المراهق لنفسه بصورة ايجابية، وهو ما يؤدي إلى تكوين تقدير ذات مرتفع، و يرى "وولف" أنه كلما كانت الصورة الجسدية للفرد قريبة من الآخرين كلما كان تقديره لذاته مرتفعا، وعكس ذلك فكلما حدث اختلاف في مظهره فسيشعر بالضيق والقلق، ما قد يدفعه للانسحاب والعزلة كردة فعل

لـتـقـديـره المنـخفض لـذاتـه، فصـورة الـجسم لها دورا كبيرا في التفاعل الاجتماعي للفرد، الذي بدورها تؤثر على تصرفاته (خيري، 2014).

7- 1- 3- العمر والجنس: إن البيئة الـتي تـشـعـر الـمراهق بفقدان السند والحرمان والإحباط، تولد القلق لدى المراهق وتؤدي بشكل كبير لتهديد مفهومه وثقته بذاته واحترامه لها، إذ أن هذا التقييم للذات يزداد تمايزا مـع تطور النـمـو، بحـيث توجد تقييمات مختلفة مجالات التفاعل، ويتطور ذلك التقييم تبعا لملاحظات الفرد عن ذاته، ولإدراكه كيفية رؤية الآخرين له (عبد الأمير، 2011).

7- 2- العوامل الخارجية المحيطة بالفرد:

وهي العوامل المختلف التي تمثل مختلف متغيرات البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد بصورة يومية ومستمرة، ومن بينها:

7- 2- 1- البيئة الأسرية: يبدأ نمو تقدير الذات منذ ولادة الفرد، ويرى علماء النفس بوجه عام أن الخبرات المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة، بما فيها الخبرات في إطار البيئة الأسرية، تؤثر بشكل كبير في نمو تقدير الذات، فحصول الطفل على الرعاية المناسبة والتقدير الضروري من طرف أفراد الأسرة، يراكم لديه خبرة الشعور بالقيمة الذاتية، فيؤثر ذلك إيجابيا على مستوى تقدير الذات لديه، بينما في حالة الحرمان العاطفي والإهمال وعدم التقدير من طرف الأسرة، يساهم في تبني الفرد نظرة دونية حول الذات، فينخفض مستوى تقدير الذات لديه (العبيدي، 2004).

7- 2- 2- المدرسة: للعوامل المدرسية دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث تؤثر على تكـويـن تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته بقبولها أو رفضها، بحيث أن نمط النظام المدرسي والعلاقة الـتي تـربـط بين الـمـعـلـم والـتلميذ من جهة والإدارة المدرسية والتلميذ من جهة أخرى، على نحو معين هـي عوامل مؤثرة في شعور التلميذ بالمكانة والدور والأهمية فـي الـمدرسة، ومن ثم أثر ذلك على ارتفاع او انخفاض مستوى تقدير الذات (مبارك وآخرون، 2019).

7- 2- 3- الرفاق: يعتبر الأصدقاء من العوامل المؤثرة في تقدير الذات خاصة بنسبة لفئة المراهقين، فالمراهقين بحاجة لتكوين صداقات تشعره بقيمته وأهميته، كما تتولد فيه رغبة ليكون مثلهم، ففي المدرسة يمتاز التلاميذ بأنهم حساسين كثيرا لإدراك قدراتهم من طرف

المعلمين أو الزملاء، فرسائل الدعم والتشجيع والنصائح الموجهة لهم تؤثر في تقييمهم لذاتهم و ثقتهم في قدراتهم للتعلم (الدوايدة والمغذوي، 2020).

7- 2- 4- العوامل الاقتصادية والثقافية : تعتبر الحالة الاقتصادية للفرد ومستواه الثقافي عاملين مهمين في تقدير الفرد لذاته، فالمستوى المعيشي المتدني للأسرة تنتج عنه شعور الفرد بالإحباط النفسي لعدم قدرة عائلته على إشباع حاجياته، والعكس صحيح فان الطفل الذي يتواجد في أسرة ذات مستوى مالي مريح، يؤدي لإشباع حاجياته وتكيفه الاجتماعي والانفعالي وتحقيقه لمستوى عالي من تقدير الذات (الربيحات، 2022).

مما سبق يمكننا القول بأن تقدير الذات يخص لعوامل ذاتية وعوامل موضوعية، وكلا الصنفين من العوامل يختلفان في مستوى ودرجة تأثيرها على مستوى تقدير الذات لدى الفرد، غير أن تفاعل العاملين على نحوي إيجابي أو سلبي وفي الوقت نفسه هو الذي يولد درجة تأثير كبيرة على تقدير الذات سواء على النحو الإيجابي أو على النحو السلبي.

08- الـنـظـريـات الـمـفـسـرة لـتـقـديـر الـذات:

8- 1- نظرية "روزنبرغ":

حاول " روزنبرغ " (1979) دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، واهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، و بين أنه عند التحدث عن التقدير المرتفع للذات، فهذا يعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، في حين تقدير الذات المنخفض يشير إلى رفض الفرد لذاته وعدم الرضا عنها، إضافة لاهـتمامه بـديـناميكيات تـطور صورة الذات الايجابية في فترة المراهقة، وبالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، حيث اعتبر " روزنبرج " تقدير الذات على أنها مفهوم يعكس اتجاه الفرد نـحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو جميع المـوضـوعـات الـتـي يتـعامـل معها، وما الذات إلا إحدى هذه الموضوعات، ويقوم الفرد بتكوين اتجاه نحوها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نـحو بقية الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يريد استخدامها، ولكن "روزنبـرج" عـاد فـيما بعد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية، عن اتجاهاته نحو بقية الموضـوعات الأخـرى، حيث يؤكد أن تقدير الذات هو

التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه"، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض (علوطي، 2017 : 149)

8- 2- نـــظـــريـــة "كـوبـر سمـيث":

اهتم " كوبر سميث " في نظريته بدراسة تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المرحلة الثانوية، و يرى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب و ظاهرة أكثر تعقيدا، لأنها تتضمن كلا من آليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابة الفعلية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فان هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة لذا لا يجب الانغلاق داخل مدخل ومنهج واحد في دراستها، حيث يتميز بين نوعين من تقدير الذات وهما:

- **تقدير الذات الحقيقي :** ويوجد عند الأشخاص الذين يشعرون بالفعل أنهم لديهم قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي :** يوجد عند الأطفال الذين يشعرون بأنهم ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل معه على أساسه .

وأشار " كوبر سميث" في نظريته إلى أن جذور تقدير الذات تكمن في عاملين أساسيين هما:

- درجة الاهتمام والقبول والاحترام التي يتحصل عليها الفرد من ذوي الأهمية في حياته.
- تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل.

وقد افترض "كوبر سميث" أربعة مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي الطموحات، النجاحات، الدافعية، القيم.

وهناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية حسب "كوبر سميث" ترتبط بنمو المستويات الـعليا من تقدير الذات، وهي تقبل الأطفال من طرف الآباء، تدعيم سلوك الأطفال الايجابية من طرف الوالدين، احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير عن أفكارهم من طرف الآباء (بن حرمة، 2011 : 19).

8- 3- نـــظـــريـــة " ماسلو" في تنظيم الهرمي للحاجات:

يفترض " ماسلو " في هذه النظرية أن الحاجات تنتظم في تدرج هرمي من الأولوية أو القوة، وعند إشباعها فان الحاجات التالية في التدرج الهرمي تبرز وتلح في إشباعها هي الأخرى، ونكون قد صعدنا خطوة على سلم الدوافع، والتي قسمها إلى قسمين حاجات

المحافظة على البقاء، من بينها الحاجات الفسيولوجية أو الأولية، وهي حاجات موجودة في قاعدة الهرم، إضافة إلى الحاجات الإنسانية أو ما بعد الحاجات الأساسية، والتي يطلق عليها حاجات النمو مثل: الشعور بالأمن والانتماء، الحب والتقدير، تحقيق الذات إلى غاية الوصول إلى الحاجات المعرفية والجمالية.

ويرى " ماسلو " أن الحاجة إلى التقدير ضمن الحاجات المتعلقة باحترام الذات والشعور بالكفاءة الشخصية ورأي الغير والذي يعبر عن الاستحسان، وغياب هذا الاحترام يؤدي إلى قمع رغبة الشخص في المشاركة والمساهمة بفعالية في أعماله، وهذا النوع من المشاعر ناتج عن الانغماس في النشاطات المفيدة اجتماعيا.

ظهرت الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة التنظيم الهرمي للحاجات، حيث يرى "ماسلو" أن الأفراد المحققون لذاتهم هم الذين يظهرون إمكانياتهم إلى أقصى درجة، وأن عملية تحقيق الـذات عـمـلـيـة مـستمرة ودءوبة لا تتوقف أبدا لذلك وصفهم بأنهم يحققون لذاتهم وليس أنهم حققوا ذاتهم، ويعرفهم : بأنهم أناس يلتزمون بأهداف معينة في حياتهم ويكافحون لتحقيقها، وأن هذا قدرهم وقد يفني البعض منهم حياته في سبيل القيم الخالدة أو قيم الوجود مثل: الخير، الحقيقة، العدل، الجمال (همت، 2016)

الشكل رقم (01): هرم ماسلو للحاجات (أمزيان، 2007 : 50)

8-4- نـظـريـة "زيـلـر" :

تفترض نظرية " زيلر" أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، حيث يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، بأنه تقدير في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يمثل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، ولذلك فعند حدوث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، يكون تقدير الذات عاملا محددا لنوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات حسب " زيلر " مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة، وقدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات المتنوعة التي يتعرض لها من جهة أخرى، وتأكيده على العامل الاجتماعي جعله يصف مفهومه بأنه "تقدير الذات الاجتماعي"، وقد ادعى بأن المناهج أو المداخل الأخرى التي تدرس تقدير الذات، لم تعطي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة وتطور تقدير الذات لدى الفرد (علوطي، 2017 : 150).

8-5- نـظـريـة الـتـحـلـيـل الـنـفـسي:

ظهر مفهوم الذات في هذا التيار انطلاقا من النظرية الكلاسيكية " لفرويد " والذي يرى أن الذات تنشئ نتيجة تفاعل الدوافع الغريزية البيولوجية المتمثلة في الهو مع الأنا، والتقدير المرتفع للذات ما هو إلا توافق يحدث بين الأنا الأعلى والأنا ما يحقق حالة من التوازن وأي خلل يحدث في تقدير الذات، يكون نتيجة لسوء العلاقة بين الأنا الأعلى و الأنا ما يؤدي إلى ظهور اضطرابات وأمراض نفسية (مريم، 2003).

8-6- نـظـريـة الـتـعـلـم الاجـتـمـاعـي الـمـعـرفـي:

تعتبر هذه النظرية تقدير الذات بأنه مكتسب ومتعلم، فالأفراد لا يولدون ومعهم تقدير ذات موروث، إنما يتكون من خلال الخبرات الاجتماعية وعمليات التنشئة، وأساليب التعلم المتنوعة التي يتعرض لها الفرد، كما ترى أن معرفة كيفية تطور تقدير الذات في عملية التعلم، خطوة أساسية وجوهرية في البحث عن أسباب التباين والاختلاف في مستويات تقدير الذات والتي تتعلق بالتباين بمخرجات التعلم التي تعرضوا لها.

وتنطلق نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من أسس في التعلم تعتمد على تعليم الأفراد عن طريق الملاحظة والتقليد، وتؤكد على أهمية التعزيز أو التغذية الراجعة ايجابيين أو سلبيين، فإنهما يؤثران بشكل كبير على عملية التعلم، وقد أكد " باندورا " على أهمية العمليات المعرفية والداخلية التي تتم ملاحظتها في عملية التعلم والتي تشتمل على أفكار ومشاعر الفرد تجاه الموقف، عمليات الانتباه، التسميع الذاتي، الدافعية الذاتية، ويرى أن الأفراد يشاركون بفعالية في تنظيم السلوك إضافة إلى الاستجابة لمدخلات الموقف التي تؤثر في نتائج السلوك، وقد أطلق " باندورا " على عملية التفاعل بين الفرد والموقف والسلوك اسم "التأثير المتبادل " وبالاستناد لهذه الأسس فان الفرد يكتسب ويتعلم تقدير الذات من خلال ملاحظة وتقليد المحيطين به، ومن خلال العمليات المعرفية والداخلية التي تسهل تشكيل واكتساب تقدير الذات لديه (المطيري، 2013 : 106).

8- 7- نـظـريـة ابـشـتـايـن:

وهي من نظريات الذات التي سعى من خلالها " ابشتاين (Epstein) توضيح ماهية مفهوم الذات حيث يقول :" إن كل شخص يضع هيئة أو صياغة للذات اعتمادا على قدرها وصلاحيتها بشكل غير مقصود طبقا لخبراته المختلفة، ويشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة احتراما كاملا للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز، وبزيادة تقدم الفرد".

فنظريته تزداد تعقيدا غير أنه بقي متمسكا بمبادئها الأساسية، أي أن اعتقاد شخص ما في قيمته و أهميته قد لا يتغير كثيرا بشكل جذري، ودائما تتغير الاستنتاجات المستخلصة من هذه الاعتقادات أو يعاد فحصها والتحقق منها مرة أخرى بتقدم العمر وزيادة خبرات الحياة، فاعتقاد " ابشتاين" بأنه إنسان ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتخلص منه في جميع الحالات، ويتطور هذا المفهوم التقويمي تبعا لملاحظاته عن ذاته، أنه كموضوع مجرد وفقا لكيفية رؤية الآخرين له، وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التنشئة الأولى، ومدى الاستحسان والاستهجان الذي لقيه الفرد أو يلقاه من طرف الأشخاص ذوي الأهمية في حياته (حمزة وحمزة، 2018).

نستنتج من خلال ما سبق وجود اختلاف بين النظريات المفسرة لتقدير الذات، فكل نظرية فسرته وفقا لتصورها، غير أنها تشترك جميعا في إعطاءها تقدير الذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد، ونجد أن معظمها ربطته بالجانب الاجتماعي، باستثناء النظرية التحليلية

حيث ربطته بالجانب النفسي وترى أن التقدير المرتفع للذات يكون نتيجة للتوافق بين الأنا الأعلى والأنا، ويؤدي سوء العلاقة بينهما لانخفاض مستوى تقدير الذات، أما نظرية "ابشتاين" فتفسره على انه التقييم الذاتي الناتج عن سلوك الفرد مؤكدة بان فكرة الفرد عن ذاته تؤثر على سلوكه .

09- تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية:

يمكن تحقيق تقدير الذات في البيئة المدرسية وذلك عن طريق خمس فئات استنادا إلى الجوانب التي يرتكز عليها وهي :

9- 1- الجانب المعرفي : يركز هذا الجانب بصفة أساسية على اتجاهات المتعلمين، والكيفية التي ينظرون بها لأعمالهم وخبراتهم، و يتم تشجيعهم ليصبحوا أكثر وعيا بتفكيرهم وبكيفية نظرتهم إلى خبراتهم، وبعد ذلك يقررون كيف يريدون التعامل معها.

9- 2- الجانب السلوكي: يركز هذا الجانب على تعليم التلاميذ أشكالا جديدة من السلوك تجعلهم يحصلون على استجابات ايجابية من الآخرين، وتحتوي هذه السلوكات عادة كيفية الترحيب بالآخرين و المصافحة و التعبير عن الذات عن طريق لغة الجسم و اللباس، ونتيجة لتغيير سلوكهم سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام وقبول أكثر، ما يؤدي لزيادة تقدير الذات.

9- 3- الجانب التجريبي: يـركز هـذا الـجانب على مساعدة التلاميذ في بناء خبرات إيجابية، مـن خـلال إشراكهم في الأنشطة المدرسية اللاصفية التي تولد لديهم مشاعر ايجابية (بن حرمة، 2011)

9- 4- جانب تنمية المهارات: يتضمن هذا الجانب مهارات التواصل، مهارات وضع الأهداف، مهارات اتخاذ القرار، مهارات دراسية، والأساس المنطقي الذي يرتكز عليه هو انه من خلال تنمية مـهارات معينة، سيكون بمقدور التلاميذ أن يعملوا على نحو اكثر فاعلية، ما يساهم بدوره في رفع مستوى تقديرهم لذاتهم .

9- 5- الجانب البيئي: يرى هذا الجانب انه توجد العديد من العوامل التي تؤثر على شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم في بيئتهم المدرسية، بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم وانضباطهم ومشاركتهم، وأيضا شعورهم اتجاه طبيعة علاقة المعلمين والزملاء معهم، حيث

يبني هذا الاتجاه فهما ذاتيا ومهارات واتجاهات تمكن المتعلمين من تمثل مصدر تقدير الذات ويصبحوا اقل اعتمادا على العوامل الخارجية، إذ يشمل خمسة اتجاهات أساسية وهي الشعور بالأمان، الشعور بالهوية الذاتية أو مفهوم الذات، الشعور بالانتماء، الشعور بالهدف أو الغرض، الشعور بالكفاية (سليم، 2003)

يتضح مما سبق أن للمدرسة دور كبير في بناء تقدير الذات لدى المتعلمين من خلال مختلف الجوانب، مما يساهم في رفع مستوى تقدير الذات لديهم، وبالتالي إعطاءهم فرصة لتحقيق نجاحات أكاديمية و بلوغ طموحاتهم و تحقيق أهدافهم.

ـ خـــلاصـــة:

في ضوء ما تضمن هذا الفصل، يمكن اعتبار تقدير الذات ضمن الحاجات النفسية الأساسية التي يحتاجها كل إنسان في حياته، حيث تتمثل في ذلك التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، وسواء كان التقييم ايجابيا أو سلبيا، فانه ينعكس على ثقته بنفسه وسلوكاته ونظرة الآخرين له ولذا يجب مراعاة سلوكه، خاصة عند الطفل والعمل قدر المستطاع على توفير الرعاية النفسية التي تساهم في تقوية شخصيته، وتقبله لنفسه وتكيفه مع محيطه، وكذلك حمايته من مختلف الـعـوامل التي تسبب تدني مستوى تقدير الذات لديه وتؤثر بشكل سلبي على بناء شخصيته.

الـــفـــصـــل الـــثـــالـــث
الـــتـــفـــكـــيـــر الـــنـــاقـــد

- تمهيد.

01 - تعريف التفكير.

02 - تعريف التفكير الناقد.

03 - مكونات التفكير الناقد.

04 - معايير التفكير الناقد.

05 - خطوات التفكير الناقد.

06 - خصائص المفكر الناقد.

07 - أهمية التفكير الناقد.

08 - دور المعلم في تنمية التفكير الناقد.

09 - مهارات التفكير الناقد.

10 - المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد.

11- استراتيجيات تدريس التفكير الناقد.

- خلاصة.

ـ تـمـهـيـد:

يعد موضوع التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد، بصفة خاصة من أكثر المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مختلف ميادين علم النفس وعلوم التربية، بحيث نلمس فيه أدبيات نظرية عدة، فضلا عن بحوث ودراسات بأهداف وأغراض تعدد.

وفي مجال التعلم يعتبر التفكير الناقد من بين القدرات العقلية والمهارات المعرفية المهمة في تحقيق التلميذ لتحصيل دراسي ذات نجاعة وثبات، بحيث يعتبر من المهارات التي تمكن التلميذ من التعامل مع مختلف مواقف التعلم والأنشطة التعليمية بمهارة وكفاءة، وليه المن المهم أن نتناول هذا الموضوع في فصلنا هذا بحث بعد تمهيد للفصل سنعرج على تعريف التفكير الناقد، معايير التفكير الناقد، خطوات التفكير الناقد، أهمية التفكير الناقد، دور الـمعلم في تنمية التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، معوقات التفكير الناقد، استراتجيات تدريس التفكير الناقد.

01- تـعـريـف الـتـفـكـيـر:

ـ يعرفه " أوسجود " (osgood) بأنه : « عملية تمثيل داخلي للإحداث والوقائع والأشياء الخارجية عن طريق استخدام الدلالات والرموز التي تقوم مقامها » (السليتي، 2015 : 220).

ـ يعرفه " جون ديوي " بأنه: « ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدا ما، عن طريق معتقدات سابقة عليه» (عصر، 2001 : 32).

ـ يعرفه كلا من "جابر عبد الحميد جابر " و"علاء كناني" بأنه: « سلوك معرفي يجبر الكائن الحي من خلاله، ويتعامل مع الصور أو الأفكار التي تمثل الموضوعات او الأحداث» (باهي وآخرون، 2004 : 91).

أما " مجدي حبيب" فيقدم تعريفا للتفكير على أنه: « عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، التجريد، التعميم، التمييز، المقارنة، الاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس الى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا » (قطامي وعمور، 2005 : 70).

ـ تعرف "جمعية علم النفس الأمريكية: « حيث تؤكد على إن التفكير الناقد يتضمن بعدين هما المهارات كالاستقراء والاستنتاج، والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل، والبحث عن المعرفة » (العتوم وآخرون، 2006 : 215).

ـ يـعـرفه " ستيفن " (steven) بأنه: « تـفـكـيـر تـأملي وهادف ومسئول ومعقول، يعمل على تـوجـيـه الـتـفكير وتصحيح مصاره، بما يتوافق مع المعرفة والقيم الإنسانية العالمية» (العتوم وآخرون، 2005 : 219).

ـ يعرفه "فؤاد أبو حطب" (1996) بأنه: « عملية تقويمية معيارية تعتمد في جوهرها على محركات الأحكام البعدية على نتائج الحلول » (الدردير، 2004 : 39).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التفكير هو نشاط عقلي مبني على أساس العمليات النفسية كالإدراك والتخيل، وكذا المهارات المعرفية كالفهم والتحليل والتفسير والتركيب والتحليل والتقويم، بهدف التعامل مع الموضوعات والمشكلات والأحداث والمواقف المختلفة.

02- تـعـريف الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

ـ يعرفه كلا من "واطسن" و"جليسر" بأنه: « محاولة مستمرة لاختيار الحقائق والآراء فـي ضوء الأدلة التي تقدمها وتدعمها بدلا من القفز المتسرع للنتائج ، بحيث يتضمن المعرفة بمـهارات الـتـقليب الـمـنـطـقي التي لا تساعد في تحديد قيمة مختلفة الأدلة والـوصـول الى نتائج سليمة واختبار صحتها وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة» (عبد العزيز، 2009 : 09)

ـ عرفه "إبـراهـيـم " بـأنـه: « أسلوب في التفكير يستخدمه التلميذ في فحص وتقصـي الـمـعلـومات والمعطيات له، وأيضا تفسير دلالة المشكلات التي تقدم له خلال تحليلها، تركيبها استنتاج واستنباط العلاقات بينهما وتقديم الأدلة والبراهين على صحتها وصدقها » (المحنة، 2015 : 44).

أما "إينس " 1980 فيرى ان التفكير الناقد هو :" تفكير تأملي عقلاني ،يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه او يؤديه فعلا".(إبراهيم،2005, ص370).

ـ تعريف "رسل" : « عملية فحص المادة سواء كانت لفضية ام غير لفضية، وتقويم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار او محك، ثم الوصول إلى إصدار حكم في ضوء الفحص والتقويم والمقارنة » (علي إسماعيل، 2008 : 27).

ـ تـعـريف "جمعية علم النفس الأمريكية": « التفكير الناقد يتضمن بعدين هما المهارات كالاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة الى التساؤل والبحث عن المعرفة » (العتوم، 2005 : 215)

ـ يعرفه "فؤاد ابو حطب" بأنه: « عملية تقويمية معيارية تعتمد في جوهرها على محكات الاحكام البعدية على نتائج الحلول » (الدردير، 2004 : 39).

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نعرف التفكير الناقد بأنه قدرة عقلية تمكن الفرد من التمييز بين مختلف الأفكار وتقويمها وإصدار أحكام عليها بطريقة منطقية، ومن ثم وضعها في سياقها الصحيح من حيث أجزائها ووحداتها المشكلة لها، حيث يحتوي التفكير الناقد على بعدي المهارات و الميول.

03- مكـونـات الـتـفكـيـر الـنـاقـد:

من بين مكونات التفكير الناقد والمتفق عليها نذكر فيما يلي:

3- 1- القاعدة المعرفية: وهي مـا يـعلـمـه الـفـرد ويـعـتقد فيه، كما إنها ضرورية لحدوث الإحساس بالتناقض، ويشمل مختلف الخبرات والمعطيات المعرفية والعلمية التي اكتسبها في مواقف سابقة، والتي على أساسها يمارس مختلف مهارات التقويم والتحليل والفهم والإدراك لما يعرض عليه من موضوعات ومسائل وأحداث ومواقف تحيط به في البيئة الاجتماعية.

3- 2- الأحداث الخارجية : تشمل المثيرات في البيئة الاجتماعية والتي يتفاعل معها الفرد بصورة يـومـية، وهذه المثيرات في العديد من المواقف تمثل الدوافع التي تستثير ذهن الفرد، وتحثه على توظيف التفكير الناقد للإجابة على كل ما يثير فيه الشعور بالتناقض وتباين المواقف، أين يضيف على عملية المعالجة لتلك المواقف لمسة أصيلة قد ترقى لمستوى الإبداع والتميز، وعليه بدون مثيرات وأحداث خارجية لا يمكن أن تفعل عملية التفكير الناقد لدى الفرد.

3- 3- النظرية الشخصية : وهي الصبغة الشخصية التي اكتسبها الفرد من القاعدة المعرفية وتشكل طابعا مميزا لديه وجهة نظر شخصية، وهي المحور الذي يحدث في ضوء محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد او التناقض من عدمه (المحنة، 2015).

3- 4- الشعور بالتناقض أو التباعد: فمجرد الإحساس بذلك يكون عاملا دافعيا تنتج عنه بقية خطوات التفكير، فكل الموضوعات والأحداث والمواقف إنما تثير لدى الفرد نوعا من التنافر المعرفي، أين تحتمل تلك المنظومة عدة تفسيرات وتأويلات تختلف من شخص لآخر، أين تقدم لها تفسيرات وأوصاف تختلف باختلاف مستوى التفكير الناقد لدى الفرد.

3- 5- حل التناقض: وهذه المرحلة تجمع بين كل الجوانب المكونة للتفكير الناقد،حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يحتويه من خطوات مختلفة، وهذه المرحلة هي الأساس في بنية التفكير الناقد (سليمان، 2011 : 263).

إذن التفكير الناقد يتضمن العديد من العناصر التي تشكل نسقه، أين يمكن أن يساهم تفاعل مختلف تلك العناصر في التنظيم النسقي، مساهمة في تفعيل مهارة التفكير الناقد لدى الفرد، وتساهم في ترقية هذه القدرة العقلية لأقصى درجات باعثة للجهد العقلي الإنساني نحو النبوغ والإبداع في مختلف المجالات.

04- مـعـايـيـر الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

هناك مجموعة من المعايير التي اتفق عليها الباحثون في مجال التفكير عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، ومن بينها:

4- 1- الوضوح : وهو أهم معيار كونه مدخلا رئيسيا لبقية المعايير، فالعبارة غير الواضحة لن نستطيع فهمها ولن نتمكن من معرفة ما يقصده المتكلم بها، بالتالي عدم القدرة على الحكم عليها، وبالتالي فلتوظيف مهارة التفكير الناقد في مختلف الموضوعات والمواقف يشترط أن تكون على درجة من الوضوح.

4- 2- الصحة: يجب ان تكون العبارة صحيحة وموثوقة، ففي بعض الأحيان نجد العبارة واضحة و لكنها غير صحيحة، فلا يمكن لأي كان أن يستخدم مهارته في التفكير الناقد من أجل تحليلها لأجزائها التي تقود للتفسير الصحيح، ما لم تكن تلك الموضوعات والمواقف تتحلى بمعيار الصحة.

4- 3- الدقة: المقصود بها الدقة في التفكير بشكل عام، بإعطاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه دون أي زيادة او نقصان، فمثلا لو نطلب من الفرد أن يفسر لنا مسألة اجتماعية تتباين فيها المواقف والآراء، من المهم أن نعرض عليه تلك المسألة بدرجة عالية من الدقة، أين تبتعد عن أدنى درجة من الصدفة والعشوائية.

4- 4- العلاقة بالموضوع : يعني درجة العلاقة التي تربط بين السؤال والمداخلة، او الحجة بالموضوع المناقش أو المشكلة المطروحة، فلكي تفعل قدرة التفكير الناقد، فلا بد من أن يكون الشخص الذي تعرض عليه الموضوعات يكون متخصصا فيها، وله من المعارف والخبرات ما يجعله يتفاعل ذهنيا معها (الرنتيسي وصندوقة، 2022).

4- 5- العمق: وذلك بتجاوز الدرجة السطحية للمعالجة الفكرية المشكلة أو الموضوع بما يناسب صعوبات المشكلة أو تعقيدات الموضوع، فالموضوعات السطحية التي لا تتطلب جهدا فكريا لا يمكن أن تجعل الشخص على درجة من التحدي، الدرجة التي تفرض عليه توظيف التفكير الناقد، وكلما كان الموضوع أعم كلما ساهم ذلك في الرفع من مستوى التفكير الناقد لدى الفرد.

4- 6- الاتساع : يقصد به الأخذ بعين الاعتبار كل جوانب الموضوع او المشكلة، دون إهمال أي جانب منها، فالتفكير الناقد يكون أكثر فاعلية كلما تضمن الموقف أو الموضوع ومجالات تفسير وإجابة أكثر اتساعا وتشعبا من حيث الأفكار والعلاقات بينها.

4- 7- الدلالة او الأهمية: وذلك بالتعرف على قيمة الأفكار المطروحة ومدى أهميتها، فالتفكير الناقد يكون أفيد كلما كانت الموضوعات ذات أهمية وقيمة بالنسبة للفرد مثل قيمة موضوع الامتحان بالنسبة لنجاح التلميذ.

4- 8- المنطق: وهذا المعيار يكشف ما اذا كانت الأفكار تسير في صورة منظمة ومتسلسلة، بحيث ينتج عنها معاني واضحة، أو نتائج مترتبة عن مقدمات مقبولة (ثروت وآخرون، 2019).

ما سبق ذكره في هذا العنصر يمثل المعايير التي يجب أن تتوفر في الموضوعات المعروضة على الفرد، من أجل أن يتم استثارة اهتمامه ودوافعه التي تحمله على توظيف قدرة التفكير النقد لمعالجة ذلك الموضوع، غير أنه لا يمكن الجزم بأن مختلف تلك المعايير يمكنها أن تتوفر في نفس الموضوع والموقف.

05- خـطـوات التفـكـيـر الـنـاقـد:

يمر التفكير الناقد بمجموعة من الخطوات وهي:

5- 1- الخطوة الأولى : ترتبط هذه الخطوة بالمعرفة أسوة لجميع أشكال التفكير الأخرى ،فكل العمليات التي يقوم بها الفرد تحتاج الى المعرفة .

5- 2- الخطوة الثانية : فهم الفرد للأشياء التي يفكر فيها ، فالمتعلم لن يستطيع التفكير بحل سؤال معين و هو لم يفهمه (فهم السؤال نصف الجواب).

5- 3- الخطوة الثالثة : وفي هذه الخطوة يقوم الفرد بتطبيق أفكاره، فلا فائدة منها إذا كان الفرد عاجزا عن تطبيقها.

5- 4- الخطوة الرابعة: تحليل الفرد لأفكاره، بإتباع خطوات متتابعة وهي تصنيف المعلومات إلى أصناف وإلى أجزاء من الأصناف، ثم الاهتمام بكل الأشياء المهمة والأساسية قبل الثانوية.

5- 5- الخطوة الخامسة: يقوم فيها الفرد بعملية التركيب، وذلك بتنظيم وبناء وتركيب وابتكار النتائج .

5- 6- الخـطـوة الـسـادسـة: وهـي الـخـطـوة الأخيرة، أين يقوم المتعلم بعملية تقويمية عـن طـريق إصـدار أحكام حول النتائج المتحصل عليها ومدى فعاليتها ومطابقتها للمعطيات (المولى، 2009).

ومما سبق نجد أن للتفكير الناقد مجموعة خطوات متسلسلة ومنتظمة، حيث كل خطوة تمهد لأخرى، ومن خلال التقيد بها وتطبيقها يتمكن الفرد من تطوير قدراته على تقييم الحقائق و المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة.

06- خـصـائـص الـمـفـكـر الـنـاقـد:

يمتلك المفكر الناقد العديد من الخصائص التي تميزه عن غيره ، نذكر منها ما يلي :

- الانفتاح على المعارف الجديدة.
- عدم المجادلة في أمر غير معروف لديه.
- تجنب الأخطاء الشائعة عند تحليله للأمور .
- التحلي بالدقة أثناء التعبير اللفظي و غير اللفظي (الحدابي والأشول، 2012 : 11).

ـ حب الاستطلاع والاستفسار عن الجوانب العلمية، والقدرة على إنجاز الأعمال والواجبات العلمية الصعبة .

ـ يمتاز المفكر الناقد بالمثابرة، الصبر والتحدي.

ـ يتسم بروح البحث العلمي

ـ يستطيع التمييز بين النتيجة التي يجب إن تكون حقيقية، والنتيجة التي يجب ان تكون حقيقية.

ـ الفصل بين التفكير الانفعالي والتفكير المنطقي .

ـ السعي لبناء مفرداته وتطويرها، ويمكنه فهم ما يتحدث عنه الآخرون، من موضوعات وتوضيح أفكاره لهم (جابر، 2017 : 38).

ـ الاهتمام بالمهام الاجتماعية المنطقية، و مراعاة المنطق العقلاني في التفكير.

ـ القدرة على تطبيق استراتيجيات حل المشكلات في مجالات جديدة .

ـ يعي ويفهم الآخرين يكون دائما نسبي ومحدود.

ـ الحوار ، الخيال : القدرة على القياس وإصدار الأحكام.

ـ تحديد الافتراضات والتعامل مع مختلف البدائل.

ـ يميز بين الحجج، يفسر، يناقش، يستنتج، يستنبط.

ـ يفهم ، يحلل، يركب، يحدد النتائج، والأسباب، والفروض.

ـ بإمكانه أن يتعلم بمفرده (الشمري و آل رشيد، 2021 : 654).

تشير مـجـمل الـخـصـائـص السابقة التي يتميز بها الشخص الذي ينتهج التفكير الناقد، لمجموعة من المعايير والمؤشرات، التي تؤكد فعلا على أن الفرد يستخدم قدرته على التفكير الناقد، أثناء التفاعل مع الموضوعات في مختلف المواقف والمجالات، بحيث الشخص الـذي تتـوفر فيه تلك الخصائص التفكير الناقد لديه دائما يكون في المستوى المرتفع.

07- أهـمـيـة الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

للتفكير الناقد أهمية كبيرة ، كونه يؤدي إلى :

- فهم المتعلمين للمحتوى المعرفي المقدم لهم بشكل أعمق.
- تشجيع روح التساؤل وعدم الأخذ بالحقائق قبل الاستكشاف آو التحري عنها.
- تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاصة لنشاط عقلي يؤدي الى اتقان المحتوى بشكل أفضل، والربط بين جميع عناصره .
- يـؤدي إلـى اسـتـقـلالـية أفكـار المتعلم والابتعاد عن التبعية والتمحور الضيق عن الذات (ناصف حلمي، 2016 : 173).
- ينمي القدرات التحليلية والجدلية.
- يساهم في تكوين شخصية تتسم بالذكاء عند مواجهة المواقف الصعبة، ويعتمد على نفسه للوصول لحقيقة الأشياء.
- يقود إلى النجاح المهني
- يحفز المتعلمين على ممارسة مختلف مهارات التفكير الأخرى مثل التفكير الإبداعي، حل المشكلات، البحث، التقييم، الأصالة في الإنتاج، الاستدلال، التفكير المتشعب، التحليل، الاستنتاج....الخ
- يساهـم فـي تطـويـر قـدرة الـمتعلم علـى التعلم الذاتي بالبحث والتقصي على المعارف، ويجعلهم أكـثر تقبلا للاختلاف والتنوع المعرفي والاستفادة منه بتوظيفه في سلوكه داخل الصف، مثل الاستفادة من معلومات دينية قدمها زميله بتوظيفها في ورقة الامتحان (بوزار و زعموشي، 2022).

وهكذا يتضح لنا أن التفكير الناقد يمثل وسيلة فعالة بالنسبة للمتعلم، حيث يمكنه من اكتساب العديد من المهارات الأكاديمية والحياتية ما يجعله شخصا ناجحا في حياته ومجاله المهني، ومنه أفادت المجتمع بصفة عامة.

08- دور الـمـعـلـم فـي تـنـمـيـة الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

إن تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد يعتمد بشكل كبير على المعلم، وذلك بقيامه بمجموعة من الأدوار المتمثلة في :

8- 1- المعلم مخطط لعملية التعليم : ينظم الـمعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية، أهداف الأداء، عينات الأسئلة، النشاطات، المواد التعليمية، والتي تساهم بدورها في تحديد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

8- 2- المعلم مشكل للمناخ الصفي : دور المعلم لا يقتصر فقط في معرفة حاجيات التلاميذ بفحص مشكلاتهم واقتراح حلول لها وطرح أسئلة، وجمع معلومات وتشجيعهم لصنع قراراتهم بأنفسهم، إنما يتجاوز ذلك إلى الإيمان بأن صنع القرار بأسلوب المشاركة والشورى، يجب تعلمها من خلال الخبرة الحقيقية في مناخ صفي تعاوني دائم يفتح المجال للتعبير عن الرأي ، والاستكشاف الحر، والثقة والتعاون .

8- 3- المعلم مبادر: من خلال استخدام المعلم مجموعة من الـمواد والـنشاطات التعليمية، وتعريف التلاميذ بمواقف تبين مشكلات حقيقية يعترضون لها في حياتهم، بالاعتماد على أسلوب طرح الأسئلة لإشراك جميع المتعلمين بفعالية (هادي، 2022).

8- 4- المعلم محافظ على التواصل: علـى المعلم ان يثير اهتمام تلاميذه بقضايا حقيقية وشيقة، فمهمة الحفاظ على انتباههم ليست بالمهمة السهلة، ما يتطلب منه استخدام نشاطات ومواد وأسئلة مثيرة ومحفزة للطلبة.

8- 5- المعلم مصدر للمعرفة : يقوم المعلم بهذا الدور في العديد من الحالات، اذ يعد المعلومات ويوفر المواد والأجهزة أللازمة للتلاميذ لاستخدامها مع تجنب منحهم إجابات تعيق سعيهم المستمر للحصول على استنتاجات بإمكانهم الوصول اليها وتكوينها اعتمادا على أنفسهم.

8- 6- المعلم يقوم بدور السابر : يتجلى هذا الدور في طرح المعلم لأسئلة عميقة متفحصة، تحتاج تبريرا او دعما لما توصل إليه التلاميذ من أفكار، فرضيات واستنتاجات.

8- 7- المعلم قدوة : يعتبر المعلم داخل قاعة الدراسة نموذجا لتلاميذه بما يقدمه من سلوكات تظهر انه شخص مهتم، يحب الاستطلاع والاستكشاف، ناقد في تفكيره وقراءته، حيوي، متعاطف، يتسم بالإبداع والرغبة في سبر أفكاره سعيا وراء الأدلة (العياصرة، 2015).

09- مـهـارات الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

لقد تعددت تصنيفات مهارات التفكير الناقد وذلك وفقا لتصور كل باحث، وفيما يلي عرض لأهم التصنيفات :

9- 1- مهارة التمييز بين الحقيقة و الرأي: وهذه المهارة تمكن الفرد من التفريق بين الحقائق والآراء من خلال توضيح الأسباب والمبررات لاختيار عبارات، على أنها تمثل حقائق واختيار أخرى على أنها تعبر عن أراء معينة (جبر، 2015).

9- 2- مهارة التحليل: تشير هذه المهارة لقدرة الفرد على تحديد العلاقات ذات الدلالة المقصودة و الفعلية بين الأسئلة و المفاهيم و العبارات والصفات والصيغ الأخرى، للتعبير عن اعتقاد او تجربة او حكم او رأي او معلومة معينة، تشتمل هذه المهارة على مهارات فرعية وهي فحص الآراء واكتشاف الحجج (بوغربي، 2012)

9- 3- مهارة الشرح: وهذه المرحلة تعني قدرة الفرد على إعلان نتائج تفكيره والتعبير عنها بإتباع الطريقة المناسبة، والاعتماد علـى مجمـوعة من الدلائل والقرائن والمفاهيم والمعايير (الزعبي و سوالمة، 2017).

9- 4- مهارة التنظيم الذاتي: تتمثل في قدرة الفرد على طرح الأسئلة، وتنظيم الأفكار والنتائج والتأكد من مصداقيتها، تشتمل هذه المهارة على مهارتين فرعيتين هما فحص الذات، تصحيح الذات (العتيبي، 2012).

9- 5- مهارة الاستنباط: تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على معرفة العلاقات الموجودة بين وقائع معينة مقدمة له ، حيث تمكنه هذه المعرفة من إصدار أحكام حول طبيعة النتائج ما إذا كانت مشتقة تماما من الوقائع ام لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها (العجاجي، 2015).

9- 6- مهارة التفسير: وهي قدرة الفرد علـى تحديد المشكلة وتقديم تفسيرات منطقية لها، والحكم على التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة وذلك بقبولها او رفضها (الزهراني، 2022).

9- 7- مهارة التنبؤ بالافتراضات: تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على فحص الحوادث والبيانات والافتراضات التي يحتويها موضوع معين، والحكم عليها في ضوء البيانات والأدلة المتوفرة (مشري، 2014).

9- 8- مهارة الاستدلال: تـعـنـي قـدرة الـفـرد عـلـى تحديد العناصر الأساسية لاستخلاص نتائج منطقية، وإجراء تخمينات وتشكيل فرضيات وتمييز المعلومات ذات الصلة، واستنتاج ما يترتب عـن الـبـيـانـات، حـيـث يـتـضمن ذلك تقصي الأدلة، تخمين البدائل، التوصل إلى استنتاجات، فحص درجة صحة الاستدلال المشتق من بيانات معطاة أو خاطئة (الزعبي، 2017).

9- 9- مهارة الاستقراء: تعـني هذه المهارة أن دقة النتائج وصحتها مرتبط بصدق المقدمات، وتعتبر الإحصاءات الاستقرائية استقراءا حتى لو كان الاستقراء مبني على تنبؤات أو احتمالات، كما يحتوي الاستقراء على الدلالات أو الأحكام التي يصدرها الفرد بـعـد الـرجوع إلى الموقف أو الحادث، ومن أمثلة هذه المهارة والتجارب والإثباتات العلمية (عثمان، 2019).

9- 10- مهارة الاستنتاج: تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على استخلاص نتائج من حقائق معينة، سواء كانت ملاحظة أو مفترضة، وكذلك تمكنه من إدراك صحة النتائج وخطأها في إطار الحقائق المعطاة (عبد المالك، 2019).

9- 11- مهارة تقويم الحجج: تعني قدرة الفرد على تقويم الأفكار وقبولها أو رفضها، وتمييزه بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، وإصدار أحكام حول مدى كفاية المعلومات (ألو جادو ونوفل، 2007).

9- 12- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: وهذه المهارة تمكن الفرد من التفريق بين الحقائق والأراء من خلال توضيح الأسباب والمبررات لاختيار عبارات، على انها تمثل حقائق واختيار أخرى على أنها تعبر عن أراء معينة (جبر، 2015).

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن التفكير الناقد بما يتضمنه من مهارات متنوعة، يمثل إحدى القدرات والمهارات الذهنية التي يوظفها الفرد لمعالجة الموضوعات والمواقف، وهي مهارات تمثل نسقا دافعا للجهد العقلي للفرد، في سعيه لتحقيق أهدافه المختلفة وفي شتى المجالات.

10- مـعـوقـات تـعـلـيـم مـهـارات الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

تعترض عملية تدريس التفكير الناقد العديد من المعوقات و منها:

ـ استخدام المدرسين طرق تدريس تقليدية تركز على تلقين المعلومات بدلا من التركيز على التفكير.

ـ ندرة البرامج التعليمية المصممة لتدريس التفكير الناقد وتوظيف مختلف المهارات في ذلك.

ـ ضعف استراتجيات التفكير الناقد فالعديد من الأفراد لا تعرف المراحل التي تطور بها التفكير الناقد لديها، ولا تعلم بوجود عدة استراتجيات تدرس لتطوير هذه المهارة، مثل إستراتجية تقويم صحة المعلومات، إستراتجية الكلمات المترابطة وغيرها من الاستراتيجيات.

ـ امتلاك المعلمين لثقافة محدودة تجعلهم يهتمون فقط بما ورد في الكتاب المدرسي والحذر عند طرح أفكار جديدة أو اي موضوع للنقد.

ـ غـياب الـتـأهيل الـتـربـوي الذي يهتم بتعليم مهارات التفكير الناقد لدى المدرس لاكتساب الخبرة الكافية في ميدان اختصاصه، والتي تمكنه من اختيار طرق التدريس الملائمة للطلبة (الخليل، 2022)

ـ عدم إجراء الاختبارات والامتحانات المدرسية قدرا من الأهمية لمهارات التفكير الناقد.

ـ عدم وضوح الرأي فيما يتعلق بمفهوم التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة.

ـ اعـتـماد نـظـام الـقـبـول فـي الـمعاهد والكليات على الدرجات الناتجة من حفظ كميات هائلة مـن الـمـعـلـومـات، دون الاهـتـمام بمستوى ودرجة الاستيعاب لدى المتعلمين (العريشي وآخرون، 2018).

ـ يتميز بعض الطلبة بقلة الصبر والتسرع في مناقشة الفرضيات والبدائل قبل دراسة الموقف والتفكير فيه جيدا.

ـ دخول بعض التلاميذ في نقاشات مع الزملاء دون امتلاكهم لمعلومات كافية حول الموضوع المناقش.

ـ عدم رغبة بعض التلاميذ الدخول في نقاشات مع الزملاء دون امتلاكهم لمعلومات كافية حول الموضوع المناقش.

ـ عدم رغبة بعض التلاميذ الدخول في نقاشات (المحنة، 2015)

11- استـراتـجـيـات تـدريـس الـتـفـكـيـر الـنـاقـد:

لقد قام الباحثون بتقديم عدة استراتيجيات تساهم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين و من ابرز هذه الاستراتيجيات ما يلي :

11- 1- إستراتيجية سميث (Smith Strategy): تقوم دعائم هذه الإستراتيجية على تقديم خطة تعليمية لمهارة تقويم مصادر المعلومات كإحدى مهارات التفكير الناقد بالاستناد على إستراتيجية معالجة المعلومات التي تركز على الفهم والتحليل، وقد أكد " سميث" على وجود العديد من المعايير اللأزمة لتقويم صحة مصادر المعلومات، والتي يمكن إن يثق من خلالها الأفراد بصحة تلك المصادر، إذا تناسقت مع هذه المعايير، وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات إمكانية المسائلة والتفسير، وذلك بالإجابة على مجموعة من الأسئلة، وتمر هذه الاستراتيجية بمراحل وهي مقدمة الدرس، عرض الدرس، التدريبات على مهارة التفكير الناقد، خاتمة الدرس (أبو جادو ونوفل، 2007)

11- 2- إستراتيجية الكلمات المترابطة " لمكفر لاند": تعود هذه الإستراتيجية إلى المربية "ماري مكفرلاند" (MC FARLAND) سنة 1958، والتي هدفت إلى تقديم نماذج تسهل عملية تدريس مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة الغير متصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد، ويقوم المعلمون في هذه الإستراتيجية بإتباع الخطوات التالية:

ـ تقديم مجموعات مختلفة من الكلمات، بحيث تتكون كل مجموعة من سبعة كلمات متعلقة بموضوع معين يعرفه المتعلم من خلال مكتسباته القبلية ، ويجب إن تكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ترتبط بالموضوع وكلمة واحدة ليست لها اي علاقة به .

ـ التناقش مع التلاميذ بشكل جماعي وعقد جلسات تدريبية تحت اشراف المعلم ، لتمكينهم من تحديد الكلمات الست المتصلة بالموضوع واكتشاف الكلمة الغير متصلة به وتشطيبها.

ـ مطالبة التلاميذ بتركيب الكلمات الست المتبقية في جملة أو عبارة بصورة توضح ارتباطها ببعضها البعض، وأنها متصلة بالموضوع المدروس وتتلاءم معه.

ـ تحفيز التلاميذ على التفكير بطرق منطقية وسليمة، حيث يتم تركيب الكلمات الست في عـبـارة أو جـمـلـة واحـدة ذات صلة بالموضوع، وذلك بعد حذف الكلمات الغير متصلة به (سعادة، 2018).

11- 3- إستـراتيـجيـة تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه "كيفن أورايلي" (Oaiellu): إنطلق "أو رايلي" في إستراتجيته من فكرة مفادها أن الخطوة الأولى التي تجعل الفرد مفكرا ناقدا هو إن يكون متشككا، حيث تطبق هذه الإستراتيجية أسلوب لعب الأدوار حول مشكلة أو حادثة معينة ، مثل كسر باب القسم، وهنا يقوم المعلم بطرح أسئلة حول الحادثة للتلاميذ الذين قاموا بتمثيلها، بعد أن يبين العناصر الأساسية الثلاث للدليل المطلوب حول المشكلة والمتمثلة في الشهود العيان وهم التلاميذ الذين مثلوا الحادثة، الوثائق المكتوبة، وهي أجوبة للطلاب الممثلين عن زملائهم، السبب الذي دفعهم لكسر الباب، وهكذا يتعلم التلاميذ مهارة تحديد الدليل من خلال طرح تساؤلات مثل هل لهذا الحادث شهود ؟ هل توجد وثيقة مكتوبة تؤيد هذه الحادثة ؟ ما الدافع لكسر الباب؟

وفي حالة عدم الإجابة عن الأسئلة، فلا يمكن اعتباره بل مجرد معلومات فقط، وبعد تحديد الدليل من طرف التلاميذ فإنهم يقومون بتقويمه، وهنا يسئلون أنفسهم الأسئلة التالية حول الدليل: هل هو دليل رئيسي أم ثانوي؟ هل يوجد سبب يدفع واضع الدليل نحو التحريف والتشويه أو التزوير؟ هل يوجد دليل اخر يدعم هذا الدليل ؟ هل هو دليل عام أم دليل خاص (العياصرة، 2015).

11- 4- إستراتيجية التفكير التحليلي: حيث يعرف التفكير التحليلي بأنه مجموعة من العمليات العملية التي تمكن من تحليل الظواهر المختلفة، وهذا النمط من التفكير يقوم بالربط بين الأجزاء ويحللها ويساهم في الوصول إلى النتائج، ما يؤدي في النهاية لتطوير مستوى التفكير الناقد (عبد الهادي وبني مصطفى ، 2001).

11- 5- إستراتيجية باير (Bayer): يرى " باير" أن المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد يجب أن ينتظم تبعا لمجموعة من المبادئ، بحيث تحتوي هذه المبادئ على تقديم الأمثلة الكافية للمتعلمين حول مهارة معينة قبل تطبيقها، ويفضل " باير" التمهيد لمكونات المهارة بصورة منظمة، وذلك بإظهار مميزاتها وطريقة القيام بإجرائها بوضوح وفي نفس الوقت يجب على التلاميذ مناقشة الإجراءات وأساليب استخدامها والتدريب على مهارة التفكير الناقد لفترة زمنية ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من طرف المعلم أو الأقران، كما يفضل التوسيع في تلقين مهارات التفكير الناقد لفترة زمنية ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من طرف المعلم أو الأقران كما يفضل التوسيع في تلقين مهارات

التفكير الناقد من خلال إضافة محتوى الدراسات ألاجتماعية وتتضمن هذه الإستراتيجية الخطوات الإجرائية التالية :

- الخطوة 1 : تقديم المهارة
- الخطوة 2 : شرح المهارة نظريا
- الخطوة 3 : العرض التوضيحي للمهارة
- الخطوة4 : مناقشة العرض التوضيحي (أي مراجعة ما قام به المعلم)
- الخطوة 5 : تطبيق المهارة عمليا
- الخطوة 6 :التفكير التأملي فيما أنجزه التلاميذ من أعمال (أبو جادو ونوفل، 2007).

11- 6- إستراتيجية "مونرو سلاتر" (Monro Slater): ومن أهم الخطوات لتعليم مهارة التفكير الناقد وفقا لهذه الإستراتيجية هو التمييز بين الحقيقة والرأي، ويمكن تطبيقها أثناء الأنشطة داخل وخارج الصف بوضع مجموعة أسئلة عامة كتمهيد للدرس، وقد بينت دراسة الحوري (2009) النتيجة الايجابية لاستخدام هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الناقد، مثل هـل تتـضـمن جـمـلـة اسم وفعل وحرف؟ بينها؟ هل مجموع زوايا مثلث هو 180 درجة؟ (الشمري وآل رشيد، 2021)

من خلال ما سبق يتضح بأن هناك العديد من الاستراتيجيات التي تتضمن طرقا وأساليب عدة، لتدريب المتعلم على تفعيل واستخدام مهارة التفكير الناقد، في ضوء تناول ومعالجة الموضوعات والمسائل في مختلف المجالات، وهي إستراتيجيات نشطة من شأنها أن تساهم في تحسين وتطوير مستوى التفكير الناقد.

- خـــلاصـــة:

من خلال هذا الفصل نستنتج إن التفكير الناقد هو قدرة عقلية عليا يمتلكها أفراد مميزون عن غيرهم، فتنميته أمر ضروري في وقتنا الحالي نظرا لأهميته الكبيرة خاصة في ميدان التعليم، و كل ما تم تناوله في هذا الفصل قد تثبته أو تنفيه الدراسة الميدانية للبحث الذي نحن بصدد القيام به.

الـــجانـــب الـــمـــيـــداني

الـــفـــصل الـــرابـــع
تـــنـــظـــيـــم الـــدراســـة الـــمـــيـــدانـــيـــة

- تمهيد.

01- منهج البحث.

02- الدراسة الاستطلاعية.

03- مجتمع البحث.

04- عينة البحث.

05- أدوات البحث.

06- الحدود الزمنية للبحث.

07- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

ـ تـــمـــهـــيـــد:

بعد تناولنا الإطار النظري للدراسة كل فصل على حدى، فصل تقدير الذات، فصل التفكير الناقد، سنتطرق في هذا الفصل الذي يعتبر أولى الفصول التطبيقية إلى توضيح مختلف الإجراءات الـتـنظيمية للدراسة الميدانية بحيث سنشير في هذا الفصل لمنهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

01- مـــنـــهـــج الـــبـــحث:

يعتبر اختيار المنهج العلمي المناسب لطبيعة البحث أمرا في غاية الأهمية، وبما أننا نبحث عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد، فان المنهج المناسب لبحثنا هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي نسعى من خلاله إلى التناول الإحصائي الوصفي لطبيعة كلا من تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، فضلا عن تقديم وصفا تحليليا لطبيعة العلاقة بين المتغيرين ونوعيتها وشدة تأثيرها، وهذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال المنهج الوصفي التحليلي.

02- الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في شهر أفريل من السنة الدراسية 2024 في الثانوية التي سنستخرج منها عينة البحث، وهي ثانوية الشهداء الإخوة يونس أكلي وحسين، ثانوية سعيد بوقرو، ثانوية أحمد بن عياد، ثانوية خودي سعيد، ثانوية كريم بلقاسم، ثانوية حسين ايت أحمد، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية قمنا بـ:

ـ التعرف على طبيعة أفراد مجتمع البحث الذي ستسحب منه العينة النهائية، من حيث خصائصهم وفروقهم الفردية للتأكد من مدى إمكانية تطبيق أدوات بحثنا عليهم.

ـ التأكد من مدى توفر الظروف والشروط المناسبة لتطبيق أدوات البحث، بالنظر لما تحتاجه من متطلبات على مستوى الحدود الزمنية خاصة، بالنظر لخصوصية اختبار التفكير الناقد وما سيستغرقه من وقت لتطبيقه على عينة معتبرة من حيث العدد.

ـ العمل علـى تقنين أداتي البحث، على اعتبار أنها من تصميمنا خصيصا لهذا البحث، فمن المهم تطبيقها على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها، ومنه صلاحية تطبيقها على عينة البحث، وقد قمنا بهذه الخطوة على عينة استطلاعية قدرت بـ 26 تلميذا وتلميذة من مختلف الثانويات المذكورة آنفا.

ـ القيام بإجراءات تحضيرية وتمهيدية من أجل تطبيق أدوات البحث بشكلها النهائي وفقا للشروط التي وقرتها إدارة مدارس التعليم الثانوي التي تشكل مجتمع البحث.

03- مجتمع البحث:

تمثل مجتمع دراستنا في مجموعة من مؤسسات ومدارس التعليم الثانوي التابعة لبعض المقاطعات التربوية الشرقية التابعة لولاية بومرداس، وهي ستة مدارس تعليم ثانوي، وفي الجدولين التاليين سنتطرق إلى الوصف التفصيلي لمجتمع البحث :

ـ الجدول رقم (1) : وصف مجتمع البحث.

مؤسسات التعليم الثانوي	عدد التلاميذ	عدد القاعات	عدد الافواج التربوية
الشهداء يونس أكلي وحسين	336	22	15
المجاهد أحمد بن عياد	787	20	24
سعيد بوقرو	505	22	19
حسين أيت أحمد	385	18	18
خودي سعيد	812	26	27
كريم بلقاسم	493	20	20
المـــجـــمـــوع	3318	128	123

من خلال الجدول يمكن الحديث عن مجموعة من العوامل التي قد يكون لها تأثير على نتائج فرضيات البحث، أولها عدم وجو توازن في توزيع عدد التلاميذ على مختلف الثانويات، فالفارق بين عدد تلاميذ ثانوية خودي سعيد وثانوية الإخوة يونس هو (476) تلميذ

هذا ربما يعود لموقع كل ثانوية في المناطق الحضرية أو المناطق الريفية، وأيضا هناك توازنا في عدد قاعات الدراسة وعدد الأفواج التربوية بين مختلف مؤسسات التعليم الثانوي، وهذا في ظل إلزامية توفير مقعد بيداغوجي لكل تلميذ، وهذا قد يساهم في وجود عامل الاكتظاظ في الأفواج في بعض الثانويات الكثيرة العدد من حيث التلاميذ.

أما الملاحظة الفارقة بصورة إجمالية، هي أن العدد الإجمالي للتلاميذ وتوزيعهم على العدد الإجمالي للأفواج (3318/ 123 = 26) يعني عدد التلاميذ في الفوج التربوي هو 26 تلميذ وهو لا يشير لعامل الاكتظاظ الشائع، في أغلب الأفواج التربوية لمختلف مراحل التعليم وليس التعليم الثانوي فقط.

04- عينة البحث:

بغرض تطبيق أدوات البحث فقد اعتمدنا على عينة قصدية، على اعتبار أننا قصدنا فئة تلاميذ التعليم الثانوي دون سواها من فئات مراحل التعليم الأخرى، كون أن هذه الفئة تتميز بالنضج النوعي على مستوى توظيف ملكة التفكير الناقد في مختلف المواقف التعليمية التعلمية، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 166 طالبا وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي، وفيما يلي نقدم بعض الأوصاف لعينة البحث

- الجدول رقم (02): نسبة تمثيل العينة للمجتمع.

عدد أفراد العينة	عدد أفراد المجتمع	نسبة التمثيل
166	3318	% 05

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة تمثيل أفراد العينة لمجتمع البحث هي (05 %)، وهي تقل بالنصف عن نسبة التمثيل المطلوبة حسب التوجهات المنهجية الحديثة، تبعا لعدد أفراد العينة مقارنة بعدد أفراد المجتمع، غير أنه من حيث الخصائص التعليمية والخصائص السيكولوجية النفسية، فإن طلبة عينة البحث يتميزون بمختلف الخصائص التي يفرضها موضوع بحثنا، من أجل تمثيلهم لمجتمع البحث.

ـ الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الدراسي.

التخصص	عدد الأفراد	النسب المئوية
الأدبين	105	63.25%
العلميين	61	36.74%
المجموع	166	100%

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الأدبيين المقدرة بـ (63.25%) هي النسبة الغالبة على عينة البحث، مقارنة بنسبة العلميين المقدرة بـ (36.74%)، وربما تعود الفروق في هذه النسب المتفاوتة لمستوى رغبة واهتمام تلاميذ كل شعبة بموضوع البحث، فضلا عن عامل توفر الأفواج التربوية في الفترة التي طبقنا فيها أدوات البحث.

05- أدوات الـــبـــحـــث:

بغرض جمع البيانات من الميدان فقد اعتمدنا على أداتين صممناها خصيصا لبحثنا هذا، وهما مقياس تقدير الذات واختبار التفكير الناقد

5- 1- مقياس تقدير الذات:

اعتمدنا في تصميم المقياس على مختلف الأدبيات النظرية من كتب ومؤلفات ومقالات تناولت موضوع تقدير الذات، وهي الأدبيات التي أوردنا الغالبية منها في الفصل النظري الخاص بتقدير الذات.

وصممنا الصورة الأولية للمقياس كبنية كلية، بحيث لم نعتمد في ذلك على محاور وأبعاد بعينها، وقد شملت النسخة الأولية من المقياس على 30 بندا وعبارة، أما سلم التصحيح فقد كان سلم تقدير ثنائي الأبعاد يتضمن الإجابة (تنطبق ـ لا تنطبق)، وفيما يلي خطوات تقنين المقياس:

ـ صدق المحكمين:

في هذه المرحلة وزعنا الاستمارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لبعض جامعات الجزائر وهو متخصصين في علم النفس وعلوم التربية، وبعدها اعتمدنا على نسبة موافقة كل محكم على بنود المقياس، كما يوضحه الجدول التالي:

ـ الجدول (04): نسب موافقة المحكمين على بنود مقياس تقدير الذات.

رقم المحكم	الجامعة	بنود موافق عليها	بنود غير موافق عليها	نسبة الموافقة
01	جامعة مولود معمري تيزي وزو	30	00	%100
02	جامعة أم البواقي	29	01	%93.33
03	جامعة مولود معمري تيزي وزو	28	02	%86.66
04	جامعة علي لونيسي البليدة 2	28	02	%86.66
05	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	26	04	%73.33

يظهر من خلال الجدول بأن نسبة موافقة المحكمين على بنود مقياس تقدير الذات كانت فوق (73.33%)، وهي نسب مرتفعة جدا وهذا ما يعني بأن الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات، حازت على موافقة المحكمين، ما عدا ملاحظات طفيفة لا تتعلق بالبنية العامة لبنود المقياس.

ـ صدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس تقدير الذات:

يتم التأكد من الصدق حسب هذه الطريقة، من خلال التأكد من دلالة أو عدم دلالة قيم معامل ارتباط البنود بالمقياس ككل، واستخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب هذه القيم، أما عن النتائج فهي كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (05): صدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس تقدير الذات.

البنود	قيمة r	البنود	قيمة r	درجة الحرية	قيمة r المحسوبة	مستوى الدلالة
1	0.812	16	0.810	24	0.388	$\alpha = 0.01$
2	0.818	17	0.826			
3	0.834	18	0.825			
4	0.822	19	0.826			
5	0.815	20	0.816			
6	0.817	21	0.825			
7	0.840	22	0.831			
8	0.826	23	0.842			
9	0.817	24	0.817			
10	0.831	25	0.819			
11	0.831	26	0.834			
12	0.827	27	0.830			
13	0.826	28	0.823			
14	0.830	29	0.833			
15	0.826	30	0.811			

يتضح من خلال الجدول بأن كل قيم معامل الارتباط أكبر من القيمة المجدولة (0.321) وعليه نتأكد بنسبة 99% بأن كل قيم ارتباط بنود مقياس تقدير الذات دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه نستنتج بأن مقياس تقدير الذات يتميز بالدقة وصلاحيته للتطبيق في الميدان.

ـ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

من خلال هذه الطريقة يتم التأكد من ثبات المقياس، عن طريق التأكد من دلالة قيمة معامل الارتباط بيرسون، بين درجات أفراد الـعينة الاستطلاعية في البنود الفردية لمقياس تقدير الذات، ودرجاتهم في بنوده الزوجية، وبعد المعالجة الاحصائية وفق هذه الطريقة كانت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (06): ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	درجاتهم في البنود الفردية	درجاتهم في البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
1	24	27	0.804	24	0.388	$\alpha = 0.01$
2	24	29				
3	28	25				
4	21	22				
5	19	17				
6	24	27				
7	26	27				
8	24	25				
9	23	29				
10	25	26				
11	28	29				
12	25	29				
13	22	25				
14	25	26				
15	25	25				
16	22	21				
17	25	26				
18	25	27				
19	20	19				
20	26	26				
21	19	19				
22	26	27				
23	28	28				
24	21	22				
25	28	28				
26	21	22				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.804) أكبر من القيمة المجدولة (0.388)، وعليه نتأكد بنسبة 99 % من أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأن مقياس تقدير الذات يتميز بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومنه صلاحية تطبيقه على العينة.

بعد استكمال خطوات تقنين مقياس التفكير الناقد، فلا بد من الإشارة لبعض خصائصه النهائية من حيث الجانب الشكلي والمحتوى.

- يتضمن المقياس في صورته النهائية 30 بندا
- تم بناء المقياس بصيغة كلية ولم تقسم البنود لمحاور وأبعاد
- أما سلم تصحيح المقياس فهو موضح في الجدول التالي

- الجدول رقم (07): سلم تصحيح مقياس تقدير الذات.

أبعاد الجواب	الدرجة
تنطبق	02 درجة
لا تنطبق	01 درجة

5 - 2- اختبار التفكير الناقد:

قمنا بتصميم اختبار للتفكير الناقد خصيصا لبحثنا هذا، وقد تضمن في صورته الأولية 12 نشاط يتطلب من العميل الاعتماد على نقد أفكار في مجال معين، وفيما يلي شرح مفصل بكل بند من بنود الاختبار

- البند 01: أن يبدي التلميذ رأيه بشأن مواقف أساتذته من موضوع طرح للنقاش، كان محل اختلاف الآراء من طرف الأساتذة.
- البند 02: تحديد التلميذ للخطوات التي يجب أن يقوم بها، قبل المبادرة بفض نزاع نشب بين جارين.
- البند 03: يحدد التلميذ موقفه ورأيه بشأن سلوك التآزر والتعاون بين الجيران أو الرفقاء
- البند 04: أن يحدد التلميذ موقفه بشأن فترة التواجد العثماني بالجزائر، من حيث السلبيات والإيجابيات.

ـ البند 05: أن يحدد التلميذ دوره في إطار تحاور ومناقشة مع زملائه بشأن موضوع ذات أهمية وقيمة.

ـ البند 06: يطلب من التلميذ تحديد موقفه من مسألة الحرية انطلاقا من قراءة أحد أقوال المناظل "نيلسون مانديلا".

ـ البند 07: أن يحدد التلميذ موقفه من الزكاة كقيمة اجتماعية حسنة، من خلال قراءة جملة تتحدث عن الزكاة يتوسطها فراغات.

ـ البند 08: مفرغة للنفايات تسبب الازعاج للسكان والمارة، يطلب من التلميذ تقديم حل لها في حالة طلب منه ذلك.

ـ البند رقم 09: من خلال جلسة توجيه مدرسي للتلميذ مع مستشار التوجيه، يطلب من التلميذ تحديد ما هو مشروع الحياة.

ـ البند رقم 10: أن يحدد التلميذ معنى العدالة الاجتماعية من خلال رأيه في ذلك.

ـ البند رقم 11: أن يحدد التلميذ الميزات والفوائد من أن تكون له مكانة ودورا مهما وسط جماعة الرفاق.

ـ البند رقم 12: أن يحدد التلميذ موقفه من مسألة التطور العلمي الذي أحرزه العالم في هذا العصر.

وبغرض بناء الصورة الأولية للمقياس فقد اعتمدنا على الأدبيات النظرية في موضوع التفكير الناقد، فضلا عـن اطـلاعـنا على برامج عدة مواد مدرجة في منهاج التعليم الثانوي، بغرض تصميم أنشطة نقدية تتوافق مع المستوى الفكري لأفراد عينة البحث من حيث درجة الصعوبة والتعقيد، على اعتبار أننا ندرس التفكير الناقد لدى فئة تلاميذ التعليم الثانوي بمختلف مستوياتهم الدراسية.

أما فيما يخص تقنين الاختبار فقد مر بثلاث خطوات هي:

ـ صدق المحكمين لاختبار التفكير الناقد

بنفس طريقة تحكيم الاختبارات والمقاييس، قمنا بهذه الخطوة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (08): صدق المحكمين لاختبار التفكير الناقد.

رقم المحكم	الجامعة	بنود موافق عليها	بنود غير موافق عليها	نسبة الموافقة
01	جامعة مولود معمري تيزي وزو	12	00	%100
02	جامعة أم البواقي	10	02	%66.66
03	جامعة مولود معمري تيزي وزو	12	00	%100
04	جامعة علي لونيسي البليدة 2	12	00	%100
05	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	11	01	%83.33

من خلال الجدول يظهر بأن نسب موافقة المحكمين على الصورة الأولية لاختبار التفكير الـناقـد، كـانت مرتفعة وقد فاقت نسبة (66.66%)، وهي نسب فوق المتوسط بكثير، وهذا يدل على أن الصورة الأولية لاختبار التفكير الناقد حازت على موافقة المحكمين بدرجة كبيرة، عدا بعض الملاحظات التي قدمت بشأن البناء الشكلي للاختبار.

ـ صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار التفكير الناقد:

الجدول التالي يوضح نتائج التأكد من صدق اختبار التفكير الناقد بطريقة الاتساق الداخلي للبنود:

ـ الجدول رقم (09): صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار التفكير الناقد.

رقم البنود	قيم r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
1	0.700	24	0.388	$\alpha = 0.01$
2	0.714			
3	0.721			
4	0.699			
5	0.671			
6	0.677			
7	0.682			
8	0.664			
9	0.679			
10	0.742			
11	0.706			
12	0.677			

يظهر من خلال الجدول بأن كل قيم معامل ارتباط ألفا المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة (0.388)، وعليه نتأكد بنسبة 99% بأنها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأن اختبار الناقد يتميز بخاصة الصدق، ومنه صلاحية تطبيقه في الميدان.

ـ ثبات اختبار التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية:

وذلك من خلال قيمة معامل ارتباط درجات الأفراد في البنود الفردية والبنود الزوجية للاختبار، اما النتائج فهي كما يلي:

- الجدول رقم (10): ثبات اختبار التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية.

الأفراد	درجاتهم في البنود الفردية	درجاتهم في البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
1	24	17				
2	25	28				
3	21	26				
4	16	27				
5	18	21				
6	23	28				
7	21	26				
8	24	15				
9	25	23				
10	30	30				
11	30	25				
12	26	25				
13	23	18				
14	17	17	0.542	24	0.388	$\alpha = 0.01$
15	29	23				
16	24	24				
17	11	12				
18	25	26				
19	24	15				
20	24	20				
21	22	25				
22	26	29				
23	22	26				
24	26	21				
25	27	29				
26	25	21				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.451) أكبر من القيمة المجدولة (0.388)، وعليه نتأكد بنسبة 99 % من أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وهذا ما يعني بأن اختبار التفكير الناقد يتميز بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومنه صلاحية تطبيقه على العينة.

بعد استكمال إجراءات تقنين اختبار التفكير الناقد فقد استقر الاختبار على صورته النهائية التي تتضمن 12 بندا والتي شرحناها بالتفصيل سابقا.

أما فيما يخص سلم تصحيح الاختبار فيوضحه الجدول التالي:

- الجدول رقم (11): سلم تصحيح اختبار التفكير الناقد.

أبعاد الإجابة	الدرجة
أ	1 درجة
ب	2 درجتين
ج	3 درجات
د	4 درجات
هـ	5 درجات

06- الحدود الزمنية للبحث:

استغرقت الفترة الزمنية لتطبيق أدوات البحث مدة أربعة أيام وذلك بعد الحصول على الموافقة من طرف مديري الثانويات، وبمساعدة مستشار التوجيه الذي دلنا على الأقسام، ومساعدة الأساتذة بمنحهم حصصهم لتطبيق الاختبار، وبعد ذلك تم توزيع المقياسين على التلاميذ ابتداء من يوم 22 أفريل إلى غاية 25 أفريل.

07- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

- معامل الارتباط " بيرسون " لتحديد العلاقة ألارتباطيه الموجودة بين مستوى تقدير الذات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- اختبار (T) لعينة واحدة لتحديد مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين تلاميذ التعليم الثانوي في كل مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

الفـصـل الـــخامـــس
عرض وتحليل وتفسير النتائج

- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات
- الاستنتاج العام.

ـ عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات

ـ نتائج الفرضية الأولى:

ـ مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ الجدول رقم (12): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي.

حجم العينة	المتوسط المعياري لمقياس تقدير الذات	المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس تقدير الذات	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
168	30	48.29	37.175	167	2.351	$\alpha = 0.01$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة T المحسوبة (37.175) أكبر من القيمة المجدولة (2.351) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق بين المتوسط المعياري لمقياس تقدير الذات (30) والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في نفس المقياس (48.29)، وقد كانت الفروق لصالح متوسط درجات أفراد العينة (طلبة التعليم الثانوي)، وقد كانت نتيجة الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفعا.

ويمكن تبرير نتيجة هذه الفرضية بعوامل عدة، ومنها أن النضج العاطفي والتوازن النفسي للتلاميذ وإقامتهم لعلاقات ناجحة مع أقرانهم، إضافة إلى الاحترام داخل الصف الدراسي وغياب ظاهرة التنمر بين التلاميذ، وجود بيئة مدرسية سليمة تحقق التواصل الايجابي بين التلاميذ والأساتذة وتـوفـر أنشـطة تعليمية تساهم في رفع مستوى تقدير الذات، كما أن التلاميذ يوازنون بين حياتهم الدراسية والشخصية كممارسة هواياتهم المفضلة مثل الرسم، الرياضة...الخ، والسعي لتطويرها، ما يساهم في القضاء على الروتين والملل وبالتالي زيادة الثقة بأنفسهم، دون إهمال العامل الأسري فمستوى تقدير الذات المرتفع لدى

التلاميذ يرتبط بالـدعم الـعائلي وإشـباع الأولياء لاحتياجات أبنائهم وتـشجيعهم لبلوغ أهدافهم.

تكمن أهمية مرحلة التعليم الثانوي في المخيال الاجتماعي الجزائري، بكونها مرحلة مهمة وتمهيدية لبلوغ مرحلة التعليم الجامعي، فهي إذن تمثل أهمية قصوى لتلميذ التعليم الثانوي، وتمنحه الشعور بالتقدير من طرف الغير، والشعور بالكفاءة الذاتية، وهي عوامل نفسية من المؤكد أنها تساهم في ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم.

الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التعليم الثانوي، يعتبر بالنسبة للتلميذ من بين الإنجازات الهامة في الحياة على المستوى الشخصي، بالنظر لما تفتحه من آفاق استشرافية لدى المتعلم، تجعله يتطلع لطموحات دراسية أكبر، مع ما لها من علاقة بالمستقبل المهني ومشروع الحياة، معززا ذلك بالشعور بالمكانة والدور الاجتماعي، عاملا ربما يمكن أن يكون قد ساهم في ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ.

وفي هذا المنحى نجد دراسة كل من "بانموزهي" و "سييتها لاكشمي" (2018) تتوافق مع ما توصلنا إليه في دراستنا، أين توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع، فحين لا تتماشى نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (علي محمد، 2021) حيث توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ متوسط، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتباين العينة عن عينة بحثنا هذا، فدراسة (علي محمد) طبقت على تلاميذ السنة أولى ثانوي فقط، بينما دراستنا شملت جميع تلاميذ التعليم الثانوي.

كما ذهبت نتائج دراسة "عبد الرزاق" (2022) عكس سياق نتائج دراستنا هذه، فقد توصلت بأن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ منخفضا، على الرغم من تقارب السياق الزماني بين دراستنا ودراسته، ويمكن على هذا المستوى أن نبرر هذا الاختلاف، ربما باختلاف الخصائص النفسية لعينة بحثه، وعينة بحثنا، فضلا عن اختلاف بيئة تنظيم التعليم الثانوي في إطار مجتمع البحث الخاص به، عن مجتمع البحث الخاص بدراستنا.

ـ نتائج الفرضية الثانية:

ـ مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفع.

ـ الجدول رقم (13): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي.

حجم العينة	المتوسط المعياري لمقياس تقدير الذات	المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس تقدير الذات	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
168	30	49.66	54.052	167	2.351	$\alpha = 0.01$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة T المحسوبة (45.052) أكبر من القيمة المجدولة (2.351) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق بين المتوسط المعياري لمقياس التفكير الناقد (30) والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في نفس المقياس (49.66)، وقد كانت الفروق لصالح متوسط درجات أفراد العينة (طلبة التعليم الثانوي)، وقد كانت نتيجة الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التعليم الثانوي مرتفعا.

يمكن تبرير نتيجة هذه الفرضية بعوامل عدة ومنها عامل نضج المهارات المعرفية لدى التلاميذ والمتمثلة في التحليل، الاستنباط، التقييم، الاستنتاج....الخ، توفر أساتذة أكفاء يمتلكون مهارات التفكير الناقد ما يجعلهم قدوة لتلاميذهم في اكتساب هذه المهارة، إضافة إلى تركيز التلاميذ على فهم الأفكار بدلا من حفظها، كما أنهم يؤمنون بقدراتهم ولديهم ثقة بالنفس ويميلون للمطالعة التي تثري رصيدهم المعرفي، إضافة إلى توفير المدارس التجهيزات اللازمة من أدوات ورحلات استكشافية وزيارات ميدانية، تفتح المجال أمام التلاميذ للانفتاح على مختلف الثقافات، إضافة إلى اعتماد المعلمين على أسلوب المناقشة والحوار ما يشجع التلميذ على حسن الإصغاء وتقبل أفكار زملاءه والاستفادة منها في حياته اليومية ما ينعكس إيجابا على مستوى تفكيره الناقد.

عامل سرعة الوصول إلى المعرفة ومختلف مصادرها خصوصا في ظل وجود شبكة معلومات تتضمن محركات بحث بمحتويات علمية معرفية مختلفة المجالات، يمكن أن تساهم في امتلاك تلميذ التعليم الثانوي لرصيد علمي ومعرفي محترم، يمكنه من توظيف هذا الرصيد في مواقف تعلمية جديدة، كأسلوب من أساليب توظيف مهارة التفكير الناقد، فيمكن أن يكون هذا العامل قد ساهم في ارتفاع مستوى التفكير الناقد لديه.

من ناحية النمو، فتلميذ مرحلة التعليم الثانوي تكون قدراته العقلية من تفكير وذكاء قد بلغت مستوى التطور، الذي يجعل من الملكات الفكرية والمهارات المعرفية المتعلقة بها، في حالة فاعلية أكبر، وهذا ما يساهم في توظيف مهارة التفكر الناقد في أوج مستويات فاعليتها وكفاءتها.

نتائج هذه الفرضية لا تتماشى مع نتائج بعض الدراسات كدراسة "بوزار نعيمة" و"زعموشي رضوان" (2022) حيث أشارتا إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي منخفض، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف للتباين في العينة وأدوات الدراسة فربما أسئلة المقاييس التي استخدماها لقياس التفكير الناقد أكثر تعقيد وصعوبة من الاختبار الذي وظفناه نحن في بحثنا هذا، فضلا عن اختلاف نتائج بحثنا مع نتائج دراسة "الطيب محمد" سنة (2020) التي أشارت بأن مستوى التفكير الناقد لدى التلاميذ منخفض، ونفسر هذا الاختلاف بما ميز السياق الزمني لبحثه وبحثنا، فربما عامل الجائحة العالمية التي أجرى فيها دراسته قد ساهم في النتائج التي خلص إليها، بينما نحن أجرينا الدراسة الميدانية في ظروف مريحة تستجيب لشروط إجراء دراسة علمية.

ـ نتائج الفرضية الثالثة:

ـ توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

ـ الجدول رقم (14): معامل ارتباط بيرسون يحدد علاقة ارتباطيه بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

حجم العينة	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمةrT المجدولة	مستوى الدلالة
168	0.612	166	0.159	$\alpha = 0.01$

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة (0.612) أكبر من القيمة المجدولة (0.159)، وعليه نتأكد بنسبة 99% من وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة ودالة إحصائيا بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، إذن كلما ارتفع مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي كلما ساهم ذلك في ارتفاع مستوى التفكير الناقد

يمكن إرجاع نتيجة الفرضية لعوامل عدة منها، التنوع الثقافي الذي يشجع التلاميذ لتقديم انتقادات موضوعية وبناءة حول ثقافة كل مجتمع وهو ما يطور مستوى التفكير الناقد ويجعله أكثر ثقة في نفسه وتقديرا لذاته، كما أن امتلاك التلاميذ للخبرات الشخصية التي اكتسبوها في حياتهم اليومية ومشوارهم الدراسي، يؤدي لتطوير قدرتهم على نقد الأفكار بدون أي تردد ما ينعكس إيجابا على تقديرهم لذواتهم، بالإضافة إلى دور المعلم في رفع مستوى تقدير الذات والتفكير الناقد، وذلك من خلال فتح المجال أمام المتعلمين لطرح الأسئلة والمناقشة في جو تسوده الطمأنينة، وبالتالي كل تلميذ يجيب وفق وجهة نظره ما يزيل عنه الارتباك والخوف من الاستهزاء من طرف زملاءه والتعرض للانتقادات، ما يجعله أكثر إيمانا بقدراته، كـما أن الـتـفوق في الامتحانات الصعبة وذات الأسئلة الغير مباشرة ترفع من

تقدير التلميذ لذاته، مما يشجعه على تنمية قدراته التحليلية والنقدية.

يمكن دعم نتيجة هذه الفرضية من خلال نتائج الفرضيتين الأولى والثانية لبحثنا هذا، والتي أشارت إلى ارتفاع كلا من مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، بحيث أن ارتفاع تقدير الذات الذي بالتوازي قابله ارتفاع مستوى التفكير الناقد، يؤكد على الطرح الخاص بنتيجة هذه الفرضية، التي أكدت على ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ، يصاحبه مباشرة ارتفاع مستوى التفكير الناقد لديهم.

يتعلق دائما ارتفاع مستوى تقدير الذات بمستوى الشعور بالكفاءة الذاتية من طرف تلميذ التعليم الثانوي، فهذه الأخيرة تساهم بالضرورة في استنهاض مختلف مهارات وكفاءات التلميذ، والتي يحاول البرهنة عليها في مختلف المواقف، ولعل اختبار التفكير الناقد الذي طبقناه في بحثنا هذا، يمثل أحدى هذه المواقف التي أكد من خلالها تلاميذ التعليم الثانوي على كفاءتهم الذاتية، من خلال ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم.

يمكن تأكيد نتائج الفرضية بنتائج دراسة "عبد الرزاق محمود محمد" (2022) حيث توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية تقدير الذات الأكادمية ومهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ العاديين، كما تتشابه دراستنا مع نتائج دراسة "كريدا سينغيه" (2021) حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير النقدي الرياضي مرتفع لدى الطلاب ذوي التقدير المرتفع، وعليه كلما كان مستوى تقدير الذات مرتفعا كان مستوى التفكير النقدي الرياضي مرتفعا.

ـ نتائج الفرضية الرابعة:

ـ توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.

ـ الجدول رقم (15): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس تقدير الذات	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
تخصصات إنسانية اجتماعية	73	48.73	2.188 -	166	2.601 -	$\alpha = 0.01$
تخصصات علمية	93	50.48				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة T المحسوبة (- 2.188) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.601) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ التخصصات العلمية، أما نتيجة الفرضية فقد كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يمكن تبرير نتيجة هذه الفرضية بعوامل عدة ومنها إعطاء المجتمع أهمية بالغة للتخصصات العلمية مقارنة بالأدبية، ما يؤثر إيجابا على نظرتهم لذاتهم، إضافة إلى توفير فرص عمل للعلميين في مختلف القطاعات، وبالتالي نجد الأدبيين يحصرون أهدافهم في حيز محدود ولا يطمحون في تحقيق أهداف كبيرة، إضافة إلى امتلاك العلميين مهارات مميزة يمكن استغلالها في ميادين متنوعة كالطب والهندسة، التكنولوجيا.....الخ، ما يرفع من ثقتهم بنفسهم، فالعلميين لديهم فرص كثيرة لتطبيق مهاراتهم على أرض الواقع، بينما نجد الشعب الأدبية تركز أكثر على المعارف النظرية بدلا من التطبيقية، ويؤدي استيعاب التلميذ العلمي

للمفاهيم والقوانين العلمية المعقدة وتمكنه من حل المشكلات إلى تعزيز تقديره لذاته، كما نجد داخل المدارس إقبال كبير للتلاميذ في الالتحاق للشعب العلمية، لما تمنحه من فرص للتفاعل مع التكنولوجيا والاشتراك في المشاريع العلمية، وتحقيق انجازات ملموسة تنفع المجتمع ما يؤدي بدوره لتقوية شخصية المتعلم وتعظيم ذاته.

وفي هذا المنحى نجد دراسة "علي محمد" (2021) تتوافق مع ما توصلنا إليه في إطار هـذه الـدراسة، أيـن أكدت على وجود فروق في مستوى تقدير الذات لصالح الطلبة العلميين، كما لا تتمشى نتائج دراستنا مع دراسة كلا من "بن دب محمود" و"لبوز عبد الله" (2023)، حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ تخصص آداب وفلسفة منخفض، ويمكن تبرير هذا الاختلاف لتباين في عدد العينة، فربما عدد التلاميذ كان غير مناسب لاكتشاف مستوى التفكير الناقد لديهم.

ـ نتائج الفرضية الخامسة:

ـ توجد فروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعود لمتغير التخصص الدراسي.

ـ الجدول رقم (16): اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في مقياس تقدير الذات	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
تخصصات إنسانية اجتماعية	73	50.49	0.488-	166	2.601 -	$\alpha = 0.01$
تخصصات علمية	93	50.82				

يتضح مـن خـلال الـجدول بأن قيمة T المحسوبة (-0.488) أكبر من القيمة المجدولة (- 2.601) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق فـي مستوى التفكير لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح تلاميذ التخصصات العلمية، أما نتيجة الفرضية فقد كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يمكن تبرير نتيجة هذه الفرضية بعوامل عدة، منها ميول التلاميذ العلميين للاهتمام بالأشياء المنطقية والملموسة مقارنة بالأدبيين حيث يهتمون بالأشياء المجردة، إضافة لطبيعة المناهج الدراسية المقررة للشعب العلمية، والتي تركز بشكل أكبر على إكساب التلاميذ مهارات حل المشكلات والتحليل المنطقي للمعلومات والتقييم الموضوعي لها، أما المناهج المقررة لتدريس الأدبيين تركز على إكساب التلاميذ مهارات التعبير عن الأفكار والمشاعر وتفسير المعاني وتحليل النصوص.

كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بأن لغة العلوم تتميز بالدقة والوضوح ما يسهل على التلاميذ فهم المعلومات وتقديم تحليل نقدي لها، أما لغة الأدب تتميز بتعقدها وغناها بالمعاني ما قد ينمي القدرة على التفكير الإبداعي وتفسير معاني الكلمات، كما تلعب الأنشطة

اللاصفية دورا بارزا في تطوير قدرات التلاميذ العلميين، من خلال إشراكهم في مسابقات علمية ذات منتوج ملموس، كاختراع آلات والقيام بتجارب كيميائية،أما النشاطات اللاصفية المتعلقة بالتخصصات العلمية تشجع التلاميذ على الكتابة وتعلم الفنون كالرسم والمسرح ما يقوي لديهم مهارات الإبداع.

تتشابه نتائج الفرضية مع ما أشارت إليه دراسة "ساجيان" و"رينانتو" (2018) حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الثانوي مرتفع والفروق جاءت لصالح العلميين، بحيث لا تتوافق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة (روهيت دو فيكار وسوميا راو، 2016) حيث أكدت على وجود فروق في مستوى استخدام التفكير الناقد والفروق لصالح الطلاب الأدبيين، وقد يرجع هذا الاختلاف لعامل الزمن التي أجريت فيهما دارستنا ودراستهما.

02- الاستنتاج العام:

بعد إجراء الدراسة واختبار فرضيت البحث بأساليب المعالجة الإحصائصة المناسبة، فقد أظهرت النتائج:

- فيما يخص نتائج الفرضية الأولى فقد توصلنا بأن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

- فيما يخص نتائج الفرضية الثانية، فقد أشارت بأن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

- أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثالثة، فقد أكدت وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة ودالة إحصائيا، بين مستوى تقدير الذات ومستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، فكلما ارتفع مستوى تقدير الذات لديهم أدى ذلك لارتفاع في مستوى التفكير الناقد.

- بينما فيما يتعلق بنتيجة الفرضية الرابعة، فقد توصلنا لوجود فروق غير دالة إحصائية بين التخصصات الأدبية والعلمية في مستوى تقدير الذات، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، إذ أن مستوى تقدير الذات عند التلاميذ العلميين مرتفع مقارنة بالأدبيين.

- أما نتيجة الفرضية الخامسة، فقد خلصت لوجود فروق غير دالة إحصائية بين التخصصات الأدبية والعلمية في مستوى التفكير الناقد، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، إذ أن مستوى التفكير الناقد عند التلاميذ العلميين مرتفع مقارنة بالأدبيين.

03- الـتـوصيـات والاقـتـراحـات:

انطلاقا من نتائج بحثنا هذا من المهم أن نقدم التوصيات والاقتراحات التالية:

- ضمان خدمات التوجيه والإرشاد النفسي التي تضمن تقديم مختلف الخدمات لتلميذ التعليم الثانوي، بغرض المساهمة في الرفع من مستوى تقدير الذات لديه.
- نؤكد علـى أهـمية تصميم الأنشطة التعليمية في إطار المواد الدراسية المقررة في المنهاج، بشكل يساهم في استثارة مهارات التفكير الناقد للتلميذ، كأن تكون الأنشطة على قدر من التحدي ودرجة التعقيد، لتشكل حافزا لتوظيف قدرة التفكير الناقد من طرف التلميذ.
- نوصي المعلمين بأهمية تفعيل طريقة التدريس القائمة على تفعيل التعلم المنظم ذاتيا لدى التلميذ، كأسلوب فعال في منح الثقة للتلميذ بنفسه وبقدراته، بغرض المساهمة في الرفع من مستوى تقدير الذات، مـن حيـث شعـوره بالـكـفاءة الذاتية على مستوى التحصيل الدراسي، فضلا عن جعل التعلم الذاتي طريقة لتطوير وتحسين مستوى التفكير الناقد لدى التلميذ.
- نولي الأهمية لتنظيم دورات تكوينية للمعلمين بهدف تدريبهم على توظيف طرق وإستراتيجيات تدريس نشطة، تساهم في الرفع من مستوى التفكير الناقد لدى التلميذ، مثل تكوينهم على طريقة التعليم بالأفواج الصغيرة أي التعلم التعاوني.

ـ الـخـــاتـــمـــة:

في إطار بحثنا هذا بجانبيه النظري والتطبيقي، فقد حاولنا تسليط الضوء بالدراسة لمتغيري البحث، مستوى تقدير ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي، بالنظر لأهمية هذين المتغيرين بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي وعملية التحصيل الدراسي خصوصا على المستوى التطبيقي، فمستوى تقدير الذات المرتفع وإن صاحبه مستوى عالٍ من استخدام التلميذ لمهارة التفكير الناقد، بلا شك سيساهم في الرفع من المردود التحصيلي للتلميذ، والرفع من مستوى مردود المدرسة والمنظومة التربوية على حد سواء، على الأقل هذا ما يمكن أن تؤكده مختلف الأدبيات النظرية التي اعتمدنا عليها في الفصول النظرية لهذا البحث.

ظهرت أهمية متغيري بحثنا على المستوى النظري أيضا من خلال أهمية كلا من تقدير الذات والتفكير الناقد بالنسبة للمجتمع، ذلك أن أفراد ذوي مهارة عالية في التفكير الناقد، وما يفيدون به المجتمع في مجال تناول الموضوعات والمواقف واستشراف مشكلات الحاضر، وتقديم حلولا عملية استباقية لها في المستقبل، يفيد المجتمع في علاج مختلف المشكلات في مختلف المجالات، ومن ناحية التلميذ فما ينفع به المجتمع من خلال انتاج المعرفة التي تنتج الحلول، سيمنحه المكانة والدور المرموق في المجتمع، ومنه الشعور بمستوى مرتفع من تقدير الذات، هذا كله على المستوى النظري.

وفي الجانب الميداني لبحثنا هذا فقد توصلنا للنتائج العلمية الموضوعية، التي يمكن تعميمها في نتائج فرضيات، بينما لا يمكن ذلك من خلال نتائج فرضيات أخرى، ومنه إمكانية التنبؤ والضبط في جوانب وعدم إمكانية ذلك في جوانب أخرى، هذا حصرا على مستوى متغيري بحثنا وما أرفقناه به من متغير ثانوي متمثلا في التخصص الدراسي وأثره على كل من مستوى التفكير الناقد وتقدير الذات.

ومهما كانت أهمية نتائج بحثنا، فلا يمكن لها ان تسع الإحاطة الشاملة بمختلف جوانب موضوعي التفكير الناقد وتقدير الذات، وانطلاقا من ذلك يمكن أن نفتح الباب على زوايا بحث في مجالها، يمكن أن تكون محل دراسات ميدانية من طرف باحثين في المستقبل المنظور

المـــــمـــــراجـــــــع

ـ قـــائـــمـــة الـــمـــراجـــع ـ

ـ الـــكـــتـــب:

01- أبو جادو علي صالح محمد ؛ نوفل محمد بكر (2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

02- بن حـرمـــة أحـمد (2011). الأنشطة المدرسية اللاصفية وتقدير الذات. ط1. الأغواط: مطبعة بن سالم.

03- الباهي مصطفى ؛ حشمت حسين ؛ مختار امين (2004). العمليات العقلية العليا نظريات، تحليلات، تطبيقات. ط1. القاهرة: دار الاحمدي للنشر.

04- جابر ابراهيم جابر (2017). مهارات التفكير الابداعي. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

05- جبر سعاد سعيد (2015). الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي. ط1. عمان: دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

06- جمعة مايسة (2007). تعاطي المخدرات بين مشاعر المشقة. وتقدير الذات. ط1. القاهرة: مكتبة دار العربية للكتاب.

07- خيري أسامة (2014). تطوير الذات. ط 1. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع.

08- العتوم عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

09- الخواجة عبد الفتاح (2010). مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. ط 1 . عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

10- الدردير عبد المنعم احمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط1. القاهرة: دار عالم الكتب.

11- زهران حامد عبد السلام (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط 2. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

12- السليتي فراس محمود (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة، ط 1، اربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

13- عبد الهادي نبيل ؛ بني مصطفى نادية (2001). التفكير عن الأطفال. ط 1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

14- عبد العزيز سعيد (2009). تعليم التفكير ومهاراته. تدريبات وتطبيقات عملية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

15- العبيدي محمد جامس (2004). مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها. ط 1. عمان: دار الثقافة للنسر والتوزيع.

16- العتوم عدنان يوسف ؛ علاونة شفيق فلاح ؛ الجراح عبد الناصر ذياب ؛ أبو غزال معاوية محمود (2005). علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- العتوم عدنان يوسف ؛ الجراح عبد الناصر ذياب ؛ موفق بشارة (2006). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية و تطبيقات عملية. ط8. عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع.

18- عصر حسنى عبد الباري (2001). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه. ط 1. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

19- العريشي جبريل بن حسن ؛ فايزة احمد السيد ؛ عيد عبد الواحد علي (2018). اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس خطوة على طريق تطوير اعداد المعلم. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

20- علي اسماعيل ابراهيم (2008). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. ط 1. عمان: دار الشر للنشر و التوزيع.

21- العياصرة وليد رفيق (2015). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

22- قطامي يوسف ؛ عمور اميمة محمد عمور (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

23- المحنة علي كاظم ياسين (2015). التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤيته جديدة في طرائق التدريس. ط 1، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

24- مريم سليم (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. ط 1. بيروت دار النهضة العربية.

25- معمرية بشير (2012). علم نفس الذات تعيين استبيانات على المجتمع الجزائري مفهوم الذات، تقدير الذات، فاعلية الذات، توكيد الذات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
26- المعايطة خليل عبد الرحمان (2015). علم النفس الاجتماعي. ط5. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
27- المطيري عبير هادي (2013). الاضطرابات السلوكية وجنوح الأحداث. عمان: دار آمنة للنشر والتوزيع.
28- ميخائيل إبراهيم أسعد (1991). مشكلات الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار الآفاق للنشر والتوزيع.
29- المولى حميد مجيد (2009). التفكير والجسد. ط 1. دمشق: دار الينابيع.

- المجلات والدوريات العلمية:

30- أنديجاني عبد الوهاب (2018). العلاقة بين التفكير الناقد و تقدير الذات لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة. مجلة العلوم التربوية. المجلد 26. ع 3 ص ص 438 – 487.
31- البطوش مصلح عبد الله (2020). مستوى تقدير الذات لدى المعاقين حركيا بجامعة حائل وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لديهم. مجلة العلوم الإنسانية المجلد 7. ع 3 ص ص 1143 – 1164.
32- بن دب محمود ؛ لبوز عبد الله (2023). مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تخصص أداب وفلسفة (دراسة ميدانة ببعض ثانويات مدينة الأغواط الجزائر). المجلد 16. ع 1. ص ص 113 – 123.
33- بوزار نعيمة ؛ زعموشي رضوان (2022). مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. مجلة آفاق لعلم الاجتماع. المجلد 12. ع 1. ص ص 153 – 167.
34- بوغربي محمد (2012). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة. مجلة علوم و ممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية. المجلد 1. ع 2 ص ص 76 – 87.

35- ثروت محمد عبد المنعم ؛ الدسوقي عصام اسماعيل ؛ هدير فعت حمزة(2016). مهارات التفكير الناقد لدى اطفال الروضة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين. مجلة كلية التربية . ع 70 ص ص 1 – 48.

36- الحدابي عبد الملك ؛ الأشول ألطاف أحمد (2012). مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي تعز وصنعاء. المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد 3. ع 5 ص ص 1 – 26.

37- حمزة أحلام ؛ حمزة فاطمة (2018). تقدير الذات لدى المراهق وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية بمتوسطة بقالمة، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. المجلد 11، ع1 ص ص 8 – 26.

38- الخليل محمد عزام محمد (2022). اهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الابداعي للطلبة. المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، المجلد 6. ع 27. ص ص 82 – 97.

39- الدوايدة أحمد موسى ؛ الغذوي شا سالم هنيدي (2020). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية ذوي اضطرابات الكلام، مجلة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد 10، ع 34. الجزء 1 ص ص 33 – 74.

40- ديب فتيحة (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 17. ص ص 17 – 24.

41- الربيحات إيمان ماجد (2022). التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 6، ع 19 ص ص 115 – 135.

42- الرنتيسي محمود محمد ؛ صندوقة رجاء صلاح (2022). اثر توظيف إستراتيجية "تنال القمر" في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن أساسي في غزة. مجلة هنياء للبحوث النفسية والتربوية، مجلد (2)، ع 2

43- الزعبي أمال احمد ؛ سوالمة يوسف محمد (2017). بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية استجابة الفقرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (15)، ع 3

44- الزهراني أميرة سعد محسن (2022). العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد 61، ع 4 ص ص 347 – 363.
45- الطيب محمد حيدر (2020). واقع مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الجزيرة بالسودان. مجلة الن خلدون للدراسات والأبحاث. المجلد 2. ع 4. ص ص 489 – 519.
46- الشمري عفاف عليوي ؛ آل رشيد هيفاء معجب (2021). التفكير الناقد. المجلة العربية للنشر العلمي. ع 29. ص ص 646 – 668.
47- الشرباوي السيد أحمد حسين، الخصوص أيمن منير حسن (2016). العلاقة بين احترام الذات وأنماط التفكير والتفاؤل لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء متغير النوع و التخصص الدراسي. دراسة اختلافية تنبؤية. مجلة كلية التربية. ع 171 ص ص 322 – 382.
48- عبد المالك هدي حسن احمد (2019). دراسة تقييمية لمدى رضا طلاب كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة عن تحقيق أهداف مقرر التفكير النقدي من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية. ع 3. ج 2 ص ص 481 – 530.
49- عبد الأمير نصر حسين (2011). تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة. مجلة علوم التربية الرياضية. المجلد 4، ع 3 ص ص 295 – 330.
50- علي محمد (2021). مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. مجلة الرستمية. ع 3 ص ص 145 – 163.
51- العتيبي خالد ناهس الرقاص (2012). الخصائص السيكومترية للصور القصيرة من اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد دراسة على عينة من الطلاب والمعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. مجلد (6) ع (1) ص ص 62 – 79.
52- عثمان الهام جلال ابراهيم (2019). فاعلية استراتيجية K W L H في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية. المجلة التربوية. ع 64 ص ص 135 – 181.

53- العجاجي صالح بن عبد الله (2015). التفكير الناقد والاتجاه المتضمن في الانشطة العلمية في سلسلة كتب مهارات العلوم المتقدمة (المجرورة) للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. ع 6. ج 2 ص ص 187 – 239.
54- علوطي سهيلة (2017). العلاقة بين تقدير الذات والدوافع لانجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة جيجل. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. المجلد 3. ع 10 ص ص 137 – 182.
55- قدوري الحاج (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 8. ع 26. ص ص 245 – 256.
56- مبارك خلف أحمد ؛ يوسف الصبور عبد الله ؛ ميخائيل رزق حكيم ؛ رشا محمد علي عبد الله (2019). السلوك الفوضوي وتقدير الذات وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من الأطفال الصم، مجلة شبان الباحثين. ع 1 ص ص 262 – 307.
57- مشري سلاف (2014). التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في اطار التعلم الالكتروني. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية. المجلد 6. ع 16 ص ص 141 – 152.
58- ناصف حلمي علي يوسف (2016). دراسة التفاعل بين إستراتيجية السقالات التعلمية والتفكير الناقد وأثره على التحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كلية التربية تخصص الصفوف الأولى. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ع 6. ج 2. ص ص 149 – 218.
59- نصار ماريان عماد جمعة ؛ عيد محمد إبراهيم ؛ محمد شعبان أحمد (2019). دراسة استكشافية للفروق بين الذكور والإناث في كل من القلق الاجتماعي وتقدير الذات. مجلة جامعة الغيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد 13، الجزء 3. ص ص 83 – 113.
60- همت مختار مصطفى (2016). استخدام موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس و تقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسات الإيوائية، مجلة كلية التربية. ع 167، ج 2. ص ص 281 – 351.

61- Shavelson rechard; Judith hubner; George Stanton (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of educational research. Vol 46. N 3 pp 407 – 441.

62- Rohit Devikar ; Soumya rao (2016). Critical thinking ability of higher secondary school students . i-manager's Journal on School Educational Technology, Vol. 12 N pp 39 – 44.

63 - Sajidan ; Rinanto Youdi (2018). Critical thinking skills profile of senior high school students in Biology learning. International Conference on Science Education IOP Publishing Series 1006. P p 1 – 5.

64- Panmozhi ; Seetha lakchmi (2018). Self esteem of higher secondary school students. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language. VOL- 6 N 28. P p 7916 – 7924.

65- Krida Singgih Kuncoro ; Agustin Zakkia ; Fitria Sulistyowati ; Betty Kusumaningrum (2021). Students' Mathematical Critical Thinking Based on Self-EsteemthroughProblemBased Learning in Geometry. Southeast Asian Mathematics Education Journal. Vol 11. N 1. P p 41 - 52

ـ الأطـــروحـــات والـــدراســـات:

66- أمزيان زبيدة (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية رسالة ماجيستير . جامعة باتنة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

67- بوعزبي محمد (2014). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام الكلاسيكي الكلاسيكي و ل م د. دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3. أطروحة دكتوراه. معهد التربية البدنية والرياضية .

68- بلقومدي عباس (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس و التخصص، دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

69- الربضي مريم (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة اكتسابهم لها. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية. الأردن.

70- شقفة عطا أحمد علي (2008). تقدير الذات وعلاقة وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. أطروحة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس

71- فكري شيماء أمين إمام (2019)، العلاقة بين كل من التفكير الايجابي و تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه. جامعة حلوان، كلية التربية.

- الملتقيات والندوات والمؤتمرات:

72- عبد الرزاق محمود محمد (2022). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى الطلاب العاديين والموهوبين في التعليم الثانوي. المؤتمر الدولي للموهبة والإبداع المستقبل والتحديات. 30 سبتمبر إلى 02 أكتوبر سنة 2022.

- المعاجم والقواميس:

73- الـزبيـــدي السيد محمد مرتضي حسين (1984). تاج العروس من جواهر القاموس (مجلد 13). الكويت: مطبعة حكومة الكويت.

74- مجمع اللغة العربية (2004). معجم الوسيط في اللغة العربية. ط 4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

الـــــمـــــلاحـــــق

ـ الملحق رقم (01): الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات.

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري تـيـزي وزو
كـلـيـة الـعـلـوم الإنسـانـيـة والاجـتـمـاعـيـة
قـسـم عـلـوم الـتـربـيـة

ـ مقياس تقدير الذات

أعزائي التلاميذ

أمامك مجموعة من العبارات ....يطلب من الإجابة عنها كلها دون استثناء، وذلك من خلال وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر فعلا عما تفكر فيه أثناء قراءة العبارات،

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة ....إجاباتكم ستحاط بالسرية ولن تستخدم ألا لأغراض البحث العلمي..... في الأخير نشكركم مسبقا على تعاونكم معنا لإنجاز هذا البحث.

يرجى ملء الخانات التالية:

ـ المستوى التعليمي الدراسي:

الجنس:

ـ ذكر ☐ ـ أنثى ☐

ـ السن (العمر)

	البـــنـــود	لا تنطبق	تنطبق
01	والدي فخورين بي		
02	لدى الوالدين احساس بأنه يمكن الاعتماد علي		
03	يحاول والدي فهم أفكاري في الأعمال التي أقوم بها		
04	يتوقع والدي مني الكثير		
05	أنا شخص مهم في أسرتي		
06	والديا يعتقدان أنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل		
07	ـ يتوقع من المعلمون الكثير		
08	أجيد فعل الأشياء أفضل من الآخرين		
09	أشعر بفائدتي الكبيرة في المدرسة		
10	أنا فخور بالعلامات التي أحصل عليها		
11	المعلمون سعداء دوما بالواجبات التي أقوم بها		
12	لي مكانة مرموقة لدى كل المدرسين		
13	أنا شخص أكثر أهمية في القسم		
14	أعتقد أنني أتحصل على علامات تعادل المجهود الذي أبذله		
15	لدي الكثير من الأصدقاء		
16	أنا إنسان محبوبا عند الغير		
17	لي علاقات كثيرة مع أقراني		
18	يشعر أصدقائي بالراحة حينما أكون معهم		
19	بالنسبة لأصدقائي أن شخص مرح وممتع		
20	كثيرا من الأشخاص يتمنون أن يكونوا مثلي		
21	يلجأ إلي الرفاق كلما واجهوا مشكلات معينة		
22	معظم الوقت أشعر بأنني شخص نشطا		
23	أنجز الأعمال البدنية بدرجة مرضية		

24	مظهري الجسمي جذابا		
25	أتقن المهارات الحركية بسرعة		
26	أتنقل باستمرار من مكان لآخر		
27	حركاتي الجسمية متزنة		
28	هناك تناسقا بين قدرتي الجسمية وقوة شخصيتي		
29	لا يمكن أن أكون أفضل مما أنا عليه من الناحية الجسمية		
30	أتقن الألعاب الرياضية بسهولة		

- **الملحق رقم (02):** الصورة النهائية لاختبار التفكير الناقد

جـامـعـة مـولـود مـعـمـري تـيـزي وزو

كـلـيـة الـعـلـوم الإنسـانـيـة والاجـتـمـاعـيـة

قـســـم عـــلـــوم الـــتـــربـــيـــة

- اخـتـبـار الـتـفـكـيـر الـنـاقـد -

- أعزائي التلاميذ:

أضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات وأسفل كل فقرة مجموعة اقتراحات، يطلب منك قراءة كل فقرة بتمعن خذ بعض الوقت لقراءتها والتمعن فيها....بعدها أجب عن كل فقرة من خلال وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر فعلا عما تفكر فيه أثناء قراءة كل فقرة، للعلم لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن إجاباتكم ستحاط بالسرية لغرض بحث علمي محض.

نشكركم مسبقا على تعاونكم لإنجاز هذا البحث.

- الرجاء ملء البيانات التالية

- المستوى التعليمي

- أولى ثانوي ☐ - ثانية ثانوي ☐ - ثالثة ثانوي ☐

- الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

- السن (العمر):.....

- 01: بينما أنت في ساحة المدرسة تصغي لأساتذتك يتبادلون النقاش والآراء حول موضوع معين بحيث تتباين وتختلف مواقف وآراء الأساتذة بشأن ذلك الموضوع، أنت وانطلاقا من تقييمك لنقاش الأساتذة هل ترى بأن:

أ ـ آراء كل الأساتذة صحيحة ☐ ب ـ آراء أغلب الأساتذة خاطئة ☐

ج ـ آراء أغلب الأساتذة صحيحة ☐ د ـ رأي كل أستاذ صائب في أغلبه ☐

هـ ـ رأي كل أستاذ يحتمل نسبة من الخطأ والصواب ☐

- 02: استيقظت صباح عطلة نهاية الأسبوع تسمع خصام بين جارين في الحي الذي تسكن فيه، كان لزاما عليك التدخل من أجل فض النزاع، وقبل الشروع في ذلك هل يجب عليك القيام بـ :

أ ـ الانحياز التام لأحد طرفي النزاع ☐ ب ـ اتخاذ موقف معارض لكلا الطرفين ☐

ج ـ الالتزام بعدم التدخل مطلقا ☐ د ـ محاولة فهم أسباب النزاع أولا ☐

هـ ـ محاولة إيجاد حل وسط ينهي النزاع بين الطرفين ☐

- 03: التآزر والتعاون بين أفراد المجتمع في شتى المجالات (تنظيف الحي، التكفل باليتيم حملات التشجير....الخ) بالنسبة إليك:

أ ـ هي سلوكات لا جدوى منها ☐ ب ـ مهام تقوم بها فقط السلطات الإدارية ☐

ج ـ في فائدة فئة قليلة من أفراد المجتمع ☐

د ـ تفيد في توطيد العلاقات بين أفراد المجتمع ☐

هـ ـ في فائدة الفرد والمجتمع بصفة عامة ☐

- 04: لقد استغرق التواجد العثماني في حكم الجزائر ما يقارب الخمسة قرون، وقد عرفت تلك الفترة العديد من المحطات والأحداث التاريخية سواء كانت نتائج الأحداث في تلك الفترة إيجابية أم سلبية...أنت وانطلاقا من موقفك الشخصي:

أ ـ التواجد العثماني في الجزائر لم يكن ضروريا ☐

ب ـ التواجد العثماني أملته رغبة العثمانيين في توسيع رقعة الخلافة ☐

ج ـ التواجد العثماني فرضته ضرورة الوقوف في وجه الحملات العسكرية الأروبية ☐

د ـ التواجد العثماني ساهم في حماية الجزائر من أطماع الاستعمار الأروبي ☐

هـ ـ التواجد العثماني حفظ أمن الجزائر وساهم في تطورها وازدهارها ☐

- 05: في إطار النقاشات اليومية بينك وبين زملائك التلاميذ في شتى المواضيع خصوصا المواضيع ذات أهمية وقيمة، وأنت كعنصر مشارك في الحوار، هل ترى من الضروري أن:

أ ـ تقوم بتأييد فقط آراء زملائك ☐ ب ـ تعارض آراء دون تقديم بديل عنها ☐

ج ـ تؤيد آراء الزملاء دون حجج مقنعة ☐ د ـ تبني موقفك انطلاقا من موقف زملائك ☐

هـ ـ تعبر في الغالب عن آرائك النابعة من قناعاتك الشخصية ☐

- 06 : يقول "نلسون مانديلا" : « أنا لست حرا حقا إذا أخذت حرية شخص آخر المظلوم والظالم على حد سواء قد جردوا من إنسانيتهم. أن تكون حرا ليس مجرد التخلص من القيود، بل هو أن نعيش بطريقة تحترم وتعزز حرية الآخرين » من خلال تأمل القول السابق ترى بأن الحرية:

أ ـ ليست مهمة ما دمت حرا ☐ ب ـ مهمة ما دام بعض الناس أحرارا ☐

ج ـ ليس من المهم أن يكون الجميع أحرارا ☐

د ـ لا يمكن أن تكون الحرية للجميع ☐

هـ ـ الحرية قيمة إنسانية يجب أن تسود المجتمعات وهي حق لكل الأفراد ☐

- 07: الصدقات لها فوائد عظيمة و مزايا حميدة، و تشتمل على حكم و أسرار بديعة، منها ما يتعلق بثوابها و جزائها عند الله يوم ..... و منها ما هو عاجل في .....، حدد موقفك من الزكاة من الاختيارات التالية:

أ ـ الصدقة هي منحا وبذلا بلا مقابل ب ـ لحد ما الصدقة ليست حلا لمشكلة الفقر ☐

ج ـ تنزع مني أشياء وتمنحها لغير ☐ د ـ للصدقات فوائد في الآخرة فقط ☐

هـ ـ لها فوائد عظيمة في الدنيا وأجرها مضاعفا يوم الآخرة ☐

08: وأنت تسير راجلا أو راكبا ترى مفرغة لمختلف النفايات المنزلية تسبب كل أشكال الإزعاج للسكان .... إذا طلب منك أن تجد حلا لهذه المفرغة من خلال إدراكك لسلبيات وعيوب المفرغة يمكن أن تقترح كحل ما يلي:

أ ـ إنشاء جدارا محيطا بالمفرغة ☐ ب ـ حرق النفايات بصورة دورية ☐

ج ـ وضع سياج يمنع وصول السكان للمفرغة ☐

د ـ تفريغ النفايات في أمكان معزولة ☐

ـ إنشاء مفارز ومحطات إعادة التدوير لتجنب تراكم النفايات ☐

09- في ندوة مع مستشار التوجيه المدرسي المهني حول موضوع مشروع الحياة... من خلال أحد الخيارات التالية مشروع الحياة هو:

أ ـ الحيازة على شهادة جامعية ☐ ب ـ النجاح الدراسي للحصول على مهنة ☐

ج ـ يتعلق المشروع بمهنة وتكوين أسرة ☐ د ـ المشروع يرتبط بأهداف اجتماعية ☐

هـ ـ هو ما أكون عليه مستقبلا على المستوى المهني والاجتماعي والثقافي والعلمي ☐

10- العدالة الاجتماعية انطلاقا من تصورك هي:

أ ـ تعليم الأفراد معنى الحق والواجب ☐ ب ـ منح الحق والواجب لفئة معينة ☐

ج ـ منح الحق والواجب لأكبر فئة من الأفراد ☐

د ـ منح الحقوق الاجتماعية للأفراد ☐

هـ ـ تحقيق العدالة الشاملة وتمكين الفرد من كل حقوق المواطنة ☐

11- أن يكون لك دورا ومكانة مرموقة بين الأفراد وجماعات رفاقك يعني:

أ ـ أن تشاركهم في ما يقومون به ☐ ب ـ أن تتولى مسؤوليات بسيطة مقارنة بهم ☐

ج ـ أزكي الأشخاص الذي يتولون مسؤوليات كبيرة ☐

د ـ أقوم بمبادرات لترشيح أشخاص لتقلد مسؤوليات معينة ☐

هـ ـ أبذل جهدا لفرض نفسي كقائد فعال والاستماتة في الحفاظ على أدواري الفعالة ☐

12- شهد العالم تطوّراً وتقدّماً غير مسبوق في الآونة الأخيرة، وتطوّرت عجلة العلم بشكل سريع، غير أن هذا التطور العلمي بقدر ما جاء بنتائج إيجابية فقد جاء أيضا بمظاهر سلبية.....، من خلال نقدك الشخصي للفكرة هل تعتقد بان:

أ ـ تطور العلم حمل مظاهر سلبية طغت على المظاهر الإيجابية ☐

ب ـ يمكن أن تعالج بعض المظاهر السلبية للعلم بحسن توظيف العلم ☐

ج ـ يمكن الموازنة بين المظاهر السلبية والإيجابية للعلم بتطوير العلم أكثر ☐

دـ العلم الذي أدى للتطور التكنولوجي أصبح عنوان تقدم وفخر الأمم ☐

هـ ـ سيظل العلم في تطور مستمر وسيحقق مزيدا من تقدم ورقي العالم أفضل مما هو عليه ☐

ـ الملحق رقم (03): درجات أفراد العينة في مقياس تقدير الذات.

الذات تقدير

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33.00	1	.6	.6	.6
	36.00	3	1.8	1.8	2.4
	38.00	1	.6	.6	3.0
	39.00	1	.6	.6	3.6
	40.00	1	.6	.6	4.2
	41.00	1	.6	.6	4.8
	42.00	3	1.8	1.8	6.6
	43.00	9	5.4	5.4	12.0
	44.00	5	3.0	3.0	15.1
	45.00	5	3.0	3.0	18.1
	47.00	16	9.6	9.6	27.7
	48.00	9	5.4	5.4	33.1
	49.00	14	8.4	8.4	41.6
	50.00	16	9.6	9.6	51.2
	51.00	16	9.6	9.6	60.8
	52.00	18	10.8	10.8	71.7
	53.00	15	9.0	9.0	80.7
	54.00	12	7.2	7.2	88.0
	55.00	5	3.0	3.0	91.0
	56.00	9	5.4	5.4	96.4
	57.00	5	3.0	3.0	99.4
	59.00	1	.6	.6	100.0
	Total	166	100.0	100.0	

ـ الملحق رقم (04): درجات أفراد العينة في اختبار التفكير الناقد.

الناقد التفكير

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	23.00	1	.6	.6	.6
	31.00	1	.6	.6	1.2
	34.00	4	2.4	2.4	3.6
	35.00	2	1.2	1.2	4.8
	36.00	1	.6	.6	5.4
	37.00	1	.6	.6	6.0
	38.00	1	.6	.6	6.6
	39.00	3	1.8	1.8	8.4
	40.00	3	1.8	1.8	10.2
	41.00	7	4.2	4.2	14.5
	42.00	2	1.2	1.2	15.7
	43.00	5	3.0	3.0	18.7
	44.00	9	5.4	5.4	24.1
	45.00	10	6.0	6.0	30.1
	46.00	5	3.0	3.0	33.1
	47.00	9	5.4	5.4	38.6
	48.00	12	7.2	7.2	45.8
	49.00	7	4.2	4.2	50.0
	50.00	4	2.4	2.4	52.4
	51.00	13	7.8	7.8	60.2
	52.00	10	6.0	6.0	66.3
	53.00	16	9.6	9.6	75.9
	54.00	8	4.8	4.8	80.7
	55.00	11	6.6	6.6	87.3
	56.00	7	4.2	4.2	91.6
	57.00	5	3.0	3.0	94.6
	58.00	6	3.6	3.6	98.2
	59.00	2	1.2	1.2	99.4
	60.00	1	.6	.6	100.0
	Total	166	100.0	100.0	

ـ الملحق رقم (05): نتائج فرضيات البحث تبعا لمخرجات SPSS:

ـ نتائج الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات تقدير	166	48,6928	6,47856	,50283

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
					Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير	37,175	165	,000	18,69277	17,3824	20,0031

ـ نتائج الفرضية الثانية:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الناقد التفكير	166	49,6687	4,68833	,36389

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 30					
					Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الناقد التفكير	54,052	165	,000	19,66867	18,7204	20,6169

ـ نتائج الفرضية الثالثة:

Corrélations

Corrélations

		الذات تقدير	الناقد التفكير
الذات تقدير	Corrélation de Pearson	1	,612**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	166	166
الناقد التفكير	Corrélation de Pearson	,612**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	166	166

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

ـ نتائج الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques de groupe

	علوم اجتماعية انسانية ع رموز	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات تقدير	اجتماعية إنسانسة ع	73	48,7397	5,01948	,58749
	علوم	93	50,4839	5,15755	,53481

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير	Hypothèse de variances égales	,024	,877	-2,188	164	,030	-1,74414	,79708	-3,82143	,33314
	Hypothèse de variances inégales			-2,195	156,610	,030	-1,74414	,79446	-3,81576	,32747

ـ نتائج الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques de groupe

	رموز ع انسانية اجتماعية علوم	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير الناقد	ع إنسانسة اجتماعية	73	50,4932	4,41312	,51652
	علوم	93	50,8280	4,36793	,45293

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التفكير الناقد	Hypothèse de variances égales	,203	,653	-,488	164	,626	-,33481	,68612	-2,12293	1,45332
	Hypothèse de variances inégales			-,487	154,026	,627	-,33481	,68698	-2,12653	1,45692