وزارة التعليـــم العـــالي والبحـث العلمـــي
جامعـــة عمـــار ثليجـــي - الأغـــواط -
كليـــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

العنوان:

مدى استخدام التقويم التكويني عند الاساتذة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص:علم النفس التربوي

إعـداد الطالب:

- فاروق جريدة

إشراف الدكتور:

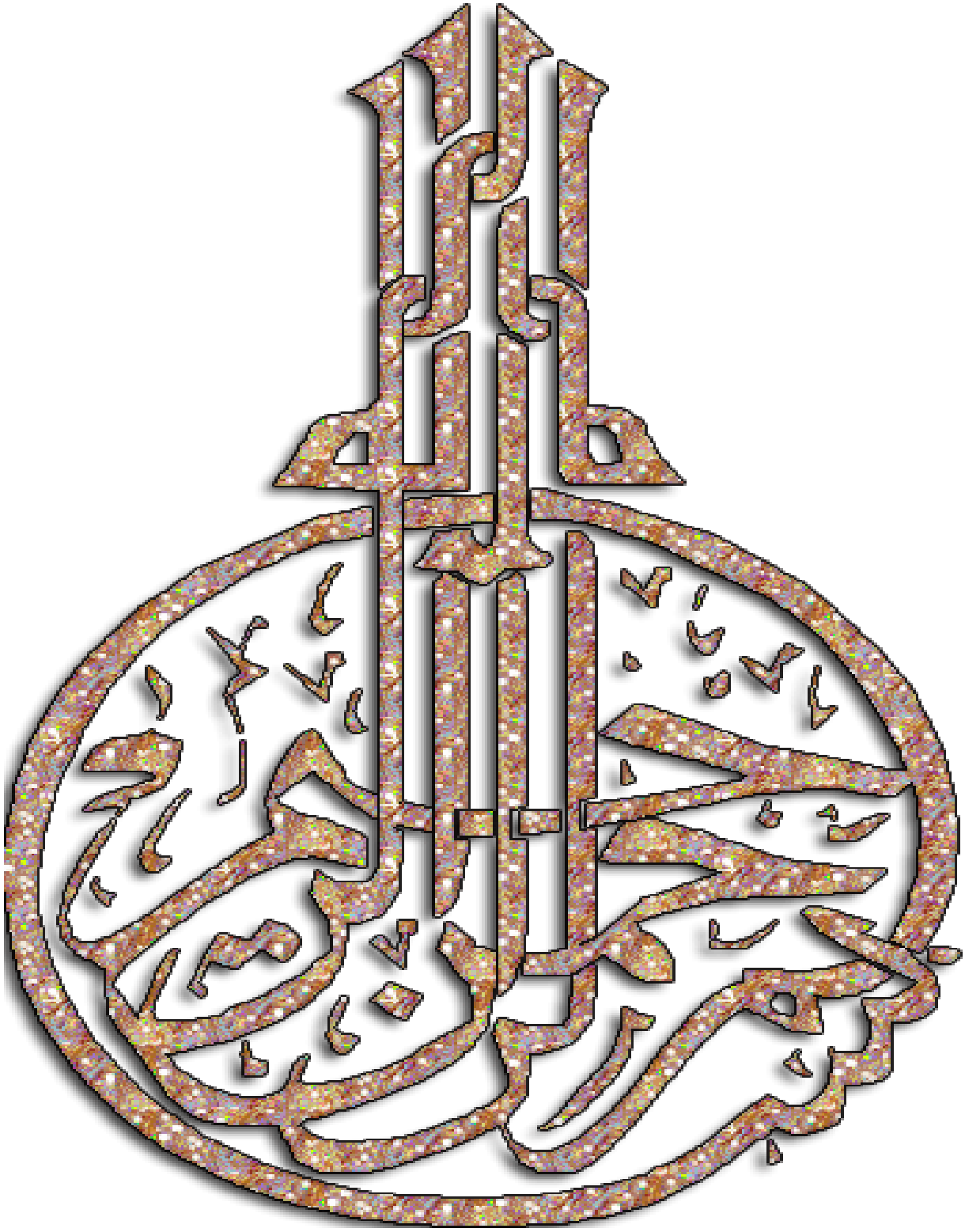
د- باهي سلامي

د - رمضان عمومن

لجنة المناقشة:

د. بن الطاهر تجاني	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**رئيســـــــا**
د. باهي سلامي	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مشرفا ومقررا**
د. عمومن رمضان	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مشرفا مساعدا**
د. داودي محمد	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مناقشـــــــا**
د. عون علي	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة عمار ثليجي-الأغواط**	**مناقشـــــــا**

السنة الجامعية: 2015-2016



كلمة شكر وتقدير

*أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى كل من الدكتور باهي سلامي والدكتور عمومن رمضان اللذان لم يدخرا جهدا في مساعدتهما لي لإعداد هذه الرسالة من خلال توجيهاتهم وملاحظاتهم العلمية.

*كما لا يفوتني توجيه الشكر كذلك للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بآرائهم العلمية السديدة.

*وأتقدم ايضا بالشكر الجزيل إلى اساتذة جامعة عمار ثليجي بالأغواط بصفة عامة، وإلى اساتذة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية بصفة خاصة، وأخص بالذكر الاساتذة الذين درسونا كل باسمه الخاص.

* ولا انسى في هذا المقام أن أشكر كل من ساهم في تقديم يد المساعدة لي على إعداد هذه الدراسة من أصدقاء وزملاء.

جريدة فاروق

الإهداء

اهدي هذه الرسالة المتواضعة إلى:

*الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهما.

*إلى افراد العائلة الأعزاء كل باسمه الذين لم تنقطع عني تشجيعاتهم ومساعداتهم طوال مسيرتي الدراسية، وإلى زوجتي الغالية.

*إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة والمشورة محتسبا الأجر من الله.

*إلى سائر الأهل والأقارب والأصدقاء.

*إلى كل طالب علم.

جريدة
فاروق

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيانين هما على التوالي: استبيان لاستخدام التقويم التكويني، واستبيان للتفكير الناقد، واسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1-توجد علاقة ارتباطية بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

2-مستوى استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية مقبول.

3- لا توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية تعزى لمتغير الأقدمية ولصالح أكثر من 11 سنة.

5- مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات متوسط.

6- لا توجد فروق للتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية في مادة الاجتماعيات من التعليم المتوسط متوسط تعزى لمتغير الجنس.

7- توجد فروق للتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية في مادة الاجتماعيات من التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين ولصالح المستوى الثقافي المرتفع.

Résumé:

Cette étude vise à trouver la relation entre l'utilisation de la formation de l'évaluation par les enseignants de géographie et l'histoire et de la pensée critique montré par les élèves de la deuxième année écoles intermédiaires. Pour atteindre les objectifs de l'étude, deux questionnaires ont été faites avec la première sur l'utilisation de la formation d'évaluation et le second à propos de la pensée critique. Quelques résultats importants sont montrés ci-dessous:

1- Il existe une forte relation entre l'utilisation de la formation de l'évaluation par les professeurs de géographie et l'histoire et de la pensée critique montré par les élèves de la deuxième année écoles intermédiaires.
2- Le niveau d'utilisation de la formation de l'évaluation par les enseignants de géographie et l'histoire dans la deuxième année est acceptable.
3- Il n'y a pas de différences dans l'utilisation de la formation de l'évaluation en raison du sexe des enseignants de l'histoire et la géographie.
4- Il existe des différences dans l'utilisation de la formation de l'évaluation en raison des expériences des enseignants de l'histoire et la géographie et mieux pour ceux qui ont plus de 11 ans.
5- Le niveau de la pensée critique des sujets d'histoire et de géographie indiquée par les élèves de deuxième année de l'école intermédiaire est intermédiaire.
6- Il n'y a pas de différences dans la pensée critique dans l'histoire et la géographie en raison de sexe de l'élève.
7- Il existe des différences dans la pensée critique dans l'histoire et la géographie en raison du niveau culturel des parents d'élèves et il vaut mieux pour ceux qui ont obtenu le plus haut.

Abstract:

This study aims at finding the relationship between the use of evaluation formation by history and geography teachers and the criticism thinking showed by second year intermediate school pupils. To accomplish the goals of the study, two questionnaires have been made with the first about the use of the evaluation formation and the second about the criticism thinking. Some important results are showed below:

1- There is strong relationship between the use of evaluation formation by history and geography teachers and the criticism thinking showed by second year intermediate school pupils.
2- The use level of evaluation formation by history and geography teachers in the second year is acceptable.
3- There are no differences in using evaluation formation due to history and geography teachers' sex.
4- There are differences in using evaluation formation due to history and geography teachers experience and it better for those with more than 11 years.
5- The level of criticism thinking of history and geography subjects showed by second year intermediate school pupils is intermediate.
6- There are no differences in criticism thinking of history and geography subjects due to pupil's sex.
7- There are differences in criticism thinking of history and geography subjects due to the cultural level of pupils' parents and it is better for those who got the highest.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الاهداء.....	أ
الشكر.....	ب
ملخص الدراسة بالعربية.....	ج
ملخص الدراسة بالانجليزية.....	د
ملخص الدراسة بالفرنسية.....	هـ
قائمة المحتويات.....	و
قائمة الجداول.....	ط
قائمة الأشكال.....	ك
مقدمة.....	12
الجـــــــــانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1-إشكالية الدراسة.....	16
2-اهمية الدراسة.....	18
3- اهداف الدراسة.....	19
4- تحديد مفاهيم الدراسة.....	20
5- الدراسات السابقة.....	22
6- فرضيات الدراسة.....	33
الفصل الثاني: التقويم التكويني	
تمهيد.....	35
1-التقويم التربوي	36
1/1-تعريف التقويم التربوي.....	36
2/1-خصائص التقويم التربوي.....	36
3/1-أغراض التقويم التربوي.....	37
4/1-اسس التويم التربوي.....	38
5/1-وظائف التقويم التربوي.....	39
6/1-شروط التقويم التربوي.....	39
7/1-التقويم اوفق المقاربة بالكفاءات.....	40
8/1-انواع التقويم التربوي.....	41

9/1-الكفاءات اللازمة للمعلم الجيد.....	**43**
10/1-الكفاءات الخاصة بمعلم الدراسات الاجتماعية.....	**43**
11/1-حاجة المجتمع العربي إلى معلم يواكب العصر الذي نعيشه.....	**44**
2-التقويم التكويني	**45**
1/2-تعريف التقويم التكويني.....	**45**
2/2-اسس التقويم التكويني.....	**46**
3/2-فوائد التقويم التكويني.....	**47**
4/2-مميزات التقويم التكويني.....	**48**
5/2-اغراض التقويم التكويني.....	**48**
6/2-اساليب التقويم التكويني.....	**49**
7/2-مراحل التقويم التكويني.....	**49**
خلاصة.....	**51**
الفصل الثالث: التفكير الناقد	
تمهيد.....	**53**
1-التفكير:	**54**
1/1-مفهوم التفكير.....	**54**
2/1- خصائص التفكير.....	**55**
3/1-عناصر التفكير.....	**56**
4/1- انواع التفكير.....	**56**
5/1-مستويات التفكير.....	**57**
6/1-اهمية تعليم التفكير في مدرسة المستقبل.....	**60**
2-التفكير الناقد:	**60**
1/2-تعريف التفكير الناقد.....	**60**
2/2-علاقة التفكير الناقد ببعض المصطلحات الاخرى.....	**62**
3/2-تصنيف التفكير الناقد.....	**64**
4/2-مهارات التفكير الناقد.....	**65**
5/2-مراحل التفكير الناقد.....	**65**
6/2-قياس التفكير الناقد.....	**66**
7/2-مكونات التفكير الناقد.....	**67**
8/2-خصائص التفكير الناقد.....	**68**
9/2-استراتيجيات التفكير الناقد.....	**68**

10/2-اهمية التفكير الناقد.....	69
11/2-تنمية التفكير الناقد.....	70
12/2-معوقات التفكير الناقد.....	73
خلاصة.....	74
الجـــــــانب الميداني	
الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد.....	77
1-الدراسة الاستطلاعية.....	78
1/1- اهداف الدراسة.....	78
2/1- عينة الدراسة.....	78
3/1-ادوات الدراسة.....	80
2-الدراسة الأساسية.....	92
1/2- منهج الدراسة.....	92
2/2- حدود الدراسة.....	92
3/2- عينة الدراسة.....	92
4/2-الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.....	96
خلاصة.....	97
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد.....	99
1-عرض وتفسير نتائج التساؤل العام ومناقشتها.....	100
2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....	101
3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.....	102
4-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.....	104
5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.....	106
6-عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها.....	107
7-عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها.....	108
الاستنتاج العام.....	112
اقتراحات الدراسة.....	113
قائمة المراجع.....	115
قائمة الملاحق.....	-

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين انواع التقويم التربوي	42
02	مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي	63
03	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية (الأساتذة) حسب الجنس	79
04	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية (لتلاميذ) حسب الجنس	80
05	توضيح الاختلاف قبل التعديل وبعد التعديل	83
06	ثبات استبيان التقويم التكويني عن طريق التناسق الداخلي	84
07	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير المعرفة المسبقة مع درجته الكلية	85
08	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير عدد التلاميذ مع درجته الكلية	85
09	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير زمن الحصة الدراسية مع درجته الكلية	86
10	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير منهاج مادة الاجتماعيات مع درجته الكلية	87
11	مصفوفة ارتباطات محاور استبيان التقويم التكويني مع الدرجته الكلية	87
12	توضيح توزيع محاور استبيان التقويم التكويني	88
13	توزيع محتوى مادة الاجتماعيات على مهارات التفكير الناقد للسنة الثانية من التعليم المتوسط	89
14	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (التلاميذ)	91

15	معاملات ثبات إعادة التطبيق لاختبار التفكير الناقد	91
16	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (الأساتذة) حسب الجنس	93
17	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (الأساتذة) حسب متغير الاقدمية المهنية	93
18	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (التلاميذ) حسب متغير الجنس	94
19	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (التلاميذ) حسب متغير المستوى الثقافي للوالدين	95
20	معامل الارتباط بين استخدام التقويم التكويني والتفكير الناقد	100
21	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التقويم التكويني	101
22	الفروق بين الجنسين في درجاتهم على استبيان التقويم التكويني	102
23	الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في استخدام التقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية	104
24	تحديد الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في استخدام التقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية بمعامل الشيفي (Scheffe)	105
25	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لاختبار التفكير الناقد	106
26	الفروق بين الجنسين في درجاتهم على اختبار التفكير الناقد	107
27	الفروق بين التلاميذ في التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين	109
28	تحديد الفروق بين التلاميذ في التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين بمعامل الشيفي (Scheffe)	110

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	خصائص التفكير	55
2	مستويات التفكير	59
3	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للأساتذة حسب الجنس	79
4	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للتلاميذ حسب الجنس	80
5	توزيع نسب افراد عينة الدراسة (الأساتذة) حسب متغير الأقدمية	94
6	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (التلاميذ) حسب متغير الجنس	95
7	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية (التلاميذ) حسب متغير المستوى الثقافي للوالدين	96

مقدمة

ان القرن الواحد والعشرين يشهد تطورا هائلا في جميع الميادين، ويعد المجال التربوي واحدا من هذه المجالات، بحيث أنه نال اهتماما كبيرا من قبل الباحثين وعلماء التربية، وهذا لما له من تأثير على تطور الشعوب وتقدمها.

وشهدت المنظومة التربوية الجزائرية تطورات مختلفة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وكان آخر هذه التطورات اعتماد المقاربة وفق الكفاءات 2004/2003، وهذه الأخيرة تعد سببا في تسليط الضوء على بعض متغيرات العملية التعليمية التعلمية، مثل : طرق التدريس، والمناهج الدراسية، التقويم التربوي، وفي هذا الأخير يقول صلاح الدين محمود علام :أصبح التقويم التربوي محل اهتمام كثير من خبراء القياس والتقويم وصانعي السياسات في وقتنا الحاضر على الدور الذي يمكن أن يلعبه التقويم في مراقبة ومتابعة التقدم الدراسي للطلاب، ورفع المستويات التربوية للنظام التعليمي ككل، ويبدو أن هذا الهدف ينظر إليه من منظورين مختلفين، فبالنسبة لصانعي السياسات تبدو القضية متعلقة بكيفية تصميم نظام تقويم تتجسد فيه مستويات تربوية مرتفعة، ويمكن من خلاله مراقبة أداء الطلاب باستخدام برامج اختيارية تركز على إجراء التقويم ونواتجه أما بالنسبة للمربين وخبراء القياس والتقويم، فإن القضية تتعلق بدرجة أكبر بالكيفية التي يمكن أن تساعد بها عمليات التقويم التعلم داخل الصف المدرسي.

(صلاح الدين محمود علام، 2009، ص 291)

ويعد التفكير وأنواعه محل اهتمام الباحثين في الحقل التربوي، وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، أي مع ظهور الاتجاه المعرفي، بحيث ظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب التي يتبعها الأفراد في تفكيرهم، ولهذا فإن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة يكون له مردود كبير في تحصيلهم الدراسي.

ويعد التفكير الناقد ومهاراته المختلفة أحد الأهداف الهامة في النظام التربوي الجزائري، وخاصة بعد اعتماد استراتيجية المقاربة وفق الكفاءات، لأن الكفاءة تستدعي تفكير عالي المستوى وذلك لتطبيق هذه الكفاءات وفق الواقع.

و من هذا المنطلق يتجلى الاهتمام بموضوع الدراسة وأهدافها وذلك بتقديم اطار نظري واخر ميداني حول العلاقة بين التقويم التكويني والتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

و شمل الجانب النظري ثلاث فصول وهي:

-**الفصل الأول:** ويتضمن الاطار العام للإشكالية، وتم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة واهميتها وأهدافها وتحديد المفاهيم والدراسات السابقة والفرضيات .

-**الفصل الثاني:** تناولنا فيه التقويم التربوي، وتم تقسيمه إلى فرعين:

- **أولا:** التقويم التربوي مفهومه ومجالاته وانواعه.
- **ثانيا:** التقويم التكويني ومفهومه وانواعه وأهدافه مهاراته، استراتيجياته، شروطه، معاييره.

-**الفصل الثالث:** تطرقنا فيه إلى التفكير وأنواعه وتفرع بدوره إلى فرعين:

- **أولا:** التفكير وتضمن ما يلي: تعريفه، خصائصه، العناصر المكونة له.
- **ثانيا:** التفكير الناقد وتضمن ما يلي: مفهومه، مكوناته، أهميته، معاييره، مهاراته.

أما الجانب الميداني فتمثل في فصلين هما: الفصل الرابع والفصل الخامس بحيث تناولنا في الفصل الرابع الإجراءات الميدانية للدراسة، ابتداء من الدراسة الاستطلاعية، المنهج المناسب للدراسة، حدود الدراسة، اختيار عينة الدراسة، أدوات الدراسة، في حين تطرقنا في الفصل الخامس إلى عرض النتائج وتحليلها ومناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، واختتمت الدراسة باستنتاج عام حول ما توصلنا إليه من نتائج واقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

1/ الإشكالية:

يعتبر النظام التربوي أحد مصادر التقدم العلمي بصفة عامة وبصفة خاصة المجال التعليمي، وهذا الأخير يعد أساس نجاح التلميذ الذي هو فرد المستقبل، وتعتبر التحولات التي يشهدها العالم حاليا سببا هاما في تغيير الأنظمة التعليمية لمواكبتها الثورة المعرفية، وهذا من خلال البحث عن أنظمة تساير التقدم العلمي العالمي.

وتعتبر المنظومة التربوية الجزائرية أحد هذه المنظومات التي تعمل على ايجاد نظام تعليمي ناجح وفعال على جميع الأصعدة، سواء من حيث المناهج أو الاستراتيجيات أو الوسائل وغيرها، وذلك بانتقالها من النظام التعليمي التقليدي إلى نظام التعليم بالأهداف، ثم النظام التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات سنة 2004/2003، وهذا الأخير يعتبر أساس التغيير الجذري للنظام التعليمي وذلك باعتماده التلميذ محور العملية التعليمية عكس النظام التقليدي الذي كان فيه الأستاذ محور العملية التعليمية، وأيضا التركيز على الكفاءة مقابل الحفظ والاسترجاع، والاهتمام بالتقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة، وذلك لما يقدمه من تغذية راجعة سواء للأستاذ أو التلميذ أو القائمين على النظام التعليمي بصفة عامة، وهذا بهدف تحقيق الجودة الشاملة للمنظومة التربوية بصفة عامة.

ويعرف التقويم التكويني: بأنه عملية تقويمية تمارس أثناء سير الحصة الدراسية، وأثناء عملية بناء المنهج، ويهدف إلى الاسهام في تحسين عملية التعلم والتعليم، والغرض منه توفير تغذية راجعة للمعلم والمتعلم والتعرف على مستوى تقدم الطلبة من قبل المعلم. **(حمادنة وعبيدات، 2012، ص 105)**

ويسمى أحيانا بالتقويم البنائي، ويتم أثناء سير عملية التدريس أو تنفيذ البرنامج التعليمي بهدف الحكم على مدى فعالية نجاح عملية التدريس، فهذا النوع من التقويم يعطي تغذية راجعة للمعلم لمعرفة الصعوبات والأخطاء ونقاط الضعف في عملية التدريس، بهدف معالجتها قبل المضي إلى مراحل متقدمة.**(عبد الرحيم الزغول، 2010، ص 316)**

و يعتبر التقويم التربوي متغير تناولته العديد من الدراسات العربية والاجنبية والمحلية، ونذكر من الدراسات المحلية دراسة بن سي مسعود لبنى(2008)، والتي حاولت فيها التعرف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها أن الوسائل الأكثر استعمالا في التقويم هي: الاختبارات والفروض.

و في سياق الحديث عن التقويم فإن أصحاب النظرية المعرفية لديهم رؤية مختلفة حول التقويم، إذ ينادي الكثير منهم بالاستغناء عن الاختبارات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الواقعي لفهم تعلم الطلبة، حيث يمارس الطلبة مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية، ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية ومهمات حل المسائل الاجتماعية وملفات الطلبة.

(مهيدات وابراهيم المحاسنة، 2009،ص 14)

ويستدعي اعتماد المقاربة بالكفاءات الاهتمام بالجانب المعرفي(التفكير) للتلميذ، لأن التفكير بأنواعه المختلفة أساس الحصول على كفاءة عالية، والتفكير الناقد أحد هذه الأنواع وذلك لما له من تأثير إيجابي في عملية التعليم، وهذا ما جعله محل اهتمام المفكرين والباحثين وذلك بهدف معرفة أساليب التفكير الناقد لدى المتعلمين ودورها في التعليم، لأن لها دور فعال في مسار التلميذ، وهذا ما يدعمه **ستينبرج(1997)**، بقوله: "إن أساليب التفكير يجب أن تأخذ في الحسبان مثلها مثل الذكاء والدافعية".

(إلهام وقاد، 1428،ص11)

و يعرفه **واطسون وجليسر**: هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تدعمها، بدلا من القفز المتسرع إلى النتائج بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقصي المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. **(عبد الرحيم الزغول، مرجع سابق، ص 295)**

و من الدراسات التي تناولت متغير التفكير الناقد نذكر منها دراسة: **كارولي جين سنة 1993** للتعرف على التفكير الناقد وعلاقته بالتقدم في المستوى التعليمي، ونوع التخصص ،ثم النوع(ذكور/ إناث)، واسفرت هذه الدراسة عن ارتباط الدرجة الأعلى للتفكير الناقد بالمستوى الأعلى تعليما وبالإناث دون الذكور، ثم بدراسة العلوم الاجتماعية.

أما من حيث الجانب الميداني سنحاول في دراستنا الحالية ،الكشف عن مدى استخدام التقويم التكويني ومعرفة مختلف الممارسات التقويمية التكوينية السائدة في مادة الاجتماعيات على مستوى التعليم المتوسط.

و ايضا معرفة مستوى عملية التفكير الناقد ومهاراته لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وهذا بهدف معرفة الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في التقويم التكويني وتأثيرها على التفكير الناقد في ظل المقاربة بالكفاءات، التي تقتضي تفاعلا كبيرا بين عملية التعليم وعملية التقويم وعمليات التفكير.

و نظرا للاهتمام المتزايد بالتقويم التكويني والتفكير الناقد، فإن الباحث يطرح التساؤل التالي:

- ✓ **هل توجد علاقة بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط؟.**

والذي يتفرع بدوره إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية، وهي كالتالي:

- ✓ **ما هو مستوى استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط؟**
- ✓ **هل توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس؟**
- ✓ **هل توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الاقدمية ؟**
- ✓ **ما هو مستوى التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط؟**
- ✓ **هل توجد فروق لعملية التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس؟**
- ✓ **هل توجد فروق لعملية التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين؟**

2/ أهمية الدراسة :وتم تقسيم أهمية هذه الدراسة إلى جانبين جانب نظري وجانب ميداني، كما يلي:

1/2- الجانب النظري:

تتجلى اهمية الدراسة الحالية في قيمة وأهمية متغيراتها سواء من الناحية التربوية أو من الناحية المعرفية، بحيث أن التقويم التربوي يعد أساس نجاح عملية التعليم، ويعد التقويم التكويني نوعا هاما من

أنواع التقويم التربوي، وذلك لما له من تأثير إيجابي سواء على الأستاذ أو المتعلم أو القائمين على النظام التربوي.

و يعتبر التفكير بأنواعه مصدر النجاح في جميع المجالات ،وخاصة المجال التعليمي، والتفكير الناقد نوع من أنواع التفكير، والذي له اهمية كبيرة في سير وإنجاح عملية التعليم.

2/2- الجانب الميداني:

اولا: بالنسبة للأساتذة: يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في التعرف على التقويم التكويني وادواته المختلفة، وذلك للاستفادة منها مستقبلا، وأيضا مساعدتهم في التعرف على عملية التفكير الناقد ومهاراته وذلك بهدف توظيفها في عملية التعليم.

ثانيا: بالنسبة للتلاميذ: يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة التلاميذ في التعرف على عملية التفكير الناقد ومهاراته المختلفة، والتعرف على أساليب تفكيرهم، وبالتالي تحسين مستوى تعلمهم.

ثالثا: بالنسبة للقائمين على المنظومة التربوية: يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة لفت هؤلاء إلى عملية التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة، وأيضا مراعاة التفكير وأنواعه المختلفة، وإدراجه في المناهج الدراسية.

3/ أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في التعرف على طبيعة العلاقة بين التقويم التكويني والتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

أما أهداف الدراسة الفرعية فهي كما يلى :

- ✓ التعرف على مستوى التقويم التكويني في مادة الاجتماعيات لدى اساتذة التعليم المتوسط .
- ✓ التعرف على الأساليب والوسائل الاكثر استخداما في التقويم التكويني في مادة الاجتماعيات.
- ✓ الكشف عن الفروق في استخدام التقويم التكويني بين الاساتذة، من حيث الجنس والاقدمية.
- ✓ الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في مهارات التفكير الناقد من حيث الجنس.
- ✓ الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في مهارات التفكير الناقد من حيث المستوى الثقافي للوالدين.

4/ المفاهيم والتعاريف الاجرائية:

تحتوي كل دراسة على عدد من المفاهيم الواجب تحديدها بين الباحث والقارئ، ومن هذا المنطلق قمنا بعرض التعاريف العامة والتعاريف الإجرائية لأهم مصطلحات دراستنا الحالية ،وهي كما يلي:

أولا: التقويم التكويني:

تعريف الدوسري: " وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف إلى تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقييم التكويني للمخططين والمنفذين كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر".**(رافدة الحريري 2008 ص49)**

ويعرف نبيل عبد الهادي التقويم التكويني: بأنه "التقويم الذى يجري أثناء تطبيق البرنامج ،بهدف الكشف عن مواطن الضعف في البرنامج ومعالجتها فورا ،أو التعرف على مواطن القوة في البرنامج وتعزيزها".

وفي المدرسة يطلق على هذا النوع (تقويم أثناء التعليم) ويجري تنفيذه أثناء عملية التعليم، أو أثناء قيام الطلاب بتطبيقات عملية عن طريق :طرح الأسئلة ، توجيه الطلاب أثناء العمل، تطبيق اختبارات قصيرة (في حدود 10دقائق) واستخراج نتائجها. **(نبيل عبد الهادي ،2001،ص458)**

ويحدد "هاملن" تعريفا دقيقا للتقويم التكويني في قوله :"يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي، أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه ،وهو وسيلة من وسائل هذا الضعف" .

(محمد سرير وخالدي ،1995 ،ص 98)

تعريف "De Landsheere " :يري أن التقويم التكويني إجراء عملي يمكننا من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية ،لذلك فوظيفته الأساسية تتمثل في:

- إخبار المدرس والتلميذ عن درجة تحكمهما في تعليم معين.
- كشف صعوبات التعلم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات. **(طوطاوي،2009 ،ص25)**

التعريف الاجرائي للتقويم التكويني : نقصد بالتقويم التكويني الاساليب التي يقوم بها الأستاذ في مادة الاجتماعيات، بهدف إثراء نقاط القوة وتدارك نقاط الضعف، والاهتمام بالفروق الفردية، وذلك من خلال التغذية الراجعة ، وهذه الأساليب هي: الاسئلة الشفوية، التمارين الكتابية، الملاحظة، المقابلة، الواجبات المنزلية، المناقشة الحرة، النشاطات والانجازات المدرجة في كتب الاجتماعيات، حصص الدعم والتقوية، التحضير القبلي للأستاذ.

ثانيا: التفكير الناقد :

تعريف "**العتوم**" :هو تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومنطقي يعمل علي تصحيح مسار التفكير وتوجيهه لهدف له علاقة بالمعرفة، أو هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية عدة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج.

(جلال فرمان،2014،ص19)

تعريف "**واطسون وجلاسر Watson .Glaser**" بأنه: "فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز إلي النتائج".

(على المحنة، 2015،ص44)

ويعرفه **منصور** بأن: "التفكير الناقد يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين المعلومات الخاطئة والسليمة". **(بدر خضر ،2011،ص130)**

التعريف الاجرائي للتفكير الناقد : هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مهارات التفكير الناقد وهي : مهارة الاستدلال، مهارة المقارنة ، مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، مهارة الاستنتاج، مهارة تقويم الحجج .

ثالثا :أستاذة الاجتماعيات: هم الاساتذة(ذكور واناث) الذين يدرسون مادة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط وبصفة رسمية.

رابعا: مادة الاجتماعيات: وهي المادة المخصصة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، والتي تشمل التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية.

خامسا: تلاميذ التعليم المتوسط : وهم مجموعة من التلاميذ (ذكور واناث) تتراوح أعمارهم بين 13-14 سنة، وفي دراستنا الحالية نقصد الذين يدرسون في السنة الثانية من التعليم المتوسط بالضبط.

5/ الدراسات السابقة :

تشكل الدراسات السابقة الخلفية النظرية التي اعتمد عليها الباحث، فهي تعد من بين المصادر الخصبة التي تساعد في بلورة الاشكالية وصياغة الفرضيات وتحديد الأهداف وغيرها، وسيكون تناولنا للدراسات السابقة انطلاقا من تصنيفها إلى فئتين، باعتبارنا اننا لم نجد دراسات تناولت موضوع دراستنا الحالية في حدود علم الباحث، وكان تصنيفها كالتالي:

- الفئة الأولى: دراسات ذات علاقة بالتقويم التكويني .
- الفئة الثانية: دراسات ذات علاقة بعملية التفكير الناقد.

أولا: دراسات ذات علاقة بالتقويم التكويني : توجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي بصفة عامة، وأساليبه وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى ولدى عينات مختلفة، وبعد البحث المطول توصلنا إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالتقويم التكويني، والتي سوف نعرضها بشيء من التفصيل ،وهي كما يلي :

دراسة "فيل واوكى Failes et okey ،1975" بعنوان: اثر التقويم التكويني والتغذية الراجعة على اتقان التعلم، وتم اجراؤها على عينة عشوائية مكونة من 90طالبا ،وزعوا على ثلاث مجموعات:

المجموعة الاولى قدم لها تقويما تكوينيا وعلاجا في صورة تعليم اضافي، والمجموعة الثانية قدم لها التقويم التكويني تدريسا اضافيا كعلاج، والمجموعة الثالثة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ومن بين النتائج المتحصل عليها ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة الاولى، ومرد ذلك يعود الي افضلية طريقة التعليم باستخدام التقويم التكويني على الطرق التقليدية.**(آمنة محمود والغامدي،2009،ص63)**

اما دراسة "اكسيو Aksu" سنة**(1982)** بعنوان :اثر التقويم التكويني على التحصيل الدراسي، واجريت الدراسة على 93طالبا جامعيا ،وزعوا على مجموعتين، وتم تدريسهم بنفس الطريقة، لكن المجموعة التجريبية قدم لها اختبارات بنائية في نهاية كل وحدة، حيث تزود بتغذية راجعة تصحيحية، ومن النتائج التي اسفرت عليها الدراسة، ما يلي:

اظهرت الاثر الواضح للتقويم التكويني والتغذية الراجعة على التحصيل النهائي.

وقام "أحمد عمر غوني "(1990): بدراسة كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب تقويم مختلفة والتعرف على أفضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب لمقرر منهاج العلوم في التعليم العام بالمستوى الرابع بكلية التربية بالمدينة المنورة، واقتصرت الدراسة على الطلاب الذكور فقط، وأعتمد الباحث على الاختبار التحصيلي كوسيلة لجمع المعلومات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

– أنه نادرا ما تستخدم أساليب تقويم أخرى كالنقد والتلخيص والبحوث.

– الاختبار التقليدي هو أفضل الأساليب التي تمكن الاستاذ من إصدار حكم موضوعي أو التوقع بالدرجة الكلية للطالب. **(أحمد عمر غوني . 1992،ص53)**

في حين نجد ان "**واضحة السويدي**" سنة **(1993):** هدفت في دراستها الى معرفة أثر أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، وطبقت الباحثة دراستها على عينة من المعلمين والمعلمات، وبلغ عددهم (228) موزعين على(20) مدرسة، وحاولت هذه الدراسة معرفة أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة في التدريس، واستعانت الباحثة باستبيان استطلاع الرأي ،وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

- أن أساليب التقويم التربوي المقدمة الملائمة لطبيعة نتائج التعليم في التربية الاسلامية لا تلقى اهتماما من طرف المعلمين .

– هناك أثر دال إحصائيا لعاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم التربوي. **(واضحة السويدي، 1993،ص67–85)**

كما قام "**حمدان علي نصر**" سنة**(1998):** بدراسة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، وهدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام ، ومعرفة أثر كل من متغيرات المؤهل والجنس والخبرة والمرحلة التعليمية، وطبقت الدراسة على (167) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث أداة الاستبيان التي أعدت خصيصا لاستطلاع آراء معلمي اللغة العربية، ومن بين النتائج التي توصلَ اليها الباحثِ ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات من حيث متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية، ومتغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة.**(حمدان علي نصر 1998، ص141-178)**

اما دراسة "**عمر توفيق قمر**" **سنة (2001)** : فتناول فيها موضوع أساليب تقويم مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، واقتصرت على عينة بلغ عددها (102) مشرفا على الأنشطة الاجتماعية، واعتمد الباحث على استبيان أعد خصيصا لهذه الدراسة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

-أن اساليب التقويم التربوي الأكثر استخداما هي أسلوبي بيئة الجماعة وأسلوب الملاحظة المنظمة .

-أن أداة التقويم الاكثر استخداما هي الحوار الشفهي . **(عمر توفيق قمر،2001،ص125-127)**

كما قامت "علية مولاي" سنة **(2003):** بدراسة كانت بعنوان: أساليب تقويم نشطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الاساسي بالجزائر ،واعتمدت الباحثة في عملية جمع البيانات على قائمة أعدت لاستطلاع آراء المعلمين، وتوصلت الباحثة إلى :

- هناك تنوع في استعمال المعلمين والمعلمات لأساليب وأدوات تقويم التلاميذ بنشاطات اللغة العربية .
- تعتبر الاختبارات الشفوية الأسلوب السائد في تقويم نشاطات اللغة العربية باختلاف متغير الخبرة
- تختلف أساليب التقويم المقدمة في اللغة العربية من حيث الأهمية المعطاة لكل نشاط.

(علية مولاي،2003،ص157-158)

في حين نجد ان "**عذراء عزيز عفان الزبيدي**" **(2004)** : تناولت في دراستها أثر استخدام التقويم التكويني وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلبة كلية التربية الاسلامية في مادة الجغرافية.

هدفت الدراسة إلى تقديم أساليب وطرائق جديدة في تدريس مادة الجغرافية وذلك لرفع مستوى الطلبة ،وعليه اختارت الباحثة اسلوبي التقويم التكويني واسئلة التحضير القلبية ،وتكونت عينة الدراسة من (107)طالبا وطالبة موزعين على ثلاث قاعات دراسية، بواقع (38)طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية التي طبق عليها اسلوب التقويم التكويني، و(35)طالب وطالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي طبق عليها اسئلة التحضير القبلية ،اما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد افرادها (34)طالبا وطالبة ،ومن النتائج التي اسفرت عليها الدراسة ما يلي:

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام التقويم التكويني ،ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام أسئلة التحضير القبلية ،ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام التقويم التكويني ،ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام أسئلة التحضير القبلية ولصالح التقويم التكويني.

كما قامت كذلك "**بن سي مسعود لبني**" سنة **(2008)** : بدراسة واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات وبلغ عدد عينة الدراسة (110) معلما بولاية ميلة وبلغ عدد المدارس (42) مدرسة، وكان من أهم تساؤلات الدراسة :

– ما هو واقع التقويم في التعليم الابتدائي ؟

– ما هو تأثير كل من تكوين المعلمين، المناهج الدراسية، والوقت المخصص للحصة الدراسية ،كثافة عدد التلاميذ في القسم، ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي :

- الاختبارات والفروض اهم أدوات التقويم في التعليم الابتدائي ؟
- التقويم التكويني يواجه صعوبات منها : كثافة عدد التلاميذ في القسم، نقص تكوين المعلمين، كثافة المناهج التعليمية، الوقت المخصص للتقويم التكويني.

مناقشة الدراسات الذات علاقة بالتقويم التكويني:

–**من حيث الاهداف:** يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي، انها متنوعة في اهدافها، فهناك دراسات هدفت الي معرفة الاساليب السائدة في التقويم التربوي، وفي مختلف المواد، مثل دراسة "واضحة السويدي"(1993) والتي هدفت الي معرفة اثر الاساليب الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الاسلامية، ودراسة "عمر توفيق عمر"(2001)والتي تناولت موضوع اساليب تقويم مشرفي الانشطة الاجتماعية، ودراسة "علية مولاي" (2003)والتي هدفت الي معرفة اساليب تقويم نشاطات اللغة العربية، وهناك دراسات هدفت الي معرفة تأثير التقويم التكويني وبعض الاساليب الأخرى علي التحصيل، مثل دراسة "عذراء عزيز عفان الزبيدي"(2004)، والتي هدفت الي معرفة تأثير التقويم التكويني واسئلة

التحضير القبلية في تحصيل طلبة كلية التربية الاسلامية في مادة الجغرافيا، ودراسة "فيل واوكي Failes et Okey(1975)"، والتي هدفت بدورها الي الكشف عن تأثير التقويم التكويني والتغذية الراجعة علي اتقان التعلم.

اما الدراسة الحالية فتهدف الي التعرف علي واقع التقويم التكويني واستخدامه لدى اساتذة الاجتماعيات، وتهدف ايضا الي معرفة تأثير كل من الجنس والاقدمية علي استخدام التقويم التكويني.

-**من حيث العينة:** ان الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي اجريت علي عينات مختلفة بين التلاميذ والمعلمين، وتناولت جميع المراحل التعليمية، ونذكر من هذه الدراسات دراسة "بن سي مسعود لبني"، والتي تمثلت عينتها في المعلمين وبلغ عددها(110)، وتمثلت عينة الدراسة في طلبة التعليم العام في كل من دراسة "عمر غوني"، ودراسة "واضحة السويدي"، ودراسة "حمدان علي نصر"، وتمثلت عينة دراسة "علية مولاي" في التعليم الاساسي بالجزائر، ودراسة "عمر توفيق قمر" والتي تمثلت عينتها في التعليم الثانوي، اما "اكسيو Aksu" فقد اجرى دراسته علي التعليم الجامعي.

وكان عدد العينة مختلف من دراسة الي اخري، بحيث كان اصغر عدد تناول عينة الاساتذة في دراسة عمر "توفيق قمر" (102) استاذا، واكبر عدد تمثل في دراسة "واضحة السويدي"(228)معلم ومعلمة، اما عينة التلاميذ فكان اصغر عدد في دراسة "فيل واوكي" (90) تلميذا ،واكبر عدد في دراسة "عذراء عزيز عفان الزبيدي"(107).

اما في دراستنا الحالية فتمثلت عينة التقويم التكويني في اساتذة الاجتماعيات الذين يدرسون السنة الثانية بالتعليم المتوسط.

-**من حيث المنهج:** ان الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي استخدمت المنهج التجريبي او المنهج الوصفي، ونذكر من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، كل من دراسة "عذراء عزيز عفان الزبيدي"، ودراسة "فيل واوكي"، اما الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، فنذكر منها دراسة "واضحة السويدي"، ودراسة "حمدان علي نصر"، ودراسة "عمر توفيق قمر".

اما في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي، وذلك باعتباره المنهج المناسب للبحوث التربوية التي يصعب فيها تطبيق المنهج التجريبي، والذى يستدعي التحكم الجيد في كل المتغيرات، وتتفق دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي.

-**من حيث الادوات:** يعد الاستبيان الاداة السائدة الاستخدام في الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي، ونذكر من بين الدراسات التي استخدمت الاستبيان، كل من دراسة "واضحة السويدي"، دراسة "حمدان على نصر"، دراسة "عمر توفيق قمر"، دراسة "علية مولاي"، وبما ان الاستبيان يعد من اهم الادوات التي طبقت في مختلف الدراسات السابقة، قمنا بإعداد استبيان خاص بالتقويم التكويني في مادة الاجتماعيات.

من حيث النتائج: ان نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي كانت مختلفة في نتائجها، وذلك نظرا لاختلاف اهدافها، واختلاف المراحل التعليمية، واختلاف العينات وحجمها، حيث لاحظنا ان التقويم التربوي يتأثر بعدة جوانب، منها الجنس، الخبرة التعليمية، التخصص، التكوين، ويؤثر في عملية التحصيل الدراسي، ولاحظنا ان التقويم التربوي بصفة عامة، والتقويم التكويني بصفة خاصة يختلف من مادة الي اخرى، بحيث ان اساليب التقويم التكويني تتفاوت من مادة الي اخرى، كما لاحظنا ايضا توافق نتائج الدراسات السابقة حول التأثير الايجابي للتقويم التكويني على التحصيل الدراسي.

الفئة الثانية: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات اخرى:

إن من بين الدراسات التي تناولت التفكير الناقد نجد دراسة "**اوليفر وبيكر**" **and Baker.Oliver** ، وكانت بعنوان: اثر طريقة دراسة الحالة وطريقة المحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في تدريس الاجتماعيات، واجريت هذه الدراسة في بوسطن ولاية ماتسوستش، وهدفت إلي التعرف والمقارنة بين إحدى الطرائق وهما دراسة الحالة والأخرى طريقة المحاضرة في تدريس الاجتماعيات وأثرهما في تنمية التفكير الناقد، وتكونت العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبلغ عددهم 54 تلميذا وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة،بحيث أعطيت المجموعة التجريبية دراسة الحالة والمواد المتعلقة بتدريسها والتي لها العلاقة بمجالات الدراسة (دراسات اجتماعية متعددة)، وتم منح التلاميذ (30) دقيقة ،ثم مناقشة إجابات التلاميذ لمعرفة الأسباب في إجابة التلاميذ لذلك ،وكانت المناقشة نقطة الانطلاق الي يتلقى فيها التلاميذ التدريب في مجال التفكير الناقد ومهاراته، وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات توصلت الدراسة إلي نتائج من بينها ما يلي :

-وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ،وان دراسة الحالة كانت طريقة ناجحة في المعالجة والاستعداد، والتحضير المسبق وقابلياتهم في التفكير الناقد أفضل من طريقة المحاضرة ،وأثبتت أنه بإمكانهم تدريس التلاميذ في الابتدائية هذا النوع من التفكير (التفكير الناقد).

(علي المحنة، مرجع سابق،ص96)

اما دراسة "**كارولي جين**" سنة **(1993)**.: فهدفت هذه الدراسة الي التعرف على التفكير الناقد وعلاقته بالتقدم في المستوى التعليمي، ونوع التخصص، ثم النوع (ذكور ،إناث)، واستخدمت في هذه الدراسة اختبار جديد للتفكير الناقد لا يقوم على الاختيار من متعدد مثل : اختبار جليسر، بل يقوم بالحكم على الأحداث وقياس الأسباب، واختيرت لهذه الدراسة مائة من طلبة الجامعة من تخصصات مختلفة، وقد أسفرت النتائج عن ارتباط الدرجة الأعلى على التفكير الناقد بالمستوى الأعلى تعليما، وبالإناث دون الذكور، ثم بدراسة العلوم الاجتماعية دون غيرها. **(عزيزة السيد، 1995،ص117)**

في حين نجد دراسة "**Cave، Linda Marie**"**(1993)**: خصصت الي دراسة العلاقة بين خصائص المدرس التربوي في مادة الرياضيات، وبين درجات التفكير الناقد، وقد تمثلت عينة الدراسة في اختيار عشرين معلما من المرحلة المتوسطة، وتم عمل تسجيل فيديو عن أنشطتهم داخل الفصل في تعليم المادة، مع ملئ استبيانات لتوضيح بعض الافعال والسلوكيات مع الطلبة في الفصول فضلا عن جمع بيانات عن خبراتهم وخلفياتهم التربوية، وحسب درجات الطبة على اختبار التفكير الناقد، ثم اختيار مدرس مجموعة الطلبة التي تمثل الربعين الأعلى على درجات اختبار التفكير الناقد، ثم اختيار مدرس مجموعة الطلبة التي تمثل الربعين الأدنى على درجات اختبار التفكير الناقد ذاته، وبذلك تحددت عينة المعلمين التي استخلصت منها النتائج في عشرة معلمين، وتميز معلم الربعين الأعلى من الطلبة على التفكير الناقد على معلمي الربعين الأدنى منهم فيما يلي :

- الاستخدام الأكثر لتكوين المجموعات الصغيرة للمناقشة .
- التطبيق العملي للقوانين (حل المسائل).
- عمل تدريبات تنشيطية –بدنية–في الصباح للطلبة .
- استعداد أكبر لتعلم المهارات العليا في التفكير.
- الانتقال الدائم بين أنشطة الفصل وبين الانشطة التطبيقية الخاصة بالمفاهيم .

أما معلمو مجموعة الربعين الأدنى من الطلبة على اختبار التفكير الناقد فقد اتسموا بالخصائص التالية :

- الاعتماد المسرف على الكتاب المدرسي كمصدر للمعلومات .
- إعطاء الواجبات الكثيرة للطلبة .
- توجيه التعليمات الكثيرة للطلبة .

- سجلت فصولهم درجة أعلى من التجانس. (**المرجع السابق،ص117، 118)**

اما دراسة "**نزال شكري حامد**" سنة **(2001):** فهدفت إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي و معلمات مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وذلك من خلال ملاحظتهم أثناء تنفيذهم للمواقف التعليمية، و معرفة أثر عوامل المقرر الدراسي و الجنس و الخبرة في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من 80 معلم و معلمة ،وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، و تمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة المباشرة، و من النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات كل من مقرري التربية الاسلامية و المواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم و ذلك مقارنة بالمستوى المقبول تربويا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مساهمة المعلمين و المعلمات في تنمية المهارات الخاصة بالتفكير الناقد تعزى إلى عوامل المقرر الدراسي و الجنس و المؤهل، و كانت هناك فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات.

اما دراسة "**الفهداوي** " سنة **(2005):** فكانت تهدف إلي التعرف على أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث لمعهد إعداد المعلمات، أجريت الدراسة في بغداد على طالبات الصف الرابع في معهد إعداد المعلمات، وأختار الباحث تصميما تجريبيا يضم الفئات المتكافئة يعتمد على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتكونت عينة البحث من(83) طالبة، وقام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد وطبقه قبليا وبعديا، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية :تحليل التباين، اختبار T.test.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التي من بينها ما يلي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه وبين طالبات المجموعة الضابطة الي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

–وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية وبين طالبات المجموعة الضابطة الي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

– وجود فروق ذي دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

(علي المحنة، مرجع سابق،ص87-88)

في حين نجد "**دراسة سليمان** " **سنة (2006):** خصصت للتفكير الناقد و علاقته بالاندفاع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، و طرحت الدراسة ثلاث تساؤلات رئيسية:

- هل يختلف التفكير الناقد باختلاف نوع التعليم؟
- هل توجد فروق في التفكير الناقد تعزى للجنس؟
- ما هو تأثير كل من الذكاء، الدافع للإنجاز، موضوع الضبط على التفكير الناقد؟

و تكونت عينة الدراسة من (320 طالبا)و(648 طالبة) بمدينة التل الكبير بمحافظة الاسماعيلية ،ومن بين النتائج المتحصل عليها ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد تعزى للجنس و لصالح الإناث.
- بينت النتائج وجود تأثير مباشر ضعيف للذكاء على التفكير الناقد و تأثير متوسط للدافع للإنجاز، بينما لم يكن هناك تأثير لموضوع الضبط.

اما دراسة "**الثبيتي**" سنة **(2006):** فكانت تتمحور حول تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني، و هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يتضمن استخدامه لمهارات التفكير الناقد، و تكونت عينة الدراسة من 57 تلميذ بالصف الثالث بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، و تمثلت أدوات الدراسة في:

- مقياس مهارات التفكير الناقد في مقرر التاريخ لصف الثالث متوسط.
- مقياس التحصيل الدراسي في مقرر التاريخ لصف الثالث متوسط على مستويات التذكر و الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

ومن بين النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد و لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فعالية للبرنامج التدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة الدراسات الذات علاقة بالتفكير الناقد:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة التي درست التفكير الناقد تبين لنا ما يلي:

-**من حيث الاهداف:** ان الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن العلاقة الموجودة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات الاخرى، كانت متباينة في اهدافها، بحيث نجد دراسات هدفت الي معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والتقدم في المستوي التعليمي ونوع التخصص والجنس، مثل دراسة "كارولي جين"(1993)،وهناك دراسات هدفت الي التعرف عن العلاقة بين التفكير الناقد وخصائص المدرس واستراتيجية التعليم المنتهجة، مثل دراسة "يند كيف"، وتوجد دراسات هدفت الى تنمية التفكير الناقد من خلال تطبيق برامج واساليب، مثل: دراسة "الثبيتي"(2006)، دراسة "نوال"(2001)، دراسة "الفهداوي"(2005)، دراسة "اوليفر وبيكر"(1983)، وهدفت "دراسة سليمان" (2006) الي معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والاندفاع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم.

وهدفت الدراسة الحالية الي معرفة مستوى التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وتأثير كل من الجنس والمستوى الثقافي للوالدين على التفكير الناقد.

-**من حيث العينة:** اختلفت الدراسات السابقة في عينات البحث وحجمها، فهناك دراسات كانت عينة بحثها من المعلمين، مثل: دراسة "يند كيف"(20) معلما من المرحلة المتوسطة، ودراسة "نوال" (80) معلما ومعلمة للمرحلة الاساسية سنة(2001)، وتوجد دراسات طبقت على عينة من الطلاب، مثل: دراسة "كارولي جين" (100)طالب وطالبة من طلبة الجامعة، ودراسة "سليمان" (968) طالب وطالبة بمحافظة التل الكبير، ودراسة "الثبيتي"(57) تلميذ وتلميذة بالمرحلة المتوسطة، ودراسة "الفهداوي" (83) طالبة بمعهد اعداد المعلمات.

اما عينة دراستنا الحالية فتمثلت في تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

-**من حيث المنهج:** يتضح من خلال عرضنا للدراسات ان المنهج المستخدم في الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد هو المنهج التجريبي او المنهج الوصفي، ونذكر من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، كل من دراسة "يند كيف"، ودراسة "الثبيتي"، ودراسة "الفهداوي"، ودراسة "اوليفر وبيكر"، اما المنهج الوصفي فاستخدم في كل من دراسة "كارولي جين"، ودراسة "سليمان"، ودراسة "نوال".

-**من حيث الادوات:** نلاحظ في الدراسات السابقة الخاصة بالتفكير الناقد ان معظمها استخدمت اداة الاختبار، بحيث يجب ان يكون الاختبار مناسبا لأهداف الدراسة، مثل: دراسة كل من "كارولي جين"، دراسة "يند كيف"، دراسة "الثبيتي"، دراسة "الفهداوي"، دراسة "اوليفر وبيكر"، واستخدمت "نوال" في دراستها الملاحظة المباشرة.

اما الاداة المستخدمة في دراستنا الحالية، والتي تقيس التفكير الناقد، فهي عبارة عن اختبار خاص بالتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات، وذلك بالاعتماد على ان الاداة السائدة في الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد هي الاختبار.

-**من حيث النتائج:** تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها، وذلك بسبب تباين الاهداف المسطرة لكل دراسة، فنتائج الدراسات التي هدفت الي معرفة مستوى التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى، فقد اظهرت ارتباط الدرجة الاعلى على التفكير الناقد بالمستوى الاعلى تعليما مثل: دراسة كارولي جين، بينما اظهرت نتائج بعض الدراسات الى وجود علاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات، مثل الجنس، الخبرة المهنية، والتي نذكر منها دراسة "سليمان"(2006)، دراسة "نوال"(2001)، اما الدراسات التي هدفت الى معرفة اثر برامج معينة على تنمية التفكير الناقد، فأظهرت النتائج الاثر الايجابي للبرامج مثل: دراسة الثبيتي(2006)، ودراسة "الفهداوي"(2005)، دراسة "اوليفر وبيكر"(1983).

6/ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

الفرضيات الفرعية:

– مستوى استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط مقبول.

– توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الاقدمية .

– مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات متوسط .

– توجد فروق للتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق للتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

الفصل الثاني

التقويم التكويني

تمهيد:

ان التقويم التربوي عملية وثيقة الارتباط بعملية التعليم، لأن التقويم هو اساس نجاح العملية التعليمية التعلمية، بحيث ان التقويم عملية تهدف إلى إنجاح العملية التربوية بصفة عامة وعملية التعليم بصفة خاصة، والتقويم الفعال عنصر هام لمساعدة التلميذ في مسيرته الدراسية ،لأنه بفضله يتعرف التلميذ على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتداركها .

وعملية التعليم تهدف بدورها إلى اكساب التلميذ معرفة علمية يستطيع من خلالها مواكبة الثورة المعرفية التي يشهدها العالم حاليا، وهذه العملية يجب ان تتماشي معها بعض المتطلبات التي تساهم في انجاح العملية التعليمية بصفة عامة، ومن هذه المتطلبات التقويم التكويني الذي كان محل اهتمام الباحثين في التربية ولايزال كذلك، لأنه يعتبر عملية تهدف الي تتبع التلميذ خلال دراسته خطوة بخطوة، والتقويم التكويني الحديث اصبح له دخل في عناصر العملية التعليمية كلها (الاستاذ، التلميذ، الوسائل التعليمية، المناهج ، استراتيجيات التعليم ...).

1-التقويم التربوي:

1/1 - تعريف التقويم التربوي:

اولا: تعريف التقويم لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور(1995،ص496)"التقويم ومنه قوم الشيء :جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه".

ومنه تقويم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقويم اظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير امره.

كما جاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا(1960،ص684)قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة، وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال اعوجاجه.

ثانيا- تعريف التقويم اصطلاحا:

تعريف بلوم: "التقويم هو اصدار حكم علي قيمة الافكار او الاعمال او الحلول او الطرق او المواد، وانه يتضمن استخدام المحاكاة والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الاشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا وكيفيا" **(منسي واحمد صانع،2001،ص15)**

كما يعرفه **احمد زكي صالح:**" التقويم هو العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين ، والتقويم في التربية هو تقويم احداث سلوكية". **(ابو جادو ،2000،ص446)**

كما يعرفه **محمد خليفة بركات**(1984،ص17) التقويم بأنه:" قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ،ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

ويعرفه ايضا **سامي محمد ملحم** (2005،ص36) بأنه "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف، أو إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت او حددت سلفا".

2/1- خصائص التقويم التربوي:

يمكن توضيح الخصائص التي تتمتع بها عملية التقويم على النحو التالي:

اولا – التقويم عملية مستمرة:

التقويم ليس شيئا يأتي بعد عملية التدريس ،وبعد ان تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم ، لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم.**(سامي ملحم،2006،ص522)**

ثانيا – التقويم عملية تعاونية:

ذلك ان التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصرا على فرد واحد بعينه ، وانما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية، سواء كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية –موضوع التقويم– ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين او التلاميذ انفسهم واولياء الامور ومن لهم اهتمام بأمور التربية من ابناء المجتمع والبيئة المحلية.

ثالثا – التقويم عملية شاملة:

فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي...الخ، وهي تمتد لتشمل دراسة العوامل التي تؤدى الي ضعف هذا النمو في جانب ما، والبحث عن افضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل هذا الضعف، وبالتالي : يستمر التقويم ليلازم العملية التعليمية/التعلمية ، وينتقل التقويم من التشخيص الي وصف العلاج.

رابعا – التقويم وسيلة لتحسين عملية التعليم:

ان النتائج التي يمكن ان يسفر عنها التقويم يجب ان تستخدم في تحسين العملية التعليمية/ التعلمية، وذلك بهدف تقديم التغذية الراجعة، وتحسين المنهج التربوي وتطويره لتخدم الغرض الذى وجد من اجله.**(المرجع اسابق،ص523–524)**

3/1 – أغراض التقويم التربوي:

ان الغرض العام من التقويم هو تحسين وتطوير العملية التربوية ، وبالتالي تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم الذى يشكل محور العملية التربوية.

وفيما يلى بعض اغراض التقويم:

- تعديل وتحسين الخطط الدراسية والبرامج التدريسية.

- تصنيف الطلاب حسب التخصصات.
- التعيين او القبول.
- الكشف عن الاستعداد لدراسة موضوع ما.
- ارشاد وتوجيه الطلاب تربويا ومهنيا.
- رصد العلامات واصدار الشهادات المدرسية.
- توفير التواصل بين البيت والمدرسة.
- اثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.
- الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلاب اثناء عملية التعلم.
- تزويد كل من المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة.
- تحديد مستويات التلاميذ والفروق بينهم.
- تحديد نقاط القوة والضعف عند التلاميذ. **(عماد احمد ،2004،ص133-134)**

4/1 -اسس التقويم التربوي:

للتقويم التربوي اسس عديدة يرتكز عليها، والتي سنذكر منها ما يلي:

- ارتباط التقويم بأهداف المنهج .
- شمولية التقويم لكل انواع ومستويات المنهج.
- تنوع ادوات التقويم.
- مراعاة التقويم للفروق الفردية.
- استمرارية عملية التقويم.
- توفر الصدق والثبات والموضوعية في ادوات التقويم، والثبات بوضع اختبار ثم اختبار ثاني.

(حسين موسي،2015،ص134)

5/1 – وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية، ومن اهم هذه الوظائف:

–الوظائف التعليمية.

–الوظائف التنظيمية.

اولا: الوظائف التعليمية:

– الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم بقصد اعداد منهج متكيف مع هؤلاء التلاميذ.

– تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلم المقصود ومقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها.

– توجيه عملية التعلم توجيها سليما واختيار طرائق تدريس مناسبة.

ثانيا: الوظائف التنظيمية:

– الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ علميا ومهنيا.

– الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم في طريقة تدريسه واسلوبه.

– قياس كفاية اجهزة المدرسة ووسائلها وبيان نواحي القصور فيها.**(محمد جاسم محمد،2004،ص400)**

6/1– **شروط التقويم الجيد:**

لكي يساعد التقويم على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات، يشترط مراعاة النواحي التالية :

* ارتباط برنامج التقويم بالأهداف، لأنها هي نقطة البداية وهي التي توجه وترشد عملية التقويم.

* صياغة الأهداف صياغة ادائية سلوكية ، يمكن ملاحظتها في اداء المتعلم لاستخدام اساليب تقويم للنتائج التعليمية تتميز بالصدق.

* الشمول، بمعني ان يغطي البرنامج جميع النتاجات التعليمية.

* الاستمرارية ، فالتقويم ليس عملية ختامية مرادفة للامتحانات تأتي في نهاية العام، بل عملية مستمرة وتلازم عملية التدريس ولا تقتصر على اساليب القياس.

* استخدام الاساليب التي تتسم بالصدق والثبات والموضوعية.

* الا يقتصر التقويم على التشخيص، فالتقويم عملية تشخيصية وعلاجية وقائية.

* التمييز، بمعني ان تكون الاساليب المستخدمة في التقويم مناسبة لمستوي التلاميذ .

(حسين موسى، مرجع سابق،ص137)

7/1 – التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء الي طرق تقويم فعالة، والمبدأ لذلك هو ان يكون في اطار سياق معين(التقويم السياقي) بمعني:

–ان تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.

–ان تكون وضعية التقويم شاملة قدر الامكان، وان تستدعي عددا معتبرا من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ.

ويشكل حكم المعلم الطابع الغالب لكل ممارسة تقويمية في المقاربة بالكفاءات، لأن من اهم اغراض ممارسته للتقويم في القسم هو توجيه تدرج كل تلميذ في تعلماته وتسهيلها له.

(محمد الطاهر وعلي،ص218)

كما أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمي، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس وبهذا يعتبر "التدريس بالكفاءات منهاجًا للتعلم وليس برنامجًا للتعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات" **(فريد حاجي،2005،ص44)**

ويعرف "فيليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضًا على أنه : " تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، لأنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ

للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة". (**عمر آيت لوتو، 2007 ،ص 2)**

8/1 –انواع التقويم التربوي:

يصنف التقويم إلى أنواع متعددة حسب شموليته أو حسب طابع ووقت الإجراء، أو حسب القائمين عليه، أو حسب الأهداف المسطرة، كما اتفق الباحثين على وجود ثلاثة أنواع من التقويم وذلك حسب المراحل الأساسية للعملية التدريسية وهي:

اولا: التقويم التشخيصي:

يسمي هذا النوع من التقويم بالتقويم التشخيصي ،لأنه يشخص الحالة العامة للمتعلمين ومعارفهم ومكتسباتهم السابقة الأولية لبدء الفعل التعليمي، ويسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي او التنبئي، وهو عملية يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآني عند المتعلم، ومدى استعداده للتعلم الجديد بناء على تحديد مستواه فيما قبل. **(محمد سرير وخالدي، مرجع سابق، ص94)**

ويهدف التقويم التشخيصي إلي:

- معرفة مستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تلقوه من تعليم سابق.
- تشخيص المهارات والقدرات لدى التلاميذ.
- اكتشاف مواقف التلاميذ وحوافزهم اتجاه المادة.
- يمنح للتلاميذ الفرصة للأداء وبالتالي المعرفة الفعلية لمستواهم قصد التصحيح.
- تمكين المدرس من معرفة نقطة الانطلاق للدرس. (**محمد حثروبي ،د ت، ص 97)**

ثانيا: التقويم التكويني: وهو النوع الثاني من التقويم التربوي، والذي يهدف إلى مسايرة وتتبع العملية التعليمية التعلمية، ويخص كل العناصر التي لها علاقة بالتعليم(التلميذ، الاستاذ، المنهاج، طريقة التدريس...)، وهذا ما سنتطرق إليه بنوع من التفصيل في الجزء الثاني من هذا الفصل.

ثالثا: التقويم النهائي:

ويطلق عليه التقويم التجميعي او الختامي ، واطلق عليه "زياد حمدان" اسم التقويم النهائي الكلي، وهذا باعتباره اداة للتعرف على الكفاية العامة لتحصيل التلاميذ.

ويهدف التقويم الختامي إلى:

- الحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي.
- وضع درجات نهائية وتحديد معايير انتقالهم الى صفوف أعلى.
- تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على صفوف وشعب مناسبة لمستويات تحصيلهم.
- يخلق قنوات تواصل عديدة بين المدرسين والإداريين فيما يتعلق بتكوين التلاميذ.

(محمد حمدان ،2001،ص14)

ومن خلال ما ورد ذكره نقدم الجدول التالي للمقارنة بين الانواع الثلاثة المكونة للتقويم التربوي.

(نبيل عبد الهادي،2001، ص88)

جدول رقم(01): مقارنة بين انواع التقويم التربوي:

نوع التقويم / السمة	التقويم الشخصي	التقويم البنائي	التقويم الختامي
الفترة الزمنية	يتم في بداية السنة الدراسية قبل البدء في عملية التدريس	يتم أثناء العملية التدريسية أثناء الحصة الصفية	يتم في نهاية العام الدراسي
الهدف منه	التعرف على مواطن الضعف لدى التلاميذ للاستخدام أساليب تدريسية مناسبة	متابعة الطلبة والتعرف على قدراتهم ومدى تقدمهم وتزويدهم بتغذية راجعة	وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي
الأدوات لمستخدمة	تستخدم فيه اختبارات تشخيصية محددة تمتاز بالصدق والموضوعية	تستخدم فيه اختبارات محكية المرجع	يستخدم في هذا التقييم اختبارات معيارية المرجع

9/1-الكفاءات اللازمة للمعلم الجيد: إن اعتماد استراتيجية التدريس وفق الكفاءات يستلزم ان تتوفر في المدرس مجموعة من الشروط الأساسية، والتي سنذكر منها ما يلي:

-المعلم الكفء المقتدر يجب ان يقوم من اجل التلاميذ بما يلي:

* يستعمل المبادئ والاساسيات النفسية في التعليم.

* يستعمل مبادئ الطفل وتطورها.

* يستعمل طرق تدريس مختلفة.

*يستعمل اجراءات تحليلية وعلاجية بفعالية.

*يدير الفصل بفعالية.

- المعلم الكفء يرشد ويوجه التلاميذ بعقلانية .

- المعلم الكفء يساعد التلاميذ لفهم وتقدير التراث الثقافي.

- المعلم الكفء يشارك بفعالية في الانشطة المدرسية.

- المعلم الكفء يساعد في ايجاد علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع.

(محمد جاسم محمد،2008 ، ص93-94)

10/1-الكفاءات الخاصة بمعلم الدراسات الاجتماعية : وهي كما يلي:

اولا: الكفاءات المهنية ذات الصلة بمعرفة المادة الدراسية للدراسات الاجتماعية: ومن اهم هذه الكفاءات ما يلي:

*ادراك مفهوم الدراسات الاجتماعية واسسها واهدافها وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية.

*معرفة متعمقة بتاريخ امته وحضارتها بخاصة وتاريخ حضارات الامم الاخرى بعامة.

*معرفة متعمقة في تاريخ وجغرافية بلاده والبلاد الاخرى.

*معرفة بعلم السياسة واهم مفاهيمه وتعميماته ونظرياته.

*معرفة بعلم الاقتصاد ومفاهيمه ونظرياته.

*معرفة انواع التاريخ.

* معرفة اهمية العلم والتكنولوجيا. (**عدنان احمد ،2011،ص79**)

ثانيا: الكفاءات المهنية ذات الصلة بتعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية:

*اشراك الطلبة في تحليل المشكلات والقضايا الاجتماعية والقيمية والاخلاقية.

*القدرة على مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات المشاركة الاجتماعية من خلال اتاحة فرص متعددة ومتكررة للطلبة للعمل بشكل تعاوني.

*معرفة كيفية تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية وبنائها وتقويمها.

*تخطيط مواقف وفرص ذات صبغة اجتماعية تمكن الطلبة من التفاعل مع بيئتهم تفاعل ايجابي.

* القدرة على طرح مواقف وقضايا.

*متابعة الحوادث الجارية. (**المرجع السابق، ص80**)

11/1-حاجة المجتمع العربي الي معلم يواكب العصر الذى نعيشه:

* ان مجتمعنا يحتاج الي معلم يواجه مسؤوليات تربية الاعداد الكبيرة التي تطرق باب التعليم في الوقت الحاضر، وتتجلي التحديات امام هذا المعلم في انه رغم مسؤولياته بتربية الاعداد الكبيرة من المتعلمين، إلا انه مطالب بان يهتم بالنمو المتكامل لشخصية كل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما يكون بينه وبين اقرانه من فروق فردية.

*إن مجتمعنا يحتاج الي معلم يستند اختياره واعداده وتدريبه على اساس عريض من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في اطار من المبادئ المهنية الصحيحة.

*ان مجتمعنا الذى يعيش في وسط هذا الانفجار المعرفي يتطلب معلما قادرا على استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة، التي تيسر استيعاب هذه المعرفة بقدر اكبر وفي وقت اقل وبكفاءة عالية في نفس الوقت.

*ان مجتمعنا يتطلب معلما يؤمن بالغير كحقيقة وضرورة في آن واحد، وبالتالي يكون له دور ايجابي في توجيه هذا التغير لصالح التنمية الفعال.

* ان مجتمعنا في حاجة الي المعلم المسلم الذى يؤمن بأن الاصول الاسلامية المتمثلة في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم هي بحق ينابيع غنية بالقيم والمبادئ والتوجهات السليمة .

*وكذلك يحتاج مجتمعنا الي المعلم الواعي المستنير بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية.

(عبد الله العامري،2012،ص290-291)

2-التقويم التكويني(البنائي):

ان مفهوم التقويم التكويني مفهوم واسع ومتشعب وله علاقة مع جميع عناصر العملية التعليمية، ويستمر لفترة زمنية طويلة مقارنة مع التقويم التشخيصي الذي يكون في بداية العملية التعليمية التعلمية فقط، والتقويم الختامي الذي يكون في نهاية الفصل او السنة فقط، وهذا ما جعل للتقويم التكويني اهمية بالغة في التعليم، لأنه يساعد على نجاح التلميذ بصفة خاصة ونجاح العملية التعليمية بصفة عامة.

1/2- مفهوم التقويم التكويني:

تعددت المصطلحات التي تشير الى التقويم التكويني ،وبالرجوع الى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ ان التقويم التكويني يكون مرادفا للتقويم البنائي، ولقد ذكره صلاح الدين محمود علام ضمن المصطلحات التي تشير الي التقويم الواقعي، وهي: التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي، التقويم الوثائقي، التقويم السياقي ، التقويم الكيفي، التقويم المبحثي، التقويم المتضمن في المنهج، التقويم القائم على المنهج، التقويم المباشر، التقويم الطبيعي، وغير ذلك.**(محمود علام،2004،ص31)**

والتقويم التكويني هو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويرتكز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في الاختبار البنائي، وجب النظر في أساليب التعليم والتعلم، أما إذا فشل قلة منهم ،فينبغي إعداد وصفات

تصحيحية لمهام تعليمية محددة، من أجل تصحيح الأخطاء التعليمية الفردية، وبذلك يدلنا الاختبار البنائي على تمكن المتعلم من مهام تعليمية محددة. **(زكريا الظاهر،1998،ص53-54)**

ويعرفه **(عزيز سمارة وعصام 2007،ص24)** بأنه " عملية تقويمية منظمة في اثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي ،وغرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس، ومعالجتها ".

ويعد التقويم التكويني من العمليات التي تجرى خلال مهام تعلمية معينة، وذلك بهدف إخبار المتعلم والمدرس حول درجة التحكم المتحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، وذلك بغرض جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة التعلم في شكله التصاعدي.

(عبد الكريم غريب،2014،ص153)

ويعرف التقويم التكويني بأنه هو: التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى لمعرفة التقدم الذي حصل على تحصيل الطلبة، وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد وليس مشوش، ويشتمل ذلك على عدة اختبارات الهدف منها معرفة مستوى التلاميذ والتعرف على مستوى استيعابهم، وهذا النوع من التقويم يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على تقدم المتعلم. (**نبيل عبد الهادي،1999،ص29)**

ويجرى التقويم التكويني أو البنائي أثناء العملية التدريسية وليس بعدها، أي عندما يكون التعليم مازال قابلا للتعديل نحو الأفضل، ويمارس عندما يريد المعلم تصحيح مسار العملية التدريسية، ومعرفة مدى تقدم المتعلمين وليس وضع علامات لهم، وتعيين الناجحين والراسبين، وهو بهذا الشكل نوع من الاستراتيجية لما يسمي بالتقويم المستمر الذي يحدث طوال مسار عملية التعليم- التعلم، ومعنى ذلك أن هدف التقويم التكويني هو مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس، ويقدم بذلك تغذية راجعة مستمرة تساعد على تصحيح مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي.**(بشير معمرية،2007 ،ص224)**

2/2- اسس التقويم التكويني:

يرى "**تاج السر الشيخ**" **(2004)** :أن التقويم التكويني يعتمد على مجموعة من الأسس، والتي تتمثل في الآتي:

- اكتشاف العوائق وصعوبات التعلم مبكرا لدى المتعلمين، والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.

– إشراك ولي امر المتعلم في التقويم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه.

– العناية بالجانب التطبيقي باعتماد اسلوب تقويم الأداء، الذى فيه التأكد من تمكين المتعلم من المهارة والمعرفة.

– إيجاد الحافز الايجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلي المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

– التركيز علي إكساب المتعلمين المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

– إتباع أساليب تدريسية تؤدى إلي تجسيد المفهوم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

(نجوى محمد ،2009 ،ص8)

3/2– فوائد التقويم التكويني: ان للتقويم التكويني فوائد متعددة، والتي نذكر من بينها ما يلي:

اولا: بالنسبة للمتعلم:

– معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد.

– معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه.

– تقييم مجهوده وتصحيحه.

– تنظيم عمله وترشيده.

ثانيا: بالنسبة للمعلم:

– إمكانية تمييز الفروق بين التلاميذ.

– فحص جودة التعليم ووسائله.

– التعرف على درجة صعوبة المضامين.

– التحكم في عملية تدرج المقاطع المكونة لسيرورة الوحدة أو المجزوءة التعليمية.

(عبد الكريم غريب، مرجع سابق،ص154)

ثالثا: بالنسبة لواضع المنهج:

يفيد في تقويم المناهج ليتسنى لواضعيها تحسينها وتطويرها. (**بشير معمرية،2007،ص225**)

4/2- مميزات التقويم التكويني: من اهم مميزات التقويم التكويني ما يلي:

- يستخدم ادوات وأساليب تقويم متنوعة.
- يسعي إلي تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه.
- يتناول تفاصيل كل وحدة، لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة.
- يهتم بقياس وتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم، ولا يركز على الجانب التحصيلي فقط.
- تقويم أعمال المتعلم على مدى الفصل أو العام الدراسي.
- يوفر للمعلم تغذية راجعة تساعد في تحسين العملية التعليمية.(**عبد الله الشهابي،2010 ،ص25**)

5/2- أغراض التقويم التكويني: يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما:

اولا: الأغراض المباشرة للتقويم التكويني : وتتمثل في الآتي:

- التعرف على تعلم الطلبة، ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة.
- قيادة تعلم الطالب وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم الطالب تمهيدا لربطه بالمدرس او المتعلم او المنهاج.
- الحصول على البيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.
- مساعدة المدرس على تحسين أسلوبه في التعليم، أو إيجاد طريقة تعلم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- تزويد المدرس والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعليم الصفي.
- وضع خطة علاجية لتخليص الطلبة من نقاط الضعف.

ثانيا: الأغراض الغير مباشرة للتقويم التكويني : وتتمثل في الآتي:

- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها
- زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق على الطالب.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.(**الخياط ماجد محمد،2009،ص38-39**)

6/2-أساليب التقويم التكويني:

ان للتقويم التكويني اساليب متنوعة ، ومن هذه الأساليب ما يلي:

-المناقشة الصفية (الحوار مع الطلبة).

-الواجبات البيتية.

-ملاحظة أداء الطلبة داخل الغرفة الصفية.

-الارشادات والتوجيهات للطلبة.

-حصص التقوية. **(حمادنة وعبيدات،2012،ص105)**

وحددت منظومة التربية الوطنية في المنشور رقم (170) المؤرخ في (2005) والمتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي في الجزائر أشكال متنوعة للتقويم التكويني، والتي من بينها :

- الأسئلة الشفوية.
- الاستجوابات الكتابية.
- الفحوص.
- التمارين...وغيرها.

7/2- مراحل التقويم التكويني:

يتفق أغلب المختصون في التقويم على أن التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات يتم في ثلاث مراحل مستمرة ومتكررة، وهي تتمثل في الآتي:

اولا: المرحلة التنبئية:

ويتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، ذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به، فهذه المرحلة تسمح للمتعلم بإدراك المعرفة العلمية المراد تعلمها، أما فيما يخص المعلم فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانات التشخيصية، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم (المعرفية والنفس -حركية والوجدانية)، حيث

يساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم. **(فاطمة الزهراء، 2006 ،ص31)**

ثانيا: المرحلة التشخيصية:

تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة :المعرفية والنفس –حركية والوجدانية، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف.

أما بالنسبة للمتعلم، تسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه ،مما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم .

ثالثا: مرحلة الجرد:

وتتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى(الدرس، الموضوع) بحيث يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية والكفاءات – الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبئية. **(المرجع السابق، ص32)**

خلاصة

ان عملية التقويم التربوي عملية هامة لنجاح العملية التعليمية، وذلك لما تقدمه من معلومات تفيد كل من المتعلم والاستاذ والقائمين على العملية التعليمية بصفة عامة.

والتقويم التربوي عملية يقوم بها المربي باستمرار تهدف الي اعطاء نتائج تمكن من اتخاذ القرارات اللازمة لنجاح العملية التعليمية، وهذا بهدف تحقيق الأهداف المنشودة.

كما ان للتقويم التكويني اهمية بالغة، وخاصة عند فهم القائمين على تطبيقه لطبيعته واساليبه المختلفة واغراضه ومراحله وفوائده وغيرها من الخطوات الاساسية، وهذا بهدف تحقيق الاهداف التعليمية المسطرة وتجاوز العراقيل والصعوبات التي تواجه كل من الاستاذ والمتعلم، وهذا لتحقيق ما يسمى بالجودة التعليمية الشاملة.

الفصل الثالث

التفكيـــــــر النـــــاقد

تمهيد:

ان الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم في وقتنا الحاضر، جعلت الإنسان يعتمد على القدرات العقلية اكثر من القدرات العضلية، وهذا ما جعل الإنسان يعتمد على قدرة تفكيره التي تساعده على حل المشكلات والتعامل مع الأشياء التي تواجهه.

ويعد التفكير الناقد نوعا من انواع التفكير المختلفة، فهو تفكير يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول الى أحكام منطقية وحلول جديدة للمشكلات التي تقف في وجهه، وعليه اصبح التفكير الناقد محل اهتمام الباحثين بصفة عامة وعلماء التربية بصفة خاصة، وهذا لما له من تأثير في العملية التعليمية التعلمية.

ومن خلال ما سبق سنحاول في هدا الفصل طرح بعض التعريفات الخاصة بالتفكير والتعرف على خصائصه وعناصره وأنواعه ومستوياته وأهميته .

وسنتعرض ايضا الى مفهوم التفكير الناقد واهميته ومهاراته ومراحله ومكوناته، واهم الخصائص المميزة للتفكير الناقد واستراتيجياته، وفي الاخير سنتطرق الى دور المعلم في تنمية التفكير الناقد واهم المعوقات التي قد تعترض التفكير الناقد.

1- التفكير:

إن التفكير موضوع شغل اهتمام الباحثين وعلماء التربية منذ الأزل ولا يزال محل اهتمام الكثير من المفكرين، لأنه يعتبر الحل الوحيد للمشكلات والقضايا والمواقف التي تقف حاجزا امام العقل البشري.

ونجد في التراث السيكولوجي تعريفات متعددة ومختلفة للتفكير، والتي سنذكر منها: تعريف التفكير لغة واصطلاحا، وهي كما يلي:

1/1- تعريف التفكير:

اولا: التفكير لغة:

جاء التفكير في لسان العرب :التفكير بالفتح والفكر بالكسر بمعني: إعمال الخاطر في الشيء.

(ابن منظور،1990،ص65)

ثانيا: التفكير اصطلاحا:

-**تعريف (قطامي):** "التفكير هو عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول الي افتراضات وتوقعات جديدة".**(العتوم وآخرون،2007،ص18)**

- **تعريف ماير(1989):** التفكير يشمل مجموعة من عمليات المعرفة ضمن النظام المعرفي، والتفكير موجه نحو حل المشكلة.**(كمال محمد،2006،ص16)**

وعرفت **موسوعة علم النفس التربوي** التفكير على انه: "نشاطا ذهنيا يتضمن سيلا من الافكار، تبعثه وتثيره مشكلة او مسألة تحتاج الي حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيل غير منضم من الأفكار والصور والذكريات العالقة في الذهن".**(محمود طافش،30،2004)**

ونستنتج من خلال عرضنا لمختلف التعريفات الخاصة بالتفكير، أن التفكير من المفاهيم المعقدة والمتشابكة، وهذا ما يعكس تعقد العقل البشري في عملياته العقلية المختلفة، إلا أنه يمكن القول بأن

التفكير: "عملية عقلية معقدة تهدف الى حل وتنظيم ما يواجهنا من صعوبات مختلفة، وهذا بهدف حل المشكلات والتعامل مع المتغيرات المختلفة التي تشكل تساؤلا يستدعي حله".

2/1- خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائص عديدة، والتي حددها (جمل) فيما يلي:

* يعد التفكير انعكاسا للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي.

*ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها.

* التفكير نشاط عقلي غير مباشر.**(جمل محمد،2001،ص28)**

في حين يري "**جروان**"(1999) أن التفكير يتميز بالخصائص التالية:

* يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي تجرى فيها المواقف والخبرة.

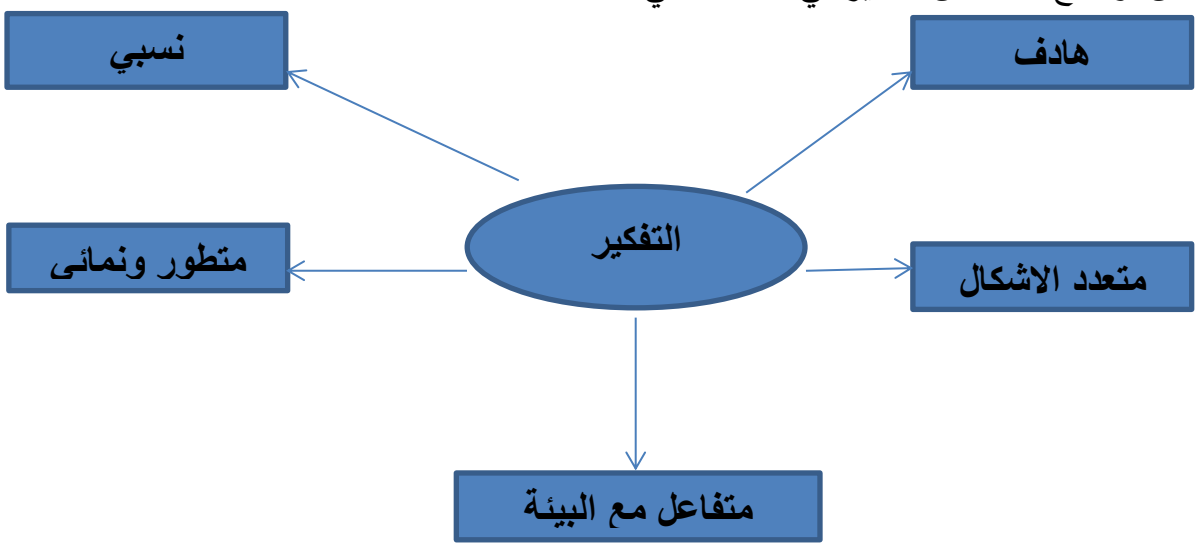
* التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما.

* التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أوبلا أهداف وإنما يحدث في مواقع معينة.

* التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لتطور الفرد وتراكم خبراته.

(محمد بكر نوفل،2008،ص250)

ويمكن توضيح خصائص التفكير في الشكل التالي:



شكل رقم(1):خصائص التفكير (طيب تومي،2009،ص45)

3/1-عناصر التفكير:

يستخدم الكائن البشري عناصر متنوعة في عملية التفكير، يمكن إجمالها فيما يلي:

اولا : اللغة:

تعد اللغة وسيلة تخاطب وأداة للتفكير، أو هي سيكولوجية تلك الانساق أوالنظم الاصطلاحية التي تشتمل على مجموعة من الرموز المعرفية التي تمكن الانسان من التعبير عن خبراته ومعارفه ،وتعد اللغة وسيلة التخاطب التبادلي بين الأفراد من خلال تعبيرات منطوقة أو مكتوبة ، والطفل عندما يبدأ في تعلم اللغة فإنه يتعلم كلمات ترمز إلي مفاهيم، ويستطيع حينئذ ان يتناول المفاهيم في تفكيره بطريقة رمزية، أي باستخدام الكلمات التي ترمز إليها. **(محمود السيد،1988،ص385)**

ثانيا: المفاهيم: يعد المفهوم تلخيص لمجموعة كبيرة من خبراتنا السابقة، وهو يجمع في فكرة واحدة أو في معني كلي لكل ما تعلمناه من خصائص لأشياء كثيرة في فترات مختلفة من الزمن، وهو مجموعة من الأشياء تشترك في خصائص عامة معينة.**(محمد عثمان،1984،ص256)**

ثالثا: الصور:

يعرف (الزغلول رافع وعماد) الصور على أنها: "تلك الصور الخيالية التي يتم تشكيلها في عقولنا لأشياء أو موضوعات تمت خبرتها في عمليات الادراك الحسية المباشرة لتلك الأشياء أو الموضوعات".**(الزغلول رافع وعماد،2003،ص197)**

4/1-انواع التفكير:

طرح الباحثين تصنيفات عدة لأنواع التفكير، ونذكر من بين هذه التصنيفات التصنيف الذي حدد أنواع التفكير على أنها سبعة أنواع وهي:

- **التفكير العلمي:** ويقصد به التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله، أو في علاقته مع العالم المحيط به.

- **التفكير المنطقي:** وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي يمكن أن تكون وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، وأنه يعني الحصول على أدلة تؤيد او تثبت وجهة النظر أو تنفيها.

- **التفكير الناقد:** وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها، والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة التي ينتمي إليها الفرد.

- **التفكير التوفيقي:** وهو الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون، فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.

- **التفكير الابداعي:** وهو أن توجد شيئا مألوفا من شيء غير مألوف، وأن تحول المألوف إلي شيء غير مألوف.

- **التفكير التسلطي:** ويهدف من عرضه إلي فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه ، لأن هذا التفكير إذا شاع يقتل التلقائية والنقد والإبداع.

- **التفكير الخرافي:** والهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه بهدف تحذير الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.**(جروان،1999،ص34)**

واهتمت الدراسة الحالية بالتفكير الناقد، وهذا لما له من دور كبير في حياة الفرد بصفة عامة، وفي العملية التعليمية بصفة خاصة(التلميذ)، وسنتطرق إليه بنوع من التفصيل في الجزء الثاني من هذا الفصل.

5/1- مستويات التفكير:

صنف**(جروان،2002، ص47)** مستويات التفكير إلى مستويين اثنين للتفكير يعتمد بصورة اساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير وهما:

اولا: تفكير من مستوى أدنى أو أساسيBasics/lower-level thinking

ثانيا: تفكير من مستوى أعلى أو مركبCoplex/higher- level thinking

ويتضمن المستوى الأول مهارات كثيرة، من بينها المعرفة (اكتسابها وتذكرها)، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، اما المستوى الثاني فيمتاز ببعض الخصائص منها:

- يشتمل على حلول مركبة ومتعددة.
- يشمل معايير أو مركبات متعددة.
- يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.

وصنف **(بدر خضر)** مستويات التفكير من حيث الفاعلية إلى قسمين:

أولا: التفكير الفعال: وهو التفكير الذي يتحقق فيه شرطان :

*يتبع فيه منهجية صحيحة وأساليب معقولة.

*تستخدم فيه احدث وأفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها.

ثانيا: التفكير غير الفعال: وهو الذي لا يتبع منهجية واضحة دقيقة ويقوم على التغليط والتهويل والتهوين والتزييف، فرضيات باطلة متناقضة مزيفة، ادعاءات، حجج لا علاقة لها بالموضوع، استنتاجات لا صلة لها بالأسباب وليست مبررة، أحكام متسرعة، تصميمات فارغة، تبسيط الأمور المركبة، ترك الأمور للزمن ليعالجها، ومن اهم السلوكيات التي تشير إلى ذلك ما يلي:

*التضليل.

*التهجم الشخصي أو الجماعي.

* إساءة استخدام اللغة.

* التردد في أخذ القرار المناسب.

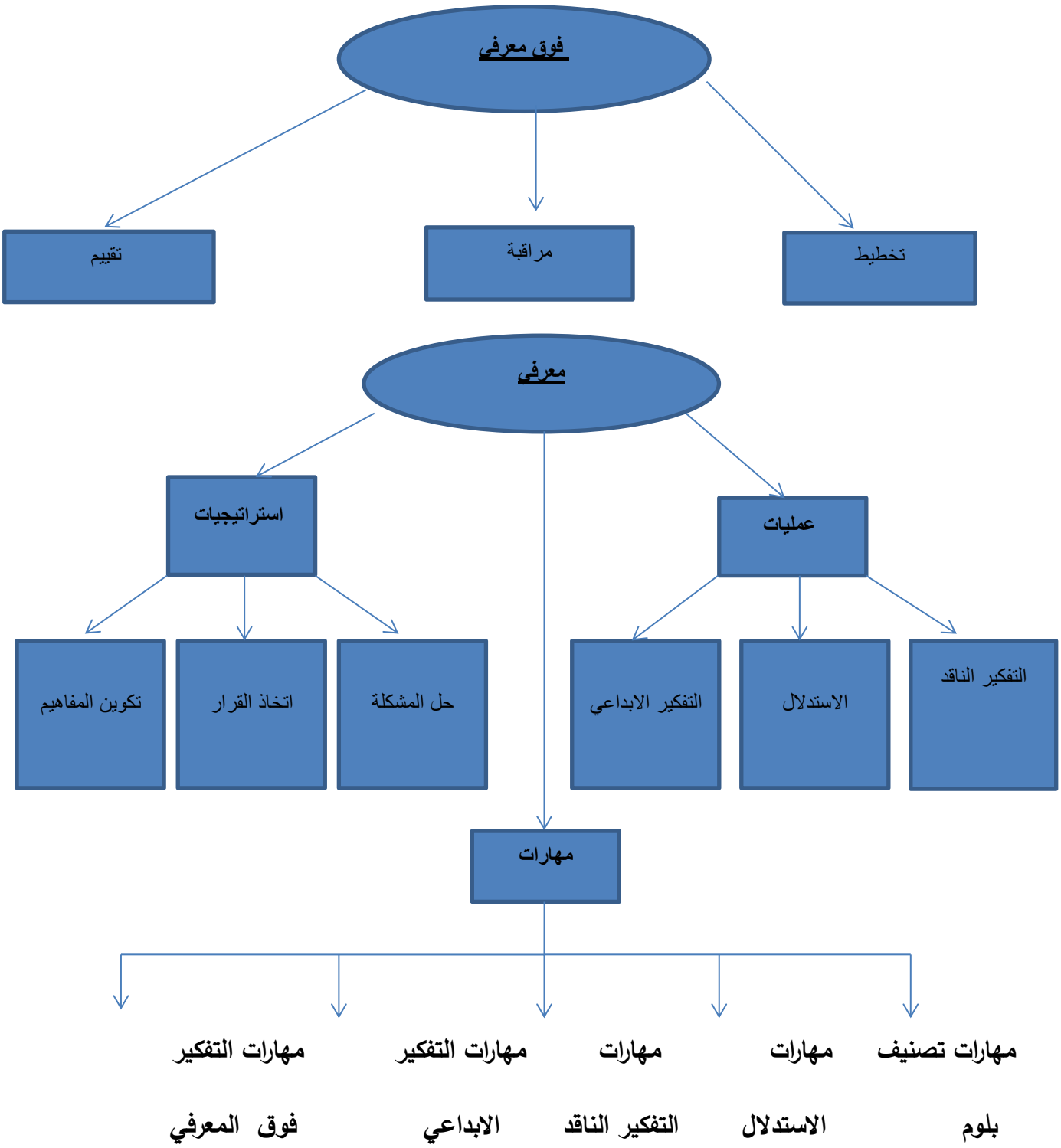
* حسم الموقف.

* وضع فرضيات مخالفة للواقع.

* التبسيط الزائد لمشكلات معقدة.

* الاعتماد على الأقوال والأفعال المعروفة.**(بدر خضر،2011،ص116)**

ويمكن توضيح مستويات التفكير في الشكل التالي:



شكل رقم(2):مستويات التفكير (بدر خضر،2011،ص118)

6/1-أهمية تعليم التفكير في مدرسة المستقبل:

إنّ للتفكير دورا كبيرا في تحقيق الايمان، ولهذا توجد آيات كثيرة في القرآن الكريم تدعوا الانسان إلي التفكير في ملكوت السموات والارض، منها مثلا قوله تعالي:

"إنّ في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لأيت لأولي الألباب(190)الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا بطلا سبحنك فقنا عذاب النار"**(آل عمران:190-191)**

- يؤدي التفكير إلى زيادة قدرة الطالب على التنافس ويؤدي إلى أن يتمتع الطلبة بصحة فكرية جيدة.

- يؤدي تعليم التفكير إلى التعامل بنجاح مع معطيات العصر والمعلوماتية التي نعيش في ظلها ونتفاعل معها.

- إن تعليم التفكير يؤدي إلى إنتاج معرفة جديدة، وليس مجرد قدرتنا على ان نكون مجرد مختزنين للمعرة السابقة.

- التفكير يؤدي إلي النجاح في التعليم ومن ثم النجاح الدراسي، وبالتالي النجاح في الحياة بصفة عامة، وهو بالضرورة يؤدي إلي النجاح في تحقيق الذات ومن ثم الشعور بالوجود.

- يعد المعلم أهم عوامل نجاح تعليم مهارة التفكير، حيث يتوقف أي برنامج تعليمي على نوع التعليم الذي يمارسه المعلم، ومعرفة السلوكيات اللازمة لنجاح عملية تعليم التفكير وأهمها:

الاستماع للطلبة، تشجيع المناقشة والتعبير، تقبل افكار الطلبة، تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، تجنب استخدام الألفاظ المحبطة للتفكير، إعطاء تغذية راجعة إيجابية لمعلومات الطلبة.

(انس شكشك،2008،ص124-125)

2- التفكير الناقد:

1/2- تعريف التفكير الناقد: ان مفهوم التفكير الناقد مفهوم واسع ومتشعب، وهذا ما نلاحظه عندما نتطرق إلى تعريف التفكير الناقد عند الباحثين بصفة عامة وعلماء التربية بصفة خاصة، وسنتطرق إلى تعريف التفكير الناقد لغة واصطلاحا:

اولا- تعريف التفكير الناقد لغة:

ورد في لسان العرب تعبير "نقد الشعر" بمعني أظهر ما فيه من عيب أو حسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب.**(ابن منظور،1990،ص157)**

ثانيا: تعريف التفكير الناقد اصطلاحا:

-**تعريف الخليلي:**" تفكير تأملي تفاعلي ويتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوافرة لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية دون أحكام مسبقة، إذ أنه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه". **(إبراهيم،2005،ص372)**

-**تعريف جمعية علم النفس الأمريكية (American psychological Association1990):** هو عملية تؤدي الى اتخاذ احكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة الى التساؤل والبحث عن المعرفة والادلة ".**(العتوم وآخرون،2007، ص27)**

-**تعريف الشامي:**" هو التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولا إلي النتائج". **(الشامي ،1998،ص78)**

- **تعريف ستيرنبرغ** :" هو عمليات واستراتيجيات وتمثلات ذهنية يستخدمها الناس في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة ".**(الشهابي،1998،ص176)**

-**تعريف باير(Bayer1988)**:"هو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء او معتقد من اي مصدر، وذلك من اجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية".**(سعادة،2003،ص103)**

-**تعريف واطسون وجليسر (Watson.Glasser) للتفكير الناقد:** "هو المحاولة المستمرة لاختبارات الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية".**(الربيعي،2009، ص124)**

-ويعرفه**(سليمان،2001،ص60)** بأنه:" عملية تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي".

واستنادا إلى التعريفات السابق ذكرها نستطيع القول:" أن التفكير الناقد عملية يقوم بها العقل البشري لنقد وحل وتفسير الأسباب التي تقف وراء المشكلة المطروحة عليه بطريقة منطقية".

2/2- علاقة التفكير الناقد ببعض المصطلحات:

أولا: علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي:

يسعى التفكير العلمي إلى فهم ظاهرة أو حدث ما، من خلال تكوين الفروض واختبارها عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق منها بالوقائع، أو المشاهدات التي تعبر عن الظاهرة.

وعلى ذلك فهو يتضمن تقييم التفسير في ضوء الوقائع المجمعة أي تحقيق المصداقية، وهو ما يسعى إليه التفكير الناقد، ومن هنا نستطيع القول أن أهم ما يميز التفكير العلمي أنه تفكير ناقد.

ثانيا: علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي:

يمكن القول أن التفكير المنطقي جزء من التفكير الناقد، فالتفكير المنطقي في جوهره يعنى بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذى يقدم تأييدا لها.

في حين يعنى التفكير الناقد علاوة على ذلك بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة، أو الأدلة المؤيدة للفرضية.

وبعبارة أخرى يمكن القول أن الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا يكون قادرا على الاستدلال المنطقي وذلك لتعيين الحدود وإدراك المعنى وتحديد المسلمات الخاصة بالموضوع.**(رفيق العياصرة،2011،ص55)**

ثالثا: علاقة التفكير الناقد بالتفكير الابداعي:

يقول **قطامي:**" التفكير الابداعي يشير إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، في حين أن التفكير الناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية وتطبيقها في المستوى النظري والعملي، وتقديم البراهين والتعديلات للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة، وبذلك فإن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد.

في حين يرى المصري:" أن التفكير الإبداعي تكوين للحلول الممكنة لمشكلة ما أو إيجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما، بينما التفكير الناقد هو اختيار وتقسيم هذه الحلول المطروحة، وقد اثبتت دراسة "فيشر" وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكيرين الناقد والإبداعي. **(المصري،2003،ص32)**

ويقول **(جروان،1998)** أن الفرد الذي يفكر تفكيرا إبداعيا يكون قادرا على النقد وتبني وجهة نظر معينة، والبحث عن الأدلة التي تدعم الرأي أو القرار المراد اتخاذه.

ويشير التفكير الابداعي إلى القدرة على خلق أفكار جديدة وأصيلة، والعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، ويعمل التفكير الناقد على استيعاب الأفكار الإبداعية للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة، مما يعني أن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد.

(رفيق العياصرة، مرجع سابق،ص56)

ويوضح **(رفيق العياصرة،2001،ص57)** الاختلاف بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
– يعمل على تحليل الأفكار. – تفكير تجميعي. – تفكير عمودي أو رأسي. – يركز على الاحتمالية. – يصدر الحكم او القرار. – يركز على الأفكار. – موضوعي التوجه. – يعطي جوابا مركزيا واحدا. – مركز اهتمامه الجانب الأيسر من الدماغ. – يركز اهتمامه على الجانب اللفظي. – يتصف بالعمق. – يركز على القبول بالشيء ثم التبرير. – يلتزم بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه. – انه خطي او فردي الاهتمام	– يعمل على توليد الأفكار. – انه تفكير تشعبي . – انه تفكير جانبي. – يركز على الإمكانية. – يؤجل الحكم او القرار. – ينشر الأفكار. – ذاتي التوجه. – يعطي إجابات كثيرة. – مركز اهتمامه الجانب الأيمن من الدماغ. – يركز اهتمامه على الوسيلة والمشاهدة. – يتصف بالجدة والإثارة. – يركز على القبول بالشيء ثم الاستزادة. – لا يلتزم بالقواعد المنطقية ويصعب التنبؤ بنتائجه. – انه تشاركي الاهتمام.

3/2-تصنيفات التفكير الناقد:

صنف (أدل ودانيال)مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات، على النحو الآتي:

اولا: مهارات التفكير الاستقرائي :

التفكير الاستقرائي: هو عملية استبيان عقلي تهدف الى التوصل الى استنتاجات او تعميمات تتجاوز حدود الادلة المتوافرة او المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.

والتفكير الاستقرائي بطبيعته موجه الى اكتشاف القواعد والقوانين، كما انه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة او ايجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة او تطوير فروض جديدة.

ثانيا: مهارات التفكير الاستنباطي:

مهارات التفكير الاستنباطي :هو عملية استدلال منطقي تهدف للتوصل إلى استنتاج ما، او معرفة جديدة بالاعتماد على فروض او مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة.

ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي او لغوي، يضم الجزء الاول منه فرضا او اكثر يمهد الطريق للوصول الى استنتاج محتوم.

ان الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

- التعرف على المتناقضات في الموقف.
- استخدام المنطق.
- حل المشكلات القائمة على ادراك العلاقات المكانية.

ثالثا: مهارات التفكير التقييمي:

التفكير التقييمي :ويعني النشاط العقلي الذي يهدف الى اصدار حكم حول قيمة الافكار او الاشياء، وسلامتها ونوعيتها.

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات اساسية:

- ايجاد محكات او معايير تستند إليها عملية اصدار الاحكام.

- البرهان او اثبات دقة الادعاءات.

- التعرف على الأخطاء او الأفكار المغلوطة منطقيا وتحديدها.**(رفيق العياصرة، مرجع سابق،ص43-44)**

4/2-مهارات التفكير الناقد:

اختلف الباحثين وعلماء النفس في عدد المهارات التي يتضمنها التفكير الناقد، ولقد جرت محاولات عديدة لتحديد مهارات التفكير الناقد، ويعد روبرت انيس (Robert Ennis) أحد أبرز قادة حركة التفكير الناقد في امريكا الشمالية، فقد استطاع تحديد مهارات التفكير الناقد في اثنتي عشرة مهارة، وهي كالآتي:

- استيعاب معني العبارة.
- الحكم على درجة غموض العبارة أو منطقيتها.
- الحكم على درجة تعارض العبارة مع بعضها البعض.
- الحكم على مدى اتساق النتيجة مع المقدمات.
- الحكم على درجة دقة العبارة.
- الحكم على درجة تطبيق العبارة لقاعدة او قانون معين.
- الحكم على العبارة من خلال الملاحظة.
- الحكم على علاقة العبارة وارتباطها بالمشكلة المحددة.
- الحكم على العبارة على انها امر مسلم به.
- الحكم على درجة مدى تحقيقها للهدف.
- الحكم على مدى صحة العبارة.
- الحكم على درجة أحكام العبارة.**(علي كاظم،2015، ص69-70)**

5/2- مراحل التفكير الناقد: اوضح هالونن(halonen.1989) أن الطالب يستخدم الخطوات التالية في التفكير الناقد لحل التناقضات:

-الدافعية والتي تشمل اليقظة وتحمل المخاطر.

- مهارات البحث عن المعرفة، وتشمل طرق تنظيم المعلومات.

- مهارات ربط المعلومات بين الافكار المتباعدة للوصول إلى هدف معين ووضع نظرية ذاتية.

- التقويم لفحص النظريات الشخصية وتحديد كفاءة الحلول.

-التوضيح والعرض لمعرفة آراء الآخرين.

- التكامل بعد الحصول على التشجيع من قبل الآخرين، مما يؤدى إلى تطوير النظريات الشخصية وتوسيع الأفكار.**(مني سعيد ،2007،ص185)**

6/2- قياس التفكير الناقد:

توجد العديد من الاختبارات التي حاولت قياس مهارات التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية، وقد ارتبط العديد منها بالأطر النظرية أو برامج التدريب المعدة للتفكير الناقد، ومن هذه الاختبارات الاكثر شيوعا اختبار (واطسن وجلاسر) واختبار (كورنل) وبعض الاختبارات الاخرى، والتي سنذكر منها ما يلي:

1/6/2- اختبار واطسن وجلاسر (Watson-Glaser.s Test): أعد هذا الاختبار عام(1964م) اذ صمم للطلبة اعتبارا من الصف التاسع على وفق نموذجين متكافئين، يتكون الاختبار من خمس مهارات فرعية هي:(التعرف على الافتراضات، الاستنتاج، الاستقراء، تقويم الحجج، التفسير)

2/6/2- اختبار كورنل للتفكير الناقد(Thinking Cornell Critical): اعد هذا الاختبار عام (1985) في مستويين :الأول اعتبارا من الصف الرابع حتي المرحلة الجامعية، والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتي مرحلة الرشد ، وقد صمم الاختبار على شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات ومدى اتساقها مع الوقائع، ويقيس الاختبار مهارات الاستنتاج والاستقراء، وتحديد التعريف، وتحديد المسلمات، ومصداقية العبارات والمعاني.

3/6/2-اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد(California critical thinking:skills test) : اعد هذا الاختبار **فاسيون** عام (1992) صم للتلاميذ من الصف العاشر وحتي المرحلة الجامعية، ويتكون من نموذجين متوازنين يحتوي كل منهما على 34 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويقيس هذا الاختبار مهارات التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، وتنظيم الذات.

4/6/2-احتبار انيس –وير للتفكير الناقد(Thinking Test Ennis-weir critikal:

وهو اختبار متعدد الاوجه اعد عام(1985)، صمم للمرحلة الثانوية والجامعية يقيس عددا كبيرا من ابعاد التفكير الناقد، ويعطي الحرية في الاختبار للمفحوص لتقويم المناقشات والتمحيص والتقويم بشكل فردي، حيث يتضمن الاختبار خطابا مكتوبا يطلب من الفرد تبريره وتقويم مدى صحة افكاره.

5/6/2- اختبار الاستدلال المنطقي (Logical Reasoning Test): طور هذا الاختبار هيرتزكا وجيلفورد(Hertezka-guilford.1995) يتكون من جزأين، أُستعمل لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية، زيادة على العديد من الاختبارات الاخرى.**(علي كاظم،2015،ص73-74)**

7/2- مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة ، إذا افتقدت احداهم لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات، وهي كما يلي:

اولا: القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد وما يعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

ثانيا: الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الاحساس بالتناقض.

ثالثا: النظرية الشخصية: هي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية، بحيث تكون طابعا لمميزاته الشخصية، وهي الاطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الاحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد او التناقض من عدمه.

رابعا: الشعور بالتناقض او التباعد : فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملا دافعا تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

خامسا: حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد الى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

(سوسن شاكر،2008،ص130-131)

8/2- خصائص التفكير الناقد:

لقد اورد "بروكفيلد" عددا من الخصائص التي يمتاز بها التفكير الناقد، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

أولا: التفكير الناقد يمثل نشاطا إيجابيا خلاقا، يشعر الأفراد بالقيمة والثقة بأنفسهم وما يقومون به من أنشطة حيال المواقف الحياتية المتعددة التي يتعاملون معها.

ثانيا: التفكير الناقد هو عملية ونتاج في نفس الوقت، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والحكم وإصدار القرارات إضافة إلى ما يترتب على هذه العملية من نواتج.

ثالثا: التفكير الناقد قد يكون سلوكيا ضمنيا داخليا يصعب تمييزه، إلا إذا ظهر في شكل نواتج تتمثل في الكفاءات أو الأقوال أو الإيحاءات أو الأفعال، وقد يكون على شكل سلوك صريح ومباشر كما يظهر في اتخاذ القرارات الفورية أو الحل السريع للمشكلات.

رابعا: التفكير الناقد قد يستثار بالمواقف السلبية والإيجابية، فالأحداث المتعددة السارة وغير السارة التي يمر بها الأفراد تدفعهم إلى إعادة النظر وتقييم مثل هذه المواقف واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف.

خامسا: التفكير الناقد ينطوي على جوانب انفعالية، فعندما يفكر الفرد في موقف ما، يتطلب منه الأمر إعادة تقييم بعض الجوانب، ولا سيما تلك التي ترتبط بمعتقداته وأفكاره وطرائق حياته.

(عماد الزغلول، مرجع سابق،ص297)

9/2-إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد:

توجد اربع استراتيجيات لتدريس التفكير الناقد:

الأولي: استراتيجية الكلمات المترابطة:

وتنسب للمربية "مكفر لاند" التي هدفت من ورائها الى تقديم امثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به كإحدى مهارات التفكير الناقد.

الثانية: استراتيجية "سمث " لتقويم صحة مصادر المعلومات:

حيث يعرفها "سمث" :"بأنها إحدى المهارات التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتحليل الذي يؤدي الى قدرة المتعلم على معرفة الحقائق وصدق مصدرها، وتقلل هذه المهارة من عملية الاستظهار أو الحفظ التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي".

الثالثة: استراتيجية "أورالي" لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه: و التي طرحها المربي "كيفن أورالي" الذي رأى بأن الخطوة الأولى التي تجعل المتعلم مفكرا ناقدا هي أن يكون متشككا حتى وإن قدم المعلم رأيا حول شيء ما يبدو مقنعا للوهلة الأولى، أو أن المتعلمين يؤمنون به ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي.

الرابعة: استراتيجية باير " Bayer":

حيث يعتقد بوجوب تعليم مهارة التفكير الناقد حسب محتوى المادة الدراسية المقرر ربطها بالأهداف الأساسية له عن طريق دروس صفية مخطط لها بشكل دقيق، ولا يجوز تعليمها بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدريس مسبق.**(جلال فرمان،2014، ص 24-25)**

10/2-اهمية التفكير الناقد:

إن الدول المتقدمة جعلت لموضوع التفكير الناقد مكانة هامة في العملية التعليمية التعلمية، واصبح ضمن الأهداف المسطرة التي تسعي المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وهذا لتحقيق التطور المعرفي والتكنولوجي.

والتفكير الناقد يتضن إثارة الأسئلة والتساؤل، وهذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيرا ناقدا، وذلك من اجل التقدم في مجال التعلم والتعليم وفي مجال المعرفة، حيث ان المجال المعرفي يبقى حيا ومتجددا طالما هناك اسئلة تثار وتعالج بجدية، وتدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدي إلى اتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعارف والمعتقدات.**(الثبيتي،2006،ص67)**

وتتمثل اهمية التفكير الناقد ايضا فيما يلي:

- يعد التفكير الناقد احد الضرورات التي يقتضيها العصر الذي نعيش فيه، بحيث تفجرت المعرفة وتنوعت مصادرها.

- يتعلم الطالب خلال التفكير الناقد مهارات التفكير المنطقي، حيث الحجة والإقناع.

- يعد التفكير الناقد وسيلة لتدريب العقل على أنماط تفكير متعددة وصولا إلى حل المشكلات.

- يساعد المعلم على انتقاء مفاهيمه ومهاراته وخبراته، فلا يقبل أي معرفة دون إخضاعها لهذا المعيار.

(حمادنة وعبيدات،2012،ص128-129)

- إشراك الطلبة في القيام بدور شخصيات معينة في مشاهد من أحداث تاريخية يكون فيها وجهات نظر مختلفة.

- إجراء الترتيبات اللازمة لعمل تناقض منظم، بمعنى أن نجعل الطلبة يشاركون في المناقشة والحوار الذى يتطرق إلى اكثر من جانب من جوانب القضية المطروحة، ثم يطلب منهم ان يقدموا الدليل والمصادر اللازمة التي تنبأ بالنتائج.

- طرح أسئلة متعددة الإجابات على الطلبة أو إجابات قريبة من بعضها البعض.

- الطلب من الطلبة الدفاع عن وجهات نظرهم بأسلوب منطقي.**(عدنان وآخرون،2005،ص241-242)**

2/ 11- تنمية التفكير الناقد ودور المعلم في تعليمه:

1/11/2- تنمية التفكير الناقد:

يري هوفمان وزملاؤه(1991) أن عملية تنمية قدرات التفكير الناقد لدى الأفراد، يجب ان تنطوي على ثلاثة مكونات يشتمل كل منها على عدد من الإجراءات، والتي تتمثل فيما يلي:

أولا" المكونات الوجدانية (Affective components):

وتتمثل في مجموعة العوامل العاطفية التي يمكن ان تسهل او تعيق التفكير الناقد وتشمل ما يلي:

-تقديم الحقيقة عن الاهتمام الشخصي: ويتمثل في ضبط الذات وتقبل الآراء المخالفة.

-تقبل التغيير: وتعني الانفتاح والرغبة في التغيير وعدم التصلب.

-التعاطف: وتعني قبول أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين وعدم الانغلاق أو التمركز حول الذات.

-الترحيب بالأفكار الغير المألوفة وإخضاعها إلي الفحص والتدقيق والنقد الموضوعي.

- تجنب التحيز الشخصي أو التفسيرات الذاتية الخاطئة.

- تحمل الغموض: وتعني إدراك الفرد ان المواقف المعقدة والحلول المتعلقة بها قد تحتمل الصحة أو الخطأ. **(عماد عبد الرحيم، مرجع سابق،ص299)**

ثانيا: المكونات المعرفية (Conitive Components):

وتشمل مجموعة العوامل والعمليات المعرفية التي تتضمن في التفكير الناقد وهي:

-التفكير على نحو مستقل وعدم التأثر بآراء وأفكار الآخرين.

-تحديد المشكلة على نحو دقيق وواضح لمنع حدوث الغموض أو جمع معلومات غير مناسبة للمواقف او المشكلة.

-تحليل المعلومات والبيانات لتحديد قيمتها ومدى ارتباطها بالمواقف أو المشكلة.

- التجميع أو التركيب : ويتمثل في الربط بين العناصر المختلفة التي ينطوي عليها الموقف او المشكلة على نحو معين ليبدو ذو معنى أو قيمة.

- تجنب التعميمات الزائدة وعدم توظيف الخبرات على مواقف اخرى ليست مماثلة للموقف الراهن أو استخدام خبرات من مواقف سابقة غير مناسبة لتوظيفها في هذا الموقف.

-توظيف العمليات الماورائية وتتمثل في إدراك وتحليل وتقييم العمليات العقلية التي تم توظيفها في معالجة الموقف أو المشكلة.

ثالثا: المكونات السلوكية (Behavioral Components):

وتتضمن الأنشطة الضرورية للتفكير الناقد وهي:

-تأخير إصدار الأحكام حتى يتوفر قدر كاف من المعلومات.

-استخدام مفاهيم ومصطلحات دقيقة بحيث يسهل تعريفها واختبارها تجريبيا.

-تجميع المعلومات والبيانات المناسبة التي ترتبط بالموقف أو المشكلة.

-التمييز بين الرأي والحقيقة، فالرأي هو تعبير يعكس شعور أو تصور الفرد حيال موضوع ما، قد يكون صائبا أو خاطئا، في حين تمثل الحقيقة عبارة يمكن إثبات صحتها.

-تشجيع المناقشات والتساؤلات وإثارة التحدي.

-تعديل الاحكام في ضوء المعلومات والحقائق الجديدة.

-توظيف المعرفة أو المعلومات على مواقف جديدة.

-الاستماع على نحو فعال للآخرين. **(المرجع السابق، ص300)**

2/11/2- دور المعلم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة: ان للمعلم دور كبير في تنمية التفكير الناقد، وذلك من خلال اعتماده بعض التوجيهات التي يجب عليه ان يستعملها اثناء التدريس، ومن هذه التوجيهات ما يلي:

-استخدام المصطلحات الخاصة بالتفكير الناقد، كأن تقول مثلا: ماذا تتوقع أن تكون نتائج هذا العمل؟ هل الصدق ضروري للصداقة؟

- تشجيع الطلبة على استخدام ادوات التشخيص لاكتشاف مظاهر التناقض في الموقف.

- على المعلم أن يكون يقظا ويشجع الطلبة على ملاحظة المادة الواردة في النص، او الفيلم، أو أي مصدر آخر، والتي تشوه الحقيقة الراسخة في أذهان طلبته.

ويضيف كل من **(محمد، نسرين إبراهيم)** أنه يجب على المعلم ان يتمتع بالسلوكيات الآتية:

- يستمع للتلاميذ ويتقبل افكارهم.
- يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل اكثر من إجابة.
- يستخدم العبارات والأسئلة الحاثة على التفكير.
- يهيئ للتلاميذ فرصا كي يفكروا بصوت عال لشرح افكارهم.
- يحترم التنوع والاختلاف في مستويات تفكير التلاميذ.

- لا يحتكر وقت الحصة.
- ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال.
- لا يصدر احكاما ذاتية.
- لا يعيب التلاميذ ولا يعلق عليهم بألفاظ محبطة للتفكير.
- ينادي التلاميذ بأسمائهم. **(محمد، نسرين ابراهيم،2011،ص89)**

12/2- معوقات التفكير الناقد: يواجه التفكير الناقد عددا من المعيقات، والتي من بينها ما يلي:

-طريقة التدريس المتبعة في المدارس والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير.

- التزام الطلبة بالكتاب المدرسي وعدم رغبتهم بزيادة ثقافتهم من أي مصدر من مصادر الإعلام المختلفة.

- اكتظاظ الصفوف بالطلبة بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم أو للطالب لتنمية التفكير الناقد.

- الاعتماد الكلي من قبل الطالب على المدرس وعدم رغبته في إرهاق نفسه.

- قلة الكفاءات والمهارات التي يعاني منها الجهاز التربوي.

- السياسات المتبعة في تقديم المنهاج للطلبة وطريقة التعامل مع هذا المنهاج، والاعتماد على سياسة الأمر المسلم به.

- عزوف الطلبة عن الاطلاع وانشغالهم بالمغريات الحديثة والألعاب.

- رفض فئات كبيرة من المعلمين التعامل مع الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم.

(الألوسي،1995،ص175)

خلاصة

ان تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلمية يستدعي الاهتمام بالتفكير وانواعه المختلفة، لأن التفكير هو جوهر العملية التعليمية، بالإضافة إلى الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة التي يشملها كل نوع من انواع التفكير، وخاصة التفكير الناقد، لأنه في وقتنا الحاضر يوجد زخم هائل من المعلومات، بالإضافة إلى تنوع مصادر التعليم، لأنه اصبح لا يقتصر فقط على المؤسسات التربوية، بل تعدى واصبح يشمل وسائل مختلفة مثل الحاسوب، الهاتف، وسائل التواصل الاجتماعي وغير ذلك وهذا ما يستوجب من القائمين على المنظومة التربوية الاهتمام بتعليم التفكير وتنميته بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة في المراحل الاولى من التعليم لكي يكون التلميذ مستعدا لمجابهة الثورة المعرفية التي يشهدها العالم حاليا.

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

إن الهدف الرئيسي من هذا الفصل هو التطرق إلى خطوات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية معا، بحيث يتم فيه عرض الاجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية ابتداء من اهداف الدراسة الاستطلاعية والعينة ثم الادوات المستخدمة وخصائصها السيكو مترية.

اما الدراسة الاساسية فسنتطرق فيها الى المنهج المستخدم وحدود الدراسة ومجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، واخيرا الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الاساسية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مدخلا منهجيا للدراسة الاساسية، لأنها تعتبر تمهيدا لإجراء الدراسة الميدانية، والهدف الرئيسي من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو تحقيق الأهداف التالية:

1/1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على مجال الدراسة، وظروف التطبيق من اجل توفير احسن الظروف البيئية والمدرسية.
- اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية.
- التحقق من صلاحية أدوات الدراسة، والمتمثلة في مقياس التقويم التكويني وهو من إعداد الباحث وبمساعدة كل من الدكتور باهي سلامي والدكتور عمومن رمضان، وذلك بالتحقق من وضوح العبارات والتعليمات، وايضا التعرف على مدى مناسبة مقياس التفكير الناقد وهو من إعداد الدكتورة سلطاني لويزة.
- التعرف على الزمن الذي يستغرقه كل مقياس.
- حساب الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

2/1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية في فئتين هما:

الفئة الأولى: عينة الاساتذة الذين يدرسون مادة الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

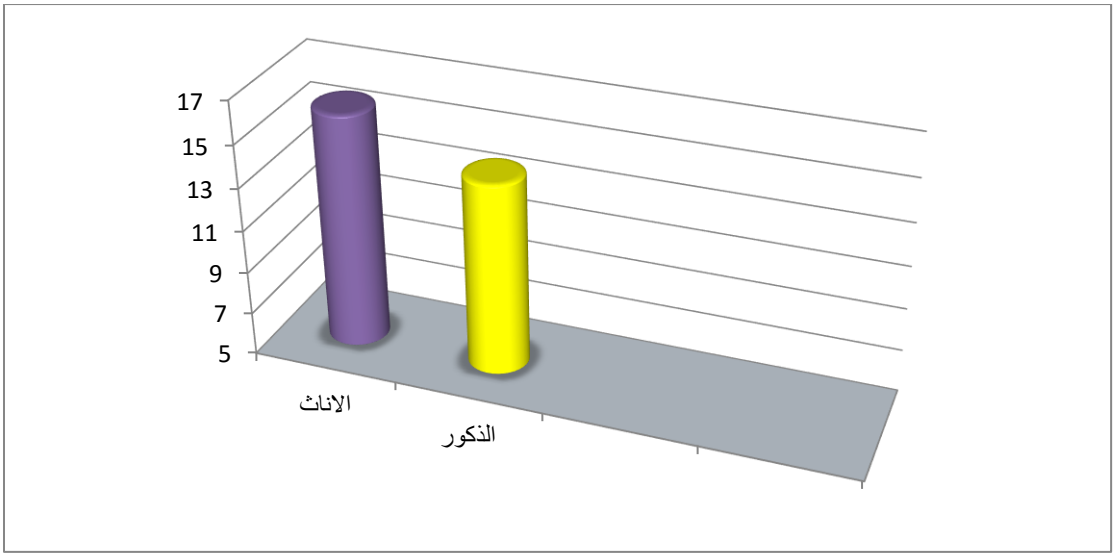
الفئة الثانية: عينة التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثانية من التعليم المتوسط.

أولا- فئة الأساتذة:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (30) أستاذ وأستاذة، منهم (14) أستاذا و(16) استاذة، يدرسون مادة الاجتماعيات في الطور المتوسط، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بعض متوسطات ولاية المسيلة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

جدول رقم (03) : توزيع أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية(الاساتذة) حسب الجنس

متغير الدراسة		العدد الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	14	%46.666
	إناث	16	% 53.333
المجموع		30	%100



شكل رقم(03) : التمثيل النسبي لأفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية(الاساتذة) حسب الجنس

ومن خلال الجدول رقم(03) نلاحظ ارتفاع عدد الاناث في الدراسة الاستطلاعية مقارنة بعدد الذكور، ويرجع هذا الارتفاع إلى ارتفاع نسبة الاناث حقيقة في قطاع التربية والتعليم مقارنة بعدد الذكور.

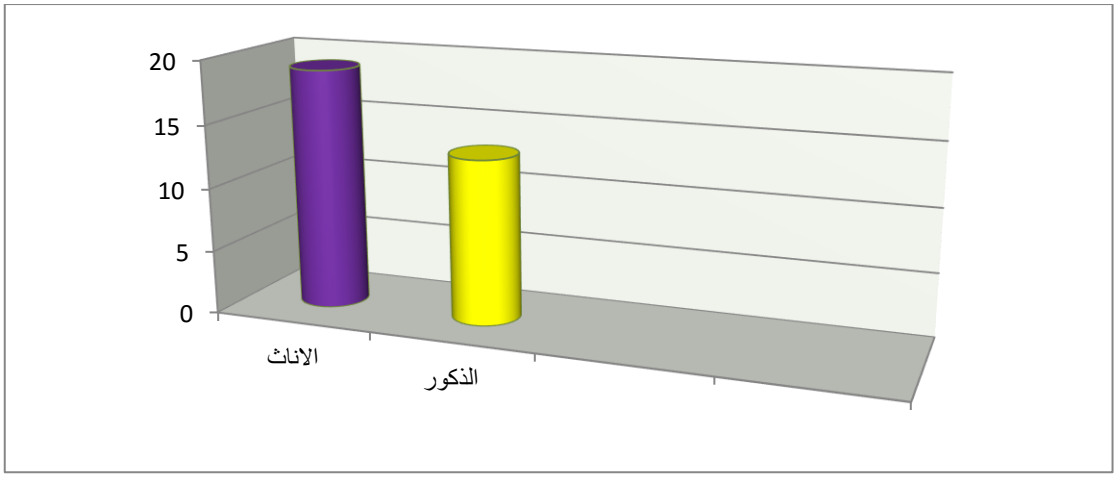
ثانيا – فئة التلاميذ:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (35) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بثلاث متوسطات من بلدية اولاد اعدي لقبالة ومن الاقسام التي يدرس بها اساتذة الاجتماعيات، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتتراوح أعمار أفراد العيّنة الاستطلاعية من(13 إلى 14 سنة)

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) : توزيع أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية (التلاميذ)حسب الجنس (ن35)

متغير الدراسة		العدد الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	16	%45.714
	إناث	19	% 54.285
المجموع		35	%100



شكل رقم(04) : التمثيل النسبي لأفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعية(التلاميذ) حسب الجنس

ونلاحظ في فئة التلاميذ ايضا ارتفاع عدد الاناث مقارنة بعدد الذكور، وهذا يرجع بدوره الى الارتفاع الفعلي لنسبة الاناث في المؤسسات التعليمية.

3/1- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخطوات بنائها:

تمثلت أدوات الدراسة الاستطلاعية في مقياسين هما على التوالي:

- استبيان التقويم التكويني.
- اختبار التفكير الناقد.

1/3/1- استبيان التقويم التكويني:

أولا-خطوات بناء الاستبيان:

إن موضوع الدراسة الحالية؛ والمتمحور حول العلاقة بين التقويم التكويني والتفكير الناقد تطلب منا إعداد مقياس للتقويم التكويني، لأنه لا توجد دراسات تناولت هذا الموضوع على حد علم الباحث، ومن هذا المنطلق تمثلت خطوات بناء المقياس فيما يلي:

* مراجعة التراث السيكولوجي الذي له علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

*الاطلاع على بعض الرسائل السابقة التي تناولت متغير التقويم التكويني، ومن هذه الرسائل رسالة بن سي مسعود لبني سنة (2007) بعنوان: "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، ورسالة بلبكال جمال سنة (2012) وهي بعنوان:" مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، وأيضا الاطلاع على بعض الرسائل الأخرى التي تناولت التقويم التربوي بصفة عامة.

*القيام بإجراء بعض المقابلات مع أساتذة الاجتماعيات ببعض المتوسطات، وإعطائهم بعض الأسئلة التي تتعلق بالتقويم التكويني.

ثانيا-وصف الاستبيان:

قام الباحث بصياغة عبارات استبيان التقويم التكويني في ضوء المعطيات السابقة الذكر، بالإضافة إلى الاطلاع على الكتب الذات علاقة بالموضوع.

ومن هذا المنطلق اشتمل الاستبيان على اربع محاور وهي كما يلي:

المحور الأول:

تأثير المعرفة المسبقة والتكوين على استخدام التقويم التكويني لدى اساتذة الاجتماعيات.

واشتمل على عشرة بنود.

المحور الثاني:

تأثير عدد التلاميذ على استخدام التقويم التكويني.

واشتمل على ثمانية بنود.

المحور الثالث:

تأثير زمن الحصة الدراسية على استخدام التقويم التكويني.

واشتمل على عشرة بنود.

المحور الرابع:

تأثير منهاج مادة الاجتماعيات على استخدام التقويم التكويني.

واشتمل على ستة بنود.

وبناء على هذه المعطيات تكون الاستبيان من (34) بند في صورته الأولية، علما أننا قد استخدمنا البدائل التالية: نعم/ احيانا/لا، بحيث تعطى الدرجة(3) على البديل(نعم)، والدرجة(2) على البديل(احيانا)، والدرجة(1) على البديل (لا).

ثالثا-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

1-الصدق:

1/1- صدق المحكمين :

عرض الباحث المقياس على ثمانية (8) اساتذة يحملون درجة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية من اربع جامعات، وهي على التوالي: جامعة عمار ثليجي (الأغواط)، جامعة محمد بوضياف (المسيلة)، جامعة الحاج لخضر (باتنة)، جامعة (البليدة).

وهذا بهدف مساعدتهم لنا، وذلك من خلال توجيهاتهم وآرائهم فيما يلي:

- سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- وضوح العبارات، وعدم شمولها على معاني مختلفة.

- انتماء العبارات للمحور الذي تندرج إليه.
- عدد المحاور وتقسيمها.
- عدد البدائل.
- عدد البنود الخاصة بكل محور.

وبعد الاطلاع على المقترحات التي اقترحها الاساتذة المحكمين، تم تفريغ النتائج فيما يلي :

*استبدال بعض الكلمات بكلمات اخرى.

* حذف بعض العبارات التي تجعل البند يحتوي على اكثر من معنى.

* الاعتماد على بعض الجمل الخبرية بدل الجمل الاستفهامية.

* تصحيح بعض العبارات، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم(05) يبين توضيح الاختلاف قبل التعديل وبعد التعديل.

العبارة قبل **التعديل**	العبارة بعد التعديل
–هل تعرف كيفية بناء استراتيجيات للعلاج خاصة بالتقويم التكويني؟	–هل تعرف كيف تبني استراتيجية لعلاج المشكلات المتعلقة بالتقويم التكويني.
هل تستطيع بناء تمارين وانشطة تكوينية؟	تستطيع بناء تمارين وانشطة تكوينية
هل يمكنك وضع مؤشرات لكل معيار؟	يمكنك وضع مؤشرات لكل معيار
هل تستطيع بناء استراتيجيات للتقويم التكويني؟	تستطيع بناء استراتيجيات للعلاج خاصة بالتقويم التكويني
هل تستطيع اجراء تمارين كتابية لكل التلاميذ؟	هل عدد التلاميذ مناسب لإجراء تمارين كتابية وتصحيح الاخطاء لكل تلميذ

ثبات وصدق استبيان التقويم التكويني:

أ/ الثبات:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ التي تفترض تقدير معدل الارتباطات بين العبارات ككل سواء بالنسبة لكل محور أو للاستبيان ككل، حيث قدرت قيمة المعامل للمحور الأول (0.77)، والمحور الثاني (0.76) أما المحور الثالث فقدرت قيمة المعامل فيه (0.79)، في حين بلغ في المحور الرابع (0.87)، بينما قدرت قيمة المعامل بالنسبة للاستبيان ككل (0.92) ومنه يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح ثبات استبيان التقويم التكويني عن طريق التناسق الداخلي

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.779	10
المحور الثاني	0.763	08
المحور الثالث	0.799	10
المحور الرابع	0.873	06
الكلي	0.929	34

ب/ الصدق:

الاتساق الداخلي:

تم تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها، ثم بين المحاور والدرجة الكلية للستبيان ككل:

1. إرتباط العبارات بالدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

1.1. ارتباط عبارات المحور الاول بدرجته الكلية:

تم حساب صدق هذا الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور فقد جاءت كل عبارات المحور الأول (تأثير المعرفة المسبقة) دالة إحصائيا عند ألفا (α=0.01) وعددها (10) عبارة، وقد كانت في العبارات ذات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) وقد تراوحت فيها قيم الارتباط ما بين (0.92) كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (8) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.49) كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (5)

والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (تأثير المعرفة المسبقة) صادق، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير المعرفة المسبقة مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.826**	العبارة 6	0.734**
العبارة 2	0.495**	العبارة 7	0.804**
العبارة 3	0.590**	العبارة 8	0.928**
العبارة 4	0.790**	العبارة 9	0.645**
العبارة 5	0.493**	العبارة 10	0.830**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01			

1.2. إرتباط عبارات المحور الثاني بدرجته الكلية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (تأثير عدد التلاميذ) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) عبارات، وهي (11، 14، 15، 16، 17) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,84) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,56) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند ألفا (α=0.05) فعددها (3) وهي في أرقام العبارات (12، 13، 18) بارتباط قدر بـ (0.46، 0.46، 0,42) كما هي على التوالي، ومنه يمكن القول بأن المحور الثاني (تأثير عدد التلاميذ) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير عدد التلاميذ مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 11	0.563**	العبارة 15	0.831**
العبارة 12	0.464*	العبارة 16	0.641**
العبارة 13	0.461*	العبارة 17	0.699**
العبارة 14	0.847**	العبارة 18	0.424*
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05			

1.3. إرتباط عبارات المحور الثالث بدرجته الكلية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (تأثير زمن الحصة الدراسية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، وهي (19، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 28) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للمحور ككل، ونجد أن هناك عبارتان دالتان عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهما (20، 25) بارتباط قدر بـ (0.45، 0.41) كما هما على الترتيب، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (تأثير زمن الحصة الدراسية) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير زمن الحصة الدراسية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 19	0.562**	**العبارة 24**	0.722**
العبارة 20	0.459*	**العبارة 25**	0.416*
العبارة 21	0.578**	**العبارة 26**	0.506**
العبارة 22	0.795**	**العبارة 27**	0.686**
العبارة 23	0.665**	**العبارة 28**	0.707**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01**			
***الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05**			

1.4. إرتباط عبارات المحور الرابع بدرجته الكلية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (تأثير منهاج مادة الاجتماعيات) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، وهي (29، 30، 31، 32، 33، 34) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,59) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (32)

والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنه يمكن القول بأن المحور الرابع (تأثير منهاج مادة الاجتماعيات) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تأثير منهاج مادة الاجتماعيات مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 29	0.669**	العبارة 32	0.597**
العبارة 30	0.790**	العبارة 33	0.669**
العبارة 31	0.587**	العبارة 34	0.775**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01**			
***الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05**			

2. إرتباط الدرجات الكلية للمحاور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لاستبيان التغيير التنظيمي ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للاستبيان وقد بلغ 0.82، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد قدر بـ (0.76)، وقد بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.78)، وقد بلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.93)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق (أنظر إلى الملحق رقم 02)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور استبيان التقويم التكويني مع الدرجته الكلية	
العبارات	الدرجة الكلية للاستبيان
المحور 1	0.824**
المحور 2	0.766**
المحور 3	0.780**
المحور 4	0.937**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01**	

رابعا-الصورة النهائية للاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من(34) بند مقسمة على اربعة محاور، وتم وضع تعليمات خاصة بالاستبيان؛ وتمثلت في مقدمة مختصرة لأهداف الاستبيان وكيفية الاجابة وعبارات تحث الاساتذة على الاجابة الصادقة على كل العبارات، وإدراج بعض البيانات الشخصية للمفحوصين، وسنعرض في الجدول الموالي الابعاد الأربعة للمقياس وعدد البنود التي يشملها كل محور:

جدول رقم: (12) يوضح توزيع محاور وبنود الاستبيان

رقم المحور	عنوان المحور	ارقام البنود لكل محور	العدد الكلي لبنود كل محور	النسبة المئوية
1	تأثير المعرفة المسبقة والتكوين على استخدام التقويم التكويني لدى اساتذة الاجتماعيات	10-1	10	%29.41
2	تأثير عدد التلاميذ على استخدام التقويم التكويني	18-11	08	%23.52
3	تأثير زمن الحصة الدراسية على استخدام التقويم التكويني	28-19	10	%29.41
4	تأثير المنهاج على استخدام التقويم التكويني	34-29	06	%17.64

يتضح من الجدول رقم (12) اعلاه ان الاستبيان تكون من اربعة (4)محاور؛ وهي تمثل العناصر الضرورية لاستخدام التقويم التكويني، ونلاحظ اختلاف في عدد البنود التي اشتمل عليها كل محور، وهذا نظرا لاحتواء بعض المحاور على عدد هائل من البنود التي تدخل ضمن نطاقه؛ واحتواء البعض الآخر على عدد قليل من البنود.

خامسا- كيفية تصحيح الاستبيان:

- تعطى ثلاث درجات (3) للبديل(نعم).
- تعطى درجتان (2) للبديل (احيانا).
- تعطى درجة واحدة للبديل(1) للبديل (لا).

وفي الاخير تجمع تكرارات كل محور، ثم تضرب في الدرجة المخصصة لكل بديل، علما ان الاستبيان يحتوي على (34) بندا، بحيث تكون اعلى درجة للاستبيان هي:

الدرجة الكبرى = 3 = 102

الدرجة الصغرى = 1 = 34

2- اختبار التفكير الناقد:

وهو اختبار من اعداد الدكتورة (سلطاني لويزة)، ويتكون من ست مهارات للتفكير الناقد وهي: مهارة الاستدلال، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنتاج، مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، ومهارة المقارنة، ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة التلميذ على التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط.

واستمد محتوى هذه المهارات من مقرر الاجتماعيات (تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية) للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وتم توزيع محتوى هذه المواد بالتناوب على المهارات الستة لمقرر السنة الثانية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(13) يبين توزيع محتوى مادة الاجتماعيات على مهارات التفكير الناقد للسنة الثانية من التعليم المتوسط

السنة	المهارات					
	الاستدلال	الاستنتاج	تقويم الحجج	تحديد العلاقة	المقارنة	التمييز
الثانية	تربية مدنية	جغرافيا	جغرافيا	تاريخ	تربية مدنية	تاريخ

الخصائص السيكو مترية لاختبار التفكير الناقد :

إن سلامة المقاييس المستعملة في أي بحث تؤدي إلى نتائج صحيحة، ولا يتم ذلك إلا عن طريق التحقق من صدقها وثباتها، وهذا ما قامت به الباحثة:

1-صدق الاختبار: وقامت الباحثة بحسابه على طريقتين:

أولا-الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

بحيث قامت الباحثة بعرض الاختبار على ستة (6) محكمين مختصين في علم النفس وعلوم التربية ينتمون إلى جامعة باتنة.

وأسفرت النتائج بعد المعالجة الاحصائية لدرجة اتفاق المحكمين على نسبة صدق العبارات تراوحت بين 0.67 و 1 لمعظم عبارات المهارات.

ثانيا- الصدق التمييزي:

قامت الباحثة ايضا بحساب الصدق التمييزي، وهو دال إحصائيا.

2- ثبات الاختبار: واعتمدت الباحثة في حسابه على طريقتين:

أولا- إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار التفكير الناقد للسنة الثانية من التعليم المتوسط بفاصل زمني قدره (15) يوما، وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني عن طريق معادلة (بيرسون)، وكانت النتيجة (0.82).

ثانيا- حساب معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار التفكير الناقد للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وتمثل معامل الثبات في (0.73) وهو دال عند مستوى 0.01.

كما قامت الباحثة بتحديد زمن الاختبار بمدة(58 د)، وايضا اعتمدت مفتاح تصحيح، بحيث تعطى درجة واحدة (1) للإجابة الصحيحة، او يحصل على (0) ان كانت الاجابة خاطئة.

الخصائص السيكو مترية لاختبار التفكير الناقد في الدراسة الحالية :

1-الصدق:

تم حساب صدق اختبار التفكير الناقد من خلال صدق المقارنة الطرفية و يعتمد هذا الاسلوب على مقارنة درجات الثلث الاعلى بدرجات الثلث الادنى في الاختبار، و تتم هذه المقارنة عن طريق حساب

الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطين، فاذا كانت هناك دلالة احصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الاعلى و متوسط الثلث الادنى يمكن القول بأن الاختبار صادق، والجدول التالي يوضح النتيجة المتوصل اليها :

الجدول رقم (14) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الناقد

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
المقياس	الأعلى	9	190.625	11.3024	16	9.97	0,000	دال عند
	الأدنى	9	180.450	8.070				0,01

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (14) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (9.97) وهي دالة عند درجة الحرية (6,12) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α=0.01).

2- الثبات:

لقد جرى التّحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15): معاملات ثبات إعادة التطبيق لاختبار التفكير الناقد

معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين	0.760**
مستوى الدلالة	0.000
حجم العينة	35
الارتباط دال عند ألفا (α=0.01)	

يتضح من الجدول رقم (15):أن معامل ثبات التّطبيق وإعادة التّطبيق لاختبار التفكير الناقد دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وهذا ما يؤكد تمتّع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيتها للاستخدام مع العينة النّهائية للدّراسة الحالية.

2 –الدراسة الأساسية:

1/2- منهج الدراسة:

إن نوع المنهج يحدده هدف الدراسة، بحيث نجد ان كل دراسة تعتمد على المنهج الذي يساعد على كشف الاسباب المختلفة لكل دراسة، وبما ان دراستنا الحالية تسعي إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وبناء على ما تم تقديمه فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بهدف الاجابة عن الاسئلة المطروحة وإعطاء تقرير وصفي للدراسة الحالية.

واعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين التقويم التكويني والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

2/2- حدود الدراسة:

إن لكل دراسة حدود يقوم الباحث بتحديدها، وذلك بهدف تعميم النتائج عليها، وتمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

اولا- الحدود البشرية: وتمثلت في اساتذة الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم المتوسط، بالإضافة إلى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

ثانيا- الحدود الجغرافية: تحدد المجال الجغرافي لدراستنا في مجموعة من المتوسطات التابعة لولاية المسيلة.

ثالثا- الحدود الزمنية: بهدف الاحاطة بإشكالية الدراسة والوصول إلى نتائج علمية للفرضيات المطروحة، تحددت هذه الدراسة زمنيا ما بين سنتي 2016/2015.

رابعا- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة من الناحية البحثية بالمتغيرات التالية: التقويم التكويني، التفكير الناقد.

3/2- عينة الدراسة وخصائصها: وشملت الدراسة الأساسية فئتين:

أولا– فئة اساتذة الاجتماعيات:

لقد تم تطبيق الدراسة الاساسية على عينة الدراسة الاستطلاعية، منهم (14) أستاذا و(16) أستاذة، يدرسون مادة الاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مختلف متوسطات ولاية المسيلة والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس:

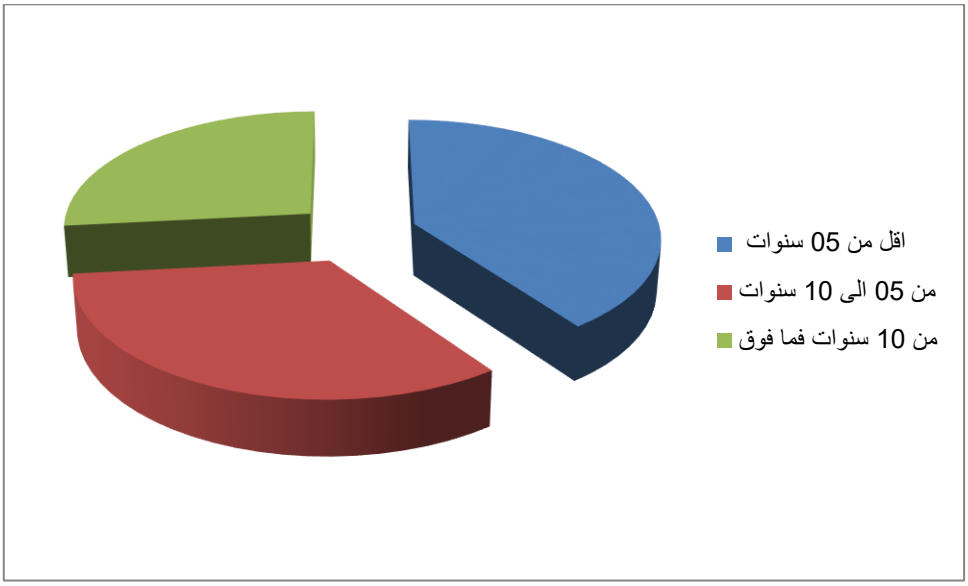
الجدول رقم (16) : توزيع أفراد عينة الدّراسة الاساسية(الاساتذة) حسب الجنس

متغير الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	14	%46.666
	إناث	16	% 53.333
المجموع		30	%100

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة(الاساتذة) حسب متغير الاقدمية المهنية

الاقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية
اقل من 05 سنوات	12	%40
من 05 الى 10 سنوات	10	%33
من 10 سنوات فما فوق	08	% 27
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول رقم (17)أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 30 فردا، نلاحظ أن الأفراد الذين لديهم الاقدمية المهنية اقل من 05 سنوات عددهم 12فرد بنسبة مئوية بلغت 40%، أما الذين تتراوح الاقدمية المهنية لديهم ما بين (05 إلى 10 سنة) فقد بلغ عددهم 10 أفراد بنسبة قدرت بـ 33%، في حين أن بقية الأفراد والذين لديهم الاقدمية المهنية من 10 سنوات فما فوق بلغ عددهم 08 أفراد بنسبة 27%، وهذا ما هو موضح في الشكل رقم (05)



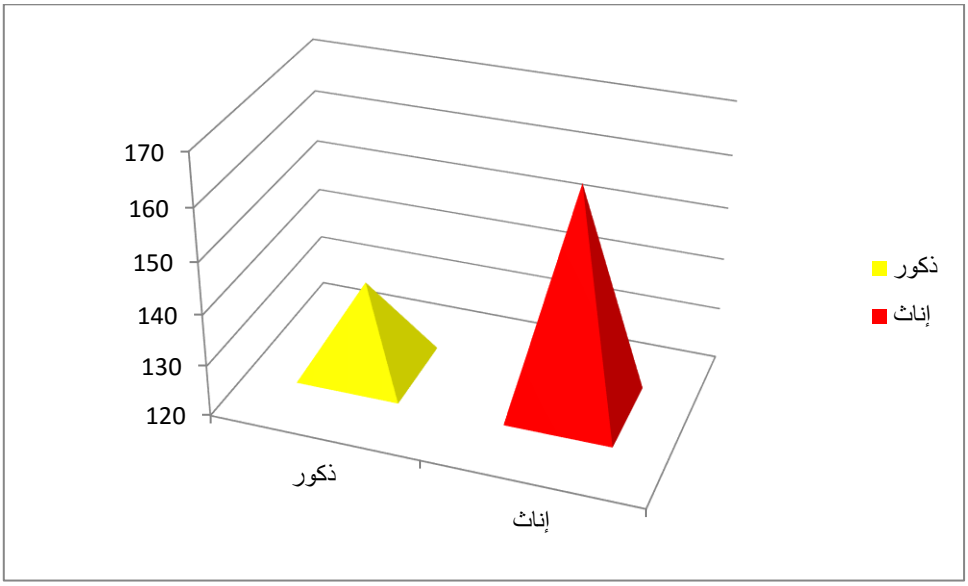
شكل رقم(05) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة(الاساتذة) حسب متغير الاقدمية المهنية

ثانيا– فئة التلاميذ:

بالنسبة لعينة التلاميذ فقد تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على كل التلاميذ الذين يزاولون دراستهم عند أساتذة عينة الدراسة، ثم تم اختيار من كل قسم 10 تلاميذ بطريقة عشوائية، أي كل أستاذ يقابله 10 تلاميذ، وقد بلغ العدد الإجمالي لتلاميذ العينة الأساسية 300 تلميذ وتلميذة، مع مراعاة النسبة الحقيقية لعدد الاناث وعدد الذكور، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس :

الجدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة(التلاميذ) حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	137	%46
إناث	163	%54
المجموع	300	% 100



شكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة(التلاميذ) حسب متغير الجنس

من خلال الجدول رقم(18) و الشكل رقم (06) أعلاه وبالنظر إلى عدد أفراد عينة الدراسة من التلاميذ والبالغ حجمهم إجمالا 300 فرد، نلاحظ أن 137 فرد يمثلون حجم الذكور بنسبة بلغت 46 %، أما حجم الإناث فقد بلغ 163 أنثى بنسبة قدرت بـ 54%، كما نلاحظ نسبة الاناث اكبر من الذكور، وهذا يعزى لارتفاع عدد الاناث فعليا على عدد الذكور.

اما توزيع التلاميذ حسب المستوى الثقافي للوالدين فهو كالتالي:

الجدول رقم: (19) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة (التلاميذ) حسب متغير المستوى الثقافي للوالدين

المستوى الثقافي للوالدين	العدد	النسبة المئوية
مرتفع	**57**	**%19**
متوسط	**149**	**%50**
منخفض	**94**	**%31**
المجموع	**300**	**% 100**

شكل رقم (20) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة (التلاميذ) حسب متغير المستوى الثقافي للوالدين

من خلال الجدول رقم(19) و الشكل رقم (06) اعلاه وبالنظر إلى عدد أفراد عينة الدراسة من التلاميذ والبالغ حجمهم إجمالا 300 تلميذ وتلميذة، نلاحظ أن المستوى الثقافي المرتفع للوالدين بلغ عدد التلاميذ فيه 57 فرد بنسبة بلغت 19 %، أما بالنسبة للمستوى المتوسط فقد بلغ عدد التلاميذ فيه 149 فرد بنسبة قدرت بـ 50%، في حين بلغ عدد التلاميذ في المستوى المنخفض 94 فرد بنسبة قدرت بـ31 %.

4/2- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث جملة من الاساليب الاحصائية في الدراسة الحالية مستعينا بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، وذلك بتطبيق الادوات التالية:

- النسبة المئوية: لحساب خصائص العينة (اساتذة، تلاميذ).
- معامل الارتباط (بيرسون): في التطبيق واعادة التطبيق وصدق الاتساق الداخلي وكذا في الفرضية الأولى
- معادلة ألفا كرونباخ: في التناسق الداخلي.
- اختبار(T test).بالنسبة للفرضسات

خلاصة

لقد تطرقنا في الفصل الرابع إلى الاجراءات الميدانية الخاصة بدراستنا الحالية، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية، وذلك للتحقق والتأكد من ادوات الدراسة من خلال اختبار عينة الدراسة الاستطلاعية ووصف ادوات القياس، ومن ثم التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس.

اما في الدراسة الاساسية فتطرقنا إلى المنهج المستخدم في الدراسة، وحدودها، والمجتمع الخاص بالدراسة، وتحديد عينة الدراسة والطريقة التي اختيرت بها، وفي الاخير تطرقنا إلى الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وبناء على الاطار النظري الذي تضمنته الدراسة الحالية، وفي ضوء الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، سنحاول في هذا الفصل تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال تفسير كل فرض حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة، ثم نقوم بتقديم استنتاج عام للنتائج، وفي الاخير طرح بعض الاقتراحات .

1-عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

ونصت الفرضية العامة على أنه:

" توجد علاقة بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى ما يلي:

الجدول رقم (20): يوضح العلاقة بين استخدام التقويم التكويني والتفكير الناقد

		التفكير الناقد
التقويم التكويني	معامل الارتباط	0.503**
	مستوى الدلالة	0.000
. الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)		

من خلال الجدول أعلاه رقم (20) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين مقياس التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات واختبار التفكير الناقد للتلاميذ قد بلغ (0.503) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد للتلاميذ هو ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات استخدام التقويم التكويني لدى الأساتذة ارتفعت معها درجات التفكير الناقد لدى التلاميذ والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه لا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ويمكن تفسير وجود العلاقة الارتباطية بين استخدام التقويم التكويني والتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات إلى الأساليب المتنوعة التي يمتاز بها التقويم التكويني والتي يستخدمها اساتذة الاجتماعيات في عملية التعليم، ومن بين هذه الاساليب اسلوب المناقشة الذي يجعل المتعلم يفكر ويناقش القضايا المطروحة.

ومن الدراسات التي وجدت علاقة ارتباطية بين التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة،_دراسة فيل واوكي سنة 1975، والتي اثبتت افضلية طريقة التعليم باستخدام التقويم التكويني على

الطرق التقليدية، وايضا دراسة اكسيو سنة1982، ودراسة عذراء عزيز عفان الزبيدي سنة 2004،ودراسة اوليفر وبيكر، ودراسة ليندا ماري سنة 1993، ودراسة الفهداوي سنة 2005، ودراسة الثبيتي سنة 2006

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة نوال سنة 2001، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى العينة سواء عينة الاساتذة أو عينة التلاميذ أو استراتيجيات التعليم المستخدمة، وغيرها من الاساليب المختلفة.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

ونصت على ما يلي:

مستوى استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط مقبول.

الجدول رقم (21): الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التقويم التكويني

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس68			
					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التكويني	30	79.203	19.19	11.203	17.88	29	0.00	دال عند 0.05

من خلال نتائج الجدول أعلاه رقم (21) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس التقويم التكويني والذي بلغ 79.203 أنه أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 68، وبناء عليه فإن درجة استخدام أفراد عينة الدراسة للتقويم التكويني في مادة الاجتماعيات مرتفعة نسبيا، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 17.88 وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح متوسط الأفراد"، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه تم قبول فرضية البحث الثانية القائلة بأنه: توجد علاقة ارتباطية بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وقد يعزى هذا الاستخدام إلى التغيير في طريقة التدريس، وذلك بالانتقال من طريقة التدريس بالأهداف إلى طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات سنة 2004/2003، وهذه الاخيرة جعلت التلميذ محور

العملية التعليمية، بحيث اصبح الاستاذ يهتم بالأسلوب الذي يساعد على توصيل الكفاءة او المعلومة للمتعلم، وهذا ما نلاحظه ايضا في تنظيم وزارة التربية الوطنية للدورات التكوينية للأساتذة (الرسكلة)، وذلك بهدف تدريبهم على مختلف الاساليب التي يتميز بها التقويم التكويني، وسنت وزارة التربية الوطنية بعض المناشير الخاصة بالتقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة، ومن هذه المناشير المنشور رقم (170) المؤرخ في (2005) والمتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي في الجزائر، والذي حدد فيه أشكال التقويم التكويني المتنوعة التي يجب أن يستخدمها الاستاذ في عملية التعليم.

وتوجد بعض الدراسات التي تمحورت مواضيعها حول اساليب التقويم التكويني، ومن هذه الدراسات دراسة عمر توفيق قمر سنة 2001 وأسفرت نتائجها على ان الاساليب الأكثر استخداما هي اسلوبي بيئة الجماعة واسلوب الملاحظة، وهما اسلوبين من اساليب التقويم التكويني، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية،

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

ونصت على أنه: توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (22) يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على استبيان التقويم التكويني

	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التكويني	ذكور	0.132	0.745	12	78.354	18.531	29	-1.56	0.146	غير دال عند 0.05
	إناث			18	80.052	18.540				

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.13)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في استخدام التقويم التكويني والتي بلغت عند الذكور (78.354) وعند الإناث (80.052) يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة بين الجنسين في التقويم التكويني، غير أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-1.56) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الصفرية القائلة بـ "لا توجد فروق بين الجنسين في التقويم التكويني"، ومنه تم رفض فرضية البحث القائلة بـ توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى اساتذة الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

وقد يعزى عدم التفاوت بين الجنسين في استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات في التعليم المتوسط إلى إدراج وزارة التربية الوطنية لطريقة التدريس وفق الكفاءات سنة2004/2003، وهذه الأخيرة جعلت وزارة التربية الوطنية تقوم بتكوين الأساتذة على هذه الطريقة الجديدة، وذلك وفق نظام موحد على المستوى الوطني، وايضا القيام بإجراء تعديلات فيما يخص رتب الأساتذة، بحيث اصبح يدرس في التعليم المتوسط المتخرجين من الجامعة أو المدرسة العليا فقط، وهذا ما جعل المستوى يكون متقاربا بين الأساتذة.

واختلفت نتائج الدراسة من حيث متغير الجنس مع دراسة واضحة السويدي 1993 التي اسفرت نتائجها على تأثير الجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وادوات التقويم التربوي، وايضا دراسة حمدان علي نصر 1998، والذي توصل في دراسته إلى تأثير الجنس على مدى الاستخدام الفعلي لأدوات التقويم التربوي ولصالح الاناث، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى تفاوت المستوى لعينة البحث او الاختلاف في طريقة التدريس او التقويم.

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

ونصت على ما يلي:

توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات تعزى لمتغير الاقدمية .

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في استخدام التقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التكويني	داخل المجموعات	674.458	2	337.229	11.469	0.000	دال عند 0.05
	ما بين المجموعات	4440.016	27	29.404			
	الكلي	5114.474	29				

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في استبيان التقويم التكوين يوالتي بلغت (11.46)، نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث الرابعة والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقويم التكويني بين أفراد العينة تعزى لمتغير الأقدمية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول رقم (24) حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في استبيان التقويم التكوين كان لصالح الذين تجاوزت أقدميتهم في العمل 11 سنة)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح تحديد الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في استخدام التقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية					
الاستبيان	معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية				
	الأقدمية(I)	الأقدمية(J)	متوسط الفروقات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التقويم التكويني	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-0.991680	1.3877	0.775
		أكثر من 11 سنة	1.6264	1.2058	0.052
	من 6 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.9917	1.3877	0.775
		أكثر من 11 سنة	-4.61806*	1.0573	0.000
	أكثر من 11 سنة	أقل من 5 سنوات	1.6264	1.2058	0.052
		من 6 إلى 10 سنوات	4.61806*	1.0573	0.000

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها اعلاه على انه توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى اساتذة الاجتماعيات في التعليم المتوسط لمتغير الاقدمية ولصالح ذوي الخبرة لأكثر من 11 سنة تعزى إلى ما يلي :

ويرجع الباحث تفسير هذه الأفضلية إلى كون أن الأساتذة الذين يتميزون بأقدمية تعليمية تتجاوز 11 سنة يعرفون كيفية التعامل مع الأسباب المختلفة التي قد تواجه المتعلم والتعامل معها بطريقة إيجابية وفعالة، وايضا تكون لديهم القدرة على معرفة تفكير المتعلمين والفروق الفردية بينهم، واكتسابهم الكثير من المعارف والمعلومات المتعلقة بطريقة التعليم والتقويم التربوي، وذلك بسبب تجربتهم التعليمية الطويلة خلال مسارهم الدراسي الطويل، وحضورهم المتعدد للندوات التربوية والأيام الدراسية ومسايرتهم للمناشير التي تسنها وزارة التربية الوطنية، وبالتالي يستطيعون كيفية تقديم الحلول عن طريق تقديم التغذية الراجعة الفعالة لمختلف الصعوبات التي تقف عائقا امام المتعلمين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة واضحة السويدي (1993)، والتي اسفرت على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية لعامل الخبرة في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم التربوي، ودراسة حمدان علي نصر (1998)، والذي اثبت في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام الفعلي لأدوات التقويم ولصالح ذوي الخبرة.

ولم نجد دراسات في حدود علمنا تشير إلى عدم وجود فروق في استخدام التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة تعزى لمتغير الأقدمية.

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

ونصت على ما يلي:

مستوى التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط مقبول.

الجدول رقم (25): يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لاختبار التفكير الناقد

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس19			
					t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الناقد	300	26.012	7.32	7.012	16.58	299	0.000	دال عند 0.05

من خلال نتائج الجدول أعلاه رقم (25) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد والذي بلغ 26.012 أنه أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 19، وبناء عليه فإن مستوى التفكير الناقد لدى افراد عينة الدراسة مقبول نسبيا، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 16.58وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح متوسط الأفراد"، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه تم قبول فرضية البحث القائلة بأن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات مقبول، وهذا مقارنة مع المتوسط الفرضي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها، يمكن القول بأن التقويم التكويني واستخدامه وفق المقاربة بالكفاءات ساهم وبشكل فعال في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم، لأنها جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك باهتمامها بتفكير المتعلم وليس بتلقين المتعلم، والاهتمام بكيفية حصوله على الكفاءة، وايضا الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك الاهتمام بجميع الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، عكس النظام التقليدي الذي كان يرتكز على التلقين ثم الحفظ ثم الاسترجاع ولا يعطي اهمية للفروق الفردية بين المتعلمين، ويهتم بالجانب المعرفي اكثر على حساب الجانب الوجداني والجانب السلوكي.

وهي نتائج تتفق مع اغلب البحوث والدراسات التي تؤكد فاعلية استخدام التقويم التكويني وتأثيره الايجابي على المتعلم، مثل : دراسة "أوليفر وبيكر" والتي اسفرت على أن دراسة الحالة والتحضير المسبق أفضل من طريقة المحاضرة، ودراسة "الفهداوي" (2005)، والتي اثبت فيها نجاح الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة الجماعية على الطريقة الاعتيادية، ودراسة "كارولي جين" سنة 1993والتي اسفرت عن ارتباط الدرجة الأعلى على التفكير الناقد بالمستوى الأعلى تعليما، وبالدراسات الاجتماعية دون غيرها.

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

ونصت على ما يلي:

لا توجد فروق لعملية التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (26) :يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على اختبار التفكير الناقد

	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الناقد	ذكور	0.145	0.645	137	24.125	7.456	298	-1.43	0.198	غير دال عند
	إناث			163	27.899	7.554				0.05

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.14)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في التفكير الناقد والتي بلغت عند الذكور (24.125) وعند الإناث (27.899) يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة بين الجنسين في التفكير الناقد ، غير أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (1.43-) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الصفرية القائلة بـ "لا توجد فروق بين الجنسين في التفكير الناقد"، ومنه تم رفض فرضية البحث القائلة بـ توجد فروق في التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ومن خلال الجدول اعلاه رقم (22) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وقد يعزى ذلك إلى أنهم يدرسون نفس المقررات الدراسية وفق برامج موحدة، ووفق استراتيجية تدريس موحدة ايضا (التدريس وفق المقاربة بالكفاءات)، وتشابه عينة الدراسة والتي تمثلت في تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط فقط.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "إبراهيم" (1999) بأنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في عملية التفكير الناقد.

واختلفت مع دراسة "كارولي جين" سنة1993 والتي اسفرت على وجود فروق بين الذكور والاناث ولصالح الاناث، ودراسة "سليمان" سنة (2006) بأنه توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث ايضا.

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها:

ونصت على ما يلي:

توجد فروق دالة احصائيا لعملية التفكير الناقد في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

الجدول رقم (27): يوضح الفروق بين التلاميذ في التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الناقد	داخل المجموعات	144.545	3	40.436	9.768	0.001	دال عند 0.05
	ما بين المجموعات	7445.657	296	92.881			
	الكلي	7675.767	299				

من خلال الجدول رقم (27) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في استبيان التفكير الناقد والتي بلغت (11.46)، نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث السابعة والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول رقم (28) حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في استبيان التفكير الناقد كان لصالح الذين لديهم مستوى جامعي، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح تحديد الفروق بين التلاميذ في التفكير الناقد تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين

الاستبيان	معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية				
	المستوى(I)	المستوى(J)	متوسط الفروقات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	إبتدائي	متوسط	-0.55545-	1.3545	0.546
		ثانوي	1.6264	1.2543	0.323
		جامعي	-0.54556-	1.4565	0.234
	متوسط	إبتدائي	1.5433	1.2324	0.465
		ثانوي	-0.56446-	1.3866	0.565
		جامعي	-4. 34506-*	1.2438	0.554
	ثانوي	إبتدائي	1.5568	1.6679	0.454
		متوسط	0.9555	1.5568	0.000
		جامعي	0.9546	1.7689	0.775
	جامعي	إبتدائي	-1.62637-	1.2054	0.677
		متوسط	4.34506*	1.0573	0.000
		ثانوي	0.9666	1.5633	0.234

ونلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها اعلاه أنه توجد فروق لعملية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين، وقد يرجع سبب ذلك إلى التنشئة الاجتماعية داخل الاسرة باعتبارها هي المؤسسة الأولى في عملية التعليم، اما إذا كان الوالدين يتميزان بمستوى ثقافي مرتفع، فإنه سيكون لهما دور إيجابي وفعال على العملية التعليمية التعلمية لأبنائهم المتعلمين، وذلك من خلال تجربة الوالدين في مسارهم الدراسي السابق الناجح والطويل، وايضا من خلال الحوار والنقاش المتبادل بين اطراف الاسرة في المجال الثقافي، وكذلك حصول المتعلم على الاجابة للمشكلات التي قد تواجهه في مساره الدراسي من طرف والديه، وقد يتحصل ايضا على تغذية راجعة فعالة، وتوجيها صحيحا يتماشى مع القدرات العقلية التي يتميز بها المتعلمين في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى حصوله على بعض الامتيازات الايجابية التي يتميز بها والديه،

مثل : مشاهدة احد والديه يستخدم الحاسوب مثلا منذ الصغر، توفر بعض اللعب التعليمية التي تساعده على تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة وغيرها، وهذا ما تشير إليه نظرية التحليل النفسي في ضرورة الاهتمام بمرحلة الطفولة، وكذلك نظرية النمو المعرفي في تقسيم مرحلة الطفولة والاهتمام بكل مرحلة من مراحل النمو.

الاستنتاج العام

في ضوء الدراسة الميدانية ، ومعالجة البيانات، وبعد قيام الباحث بتحليل وتفسير كامل للبيانات، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية بين استخدام التقويم التكويني لأساتذة الاجتماعيات والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات.

2- مستوى استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط مقبول.

3- لا توجد فروق في استخدام التقويم التكويني لدى اساتذة الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4- لا تجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات تعزى لمتغيّر الأقدمية.

5- مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة الاجتماعيات مقبول

6- لا توجد فروق في التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط تعزى لمتغير الجنس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط تعزى لمتغيّر المستوى الثقافي للوالدين.

توصيات واقتراحات الدراسة:

بعد الانتهاء من الدراسة الحالية وما خلصت إليه من نتائج نقترح ما يلي:

1- الاهتمام بالظروف المحيطة بالأستاذ، وذلك بهدف رفع المستوى التعليمي.

2- بناء برامج ومناهج دراسية تساعد التلميذ في مادة الاجتماعيات على تنمية التفكير بصفة عامة، والتفكير الناقد بصفة خاصة.

3- القيام بدورات تدريبية لأساتذة الاجتماعيات والاهتمام بالتقويم التكويني والتفكير الناقد وتنميته لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

4- توفير الامكانات المادية في مؤسسات التعليم المتوسط، وذلك بهدف مساعدة استاذ مادة الاجتماعيات على تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ.

5- مراعاة الحجم الساعي لمادة الاجتماعيات في السنة الثانية من التعليم المتوسط.

6- القيام بدراسات علمية معمقة لموضوعي التقويم التكويني واستخدامه لدى اساتذة الاجتماعيات في مرحلة التعليم المتوسط.

7- القيام بدراسات خاصة بالتفكير الناقد وتنميته في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بصفة عامة.

8- التقليص في منهاج مادة الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

المـراجع

قائمة المراجع:

❖ القرآن الكريم

المعاجم:

1. ابن منظور أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم،1990، لسان العرب، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان.
2. ابن منظور، 1995، لسان العرب، الجزء12، ط1، لبنان.
3. احمد رضا، 1960، معجم متن اللغة موسوعة تربوية حديثة المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان.

الكتب:

4. ابراهيم مجيد عزيز،2005، التفكير من منظور تربوي ، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر.
5. أنس شكشك،2008،التفكير خصائصه وميزاته، ط2،كتابنا للنشر، لبنان.
6. بدر خضر ،2011،تكوين التفكير، بدون طبعة، دار نينوي للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
7. بدر خضر ،2011،تكوين التفكير، بدون طبعة، دار نينوي للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
8. بشير معمرية، 2007،بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزء الثالث، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
9. جروان فتحي عبد الرحمن،1999،تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات" دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
10. جلال عزيز فرمان ،2014، التفكير الناقد والابداعي، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
11. جلال عزيز فرمان ،2014، التفكير الناقد والابداعي، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

12. جمل محمد، 2001،العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم،
13. الخياط ماجد محمد ، 2009،اساسيات القياس والتقويم في التربية، ب ط، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
14. رافدة الحريري ،2008، التقويم التربوي، بدون طبعة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
15. الربيعي عبد الرزاق محسن سعود،2009،التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، جامعة الحديدة، مجلة علم النفس للهيئة المصرية العامة للكتاب.
16. الزغلول رافع النصير، الزغلول عماد عبد الرحيم،2003،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
17. زكريا الظاهر، جاكلين تمرجان، جودت عزت، عبدالله منيزل،1998،مبادىء القياس والتقويم في التربية، ط1،الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
18. سامي محمد ملحم،2006، سيكولوجية التعلم والتعليم،ط2، دار المسيرة ، عمان.
19. سعادة جودت احمد،2003،تدريس مهارات التفكير ،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
20. سوسن شاكر مجيد، 2008، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن
21. الشامي حسني عبد الرحمن،2001، المعلومات والتفكير النقدي، دار قباء، القاهرة، مصر.
22. صالح علي ابو جادو،2000، علم النفس التربوي،ط1، دار المسيرة ، عمان.
23. صلاح الدين محمود علام،2009،القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية،ط2،دار المسيرة ،عمان، الاردن.
24. ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

25. عبد الحكيم على مهيدات وابراهيم محمد المحاسنة، 2009،ط1،دار جدير، عمان ،الاردن.
26. عبد الحليم منسي، احمد صانع،2001، التقويم التربوي ومبادئ الاحصاء،ط1،مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.
27. عبد الكريم غريب،2014،البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة،ط1،ردمك،منشورات عالم التربية.
28. عبدالله العامري،2012،المعلم الناجح،ط2،دار اسامة، عمان.
29. العتوم عدنان يوسف، الجراح ،عبد الناصر ذياب، موفق،2007 ،تنمية مهارات التفكير الناقد(نماذج نظرية وتطبيقات عملية)،ط2، دار المسيرة ، عمان، الاردن.
30. عدنان احمد ابو دية،2011،اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات،ط1،دار اسامة، عمان.
31. عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمود ابو غزال ،2005، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
32. عزيز سمارة وعصام تاج،2007،مبادىء القياس والتقويم في الربية،ط2،دار الفكر، الاردن.
33. عزيزة السيد، 1995، التفكير الناقد، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية ، مصر.
34. على كاظم ياسين المحنة، 2015، التفكير الناقد والقدرة اللغوية،ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
35. علي كاظم ياسين المحنة،2015،التفكير الناقد والقدرة اللغوية، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.
36. عماد احمد حسن علي، 2004، علم القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين، ب ط، دار السحاب، القاهرة، مصر.
37. عماد عبد الرحيم الزغول ،2010، مبادئ علم النفس التربوي ،ط2، دار الصفاء، عمان الأردن.

38. عماد عبد الرحيم الزغول،2010،مبادىء علم النفس التربوي،ط2،دار المسيرة ، عمان، الاردن.
39. عمر آيت لوتو،2001،سياق التدريس باعتماد الكفايات، منشور بتاريخ 15 /2007/04،الموقع :http//chthaaya.com
40. فريد حاجي،2005،بيداغوجية التدريس بالكفايات، ب ط، دار الخلد ونية، الجزائر.
41. كمال محمد خليل، 2006، سيكولوجية التفكير "برامج تدريبية واستراتيجيات"ط1،درا المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
42. محمد الصالح حثروبي،د ت، نموذج التدريس الهادف "أسسه وتطبيقاته"، ب ط، دار الهدى ، الجزائر.
43. محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.
44. محمد بكر نوفل، 2008، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
45. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الادارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام،ط2،دار الثقافة، عمان.
46. محمد جاسم محمد،2004،علم النفس الربوي وتطبيقاته،ط1،مكتبة دار الثقافة ، عمان.
47. محمد زياد حمدان ،2001،تقييم التعلم والتحصيل،ط1،دار التربية الحديثة، مصر.
48. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي،1995، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم،ط2، بدون دار للنشر، معسكر ،الجزائر.
49. محمد شارف ونورالدين خالدي،1995،التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،ط2،الجزائر.
50. محمد طافش، 2004، تعليم التفكير، ط1، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

51. محمد عثمان النجاتي، 1984، علم النفس في حياتنا اليومية، دار القلم، الكويت.
52. محمد محمود ساري الحمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث،1012 ،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الاردن.
53. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات،2012، مفاهيم التدريس في العالم الحديث،ط2،عالم الكتب للنشر والتوزيع، اربد، لبنان.
54. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات،2012، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد ،الاردن.
55. محمود اسيد عبد الحليم، 1988، علم النفس العام، ط1، دار الحكمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
56. المصري قاسم محمد،2003، تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية، إربد، عمان، الاردن.
57. منى سعيد أبو ناشي،2007، دراسة في القدرات العقلية ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
58. نبيل عبد الهادي ،2001، القياس والتقويم الربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
59. نبيل عبد الهادي،1999،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1،دار وائل للنشر، عمان.
60. نبيل عبد الهادي،2007، القياس والتقويم في العملية التربوية،ط1،دار دجلة، الاردن.
61. وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 170 المؤرخ في 2005، والتعلق بإصلاح نظام التقويم في الجزائر.
62. وليد رفيق العياصرة،2011،التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

المجلات العلمية والدوريات:

63. احمد عمر غونى،1990،كيفية اصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام اساليب تقويم مختلفة والتعرف على افضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب، المجلة العربية للتربية ،العدد2، المجلد12، الاردن.

64. الألوسي صائب احمد، 1995،اساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، رسالة الخليج العربي ، المجلد الخامس.

65. الثبيتي عائض، 2006،تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني، مجلة كلية التربية بالمنصورة،المجلد2، العدد60.

66. الثبيتي عائض،2006،"تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموا\ج اللبناني" ،مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد2، العدد60.

67. حمدان على نصر ،1998، مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وادوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام ، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد14، مطابع دار الشرق، قطر.

68. سليمان السيد، 2006، التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، المجلد 12،العدد3.

69. سليمان محمود جمال الدين،2001، فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 3.

70. طوطاوى– مبدوعة زوليخة،2009،تقويم انظمة التعليم ، حالة نظام التعليم في الجزائر ، سلسلة معارف بسيكولوجية ،العدد3، منشورات محبر التربية –التكوين–العمل، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة الجزائر.

71. عصام توفيق قمر، 2001، اساليب تقويم اداء مشرفي الانشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد26، كلية التربية عين شمس، القاهرة، مصر.

72. نافع عبد الله ،2002،التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة، العدد 83، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

73. نزال شكري حامد ،2001،مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الاسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المراحل الاعدادية في مدارس دبي، مجلة ابداع، الجلد8، العدد1.

74. واضحة السويدي، 1993، اثر الاساليب الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الاسلامية في مراحل التعليم العام ،مجلة التربية، العدد105، قطر.

الرسائل والاطروحات الجامعية:

75. بن سي مسعود لبنى ،2008،واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتورى، قسنطينة، الجزائر.

76. صلاح الدين محمود علام، 2004،التقويم التربوي البديل،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

77. طيب تومي، 2010، علاقة بعض اساليب التفكير بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الجزائر(2).

78. عبد الله احمد عبد الله الشهابي،2010،التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين، محافظة الليث، رسالة ماجيستير في علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

79. علية مولاي،2003، اساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الاساسي ، رسالة ماجيستير غير منشورة ،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

80. فاطمة الزهراء أغلال،2006،التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، التبيين،ع25،جامعة مولود معمري، تيزي وزوو، الجزائر.

81. محمد نسرين جلال ابراهيم،2011، فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير في المناهج وطرق تدريس مواد الفلسفة، جامعة الفيوم، كلية التربية، قيم المناهج وطرق التدريس.

82. نجوى التجاني محمد،2009،دور التقويم المتمر في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الاساسي، رسالة ماجيستير في الربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الخرطوم، السودان.

83. الهام بنت ابراهيم وقاد،1428، اساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، اطروحة دكتورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

الملاحق

.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي–الأغواط–

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس

استبيان التقويم التكويني

الأستاذ الفاضل: في إطار إنجاز مشروع رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي بعنوان: مدى استخدام التقويم التكويني في مادة الاجتماعيات وعلاقته بالتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان، الذي يحتوي على مجموعة من العبارات التي تحدد مدى استخدام التقويم التكويني في مادة الاجتماعيات، أرجو منكم قراءة العبارات جيدا ووضع إشارة (x) أمام الخيار الذى يناسبك.

مع العلم أن التقويم التكويني يراد به الأساليب التي يقوم بها الأستاذ في مادة الاجتماعيات، بهدف إثراء نقاط القوة وتدارك نقاط الضعف، وذلك من خلال التغذية الراجعة، وهذه الأساليب هي: التمارين الكتابية، الاسئلة الشفوية، الملاحظة، المقابلة، الانجازات المنزلية، المناقشة الحرة، النشاطات والانجازات المدرجة في منهاج مادة الاجتماعيات ،حصص، الدعم، التحضير القبلي للأستاذ.

نشكرك على حسن تعاملك مسبقا

اعداد الطالب : جريدة فاروق **إشراف الدكتور**: باهي سلامي

بيانات شخصية :

الاسم واللقب (اختياري): **اسم المتوسطة :**

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 وأقل من 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

تأثير المعرفة المسبقة والتكوين على استخدام التقويم التكويني لدى أساتذة الاجتماعيات	نعم	لا	احيانا
1- هل لديك معلومات عن تقنيات التقويم التكويني.			
2- هل تعرف أنواع التقويم الواجب إتباعها.			
3- هل تعرف كيفية القيام بوضع خطة للتقويم التكويني.			
4- هل تعرف مراحل التقويم التكويني.			
5- هل تعرف كيفية تطبيق التقويم التكويني.			
6- هل تعرف أدوات ووسائل التقويم التكويني.			
7- تستطيع بناء تمارين وأنشطة تكوينية.			
8- يمكنك وضع مؤشرات لكل معيار.			
9- هل يمكنك الاستفادة من النتائج المتحصل عليها.			
10- تستطيع بناء استراتيجيات للعلاج خاصة بالتقويم التكويني.			

تأثيرعدد التلاميذ على استخدام التقويم التكويني	نعم	لا	احيانا
11- هل عدد التلاميذ مناسب للقيام بملاحظات تكوينية لكل تلميذ			
12- هل عدد التلاميذ مناسب للقيام بمقابلات تكوينية لكل تلميذ .			
13- هل عدد التلاميذ مناسب لإجراء تمارين كتابية وتصحيح الاخطاء لكل تلميذ.			
14- هل عدد التلاميذ مناسب لمتابعة الانجازات المنزلية لكل تلميذ			
15- هل عدد التلاميذ مناسب لاستخدام الاسئلة الشفهية وتصحيحها لكل تلميذ.			
16- هل عدد التلاميذ مناسب لمناقشة وتصحيح كل النشاطات المدرجة في الكتاب لكل تلميذ.			
17- هل عدد التلاميذ مناسب للقيام بحصص دعم وتقوية لجميع التلاميذ الذين لم يحققوا الكفاءة المستهدفة			
18- هل عدد التلاميذ مناسب لتقديم التغذية الراجعة لكل تلميذ.			

تأثير زمن الحصة الدراسية على استخدام التقويم التكويني	نعم	لا	احيانا
19- هل زمن الحصة الدراسية مناسب للقيام بملاحظات تكوينية .			
20- هل زمن الحصة الدراسية مناسب للقيام بمقابلات تكوينية .			
21- هل زمن الحصة الدراسية مناسب لمناقشة الانجازات المنزلية .			
22- هل زمن الحصة الدراسية مناسب لطرح أسئلة شفهية ومناقشتها.			
23-هل زمن الحصة الدراسية مناسب للقيام بتمارين كتابية ومناقشتها.			
24-هل زمن الحصة الدراسية كاف للقيام بأنشطة دعم وتقوية .			
25-هل زمن الحصة الدراسية مناسب للقيام بمناقشة وتصحيح للنشاطات المدرجة في المحتويات.			
26-هل زمن الحصة الدراسية مناسب لتكليف التلاميذ بإنجاز خرائط وملصقات ومجسمات وعرضها.			
27-هل زمن الحصة الدراسية مناسب للقيام بمناقشة حرة وفعالة مع مراعاة الفروق الفردية.			
28- هل زمن الحصة الدراسية مناسب لتقديم التغذية الراجعة.			

تأثير المنهاج على استخدام التقويم التكويني	نعم	لا	احيانا
29-هل تقوم بمناقشة كل الأنشطة المدرجة في منهاج التاريخ.			
30- هل تقوم بمناقشة كل الانجازات والتطبيقات والملفات والتقويمات المدرجة في منهاج الجغرافيا.			
31-هل تقوم بمناقشة كل الأنشطة المدرجة في منهاج التربية المدنية.			
32-هل تكلف التلاميذ بإنجازات تخدم محتويات المنهاج بهدف تعزيز نقاط القوة وتدارك نقاط الضعف.			
33- هل تقوم بتحضير قبلي لمساعدة التلاميذ على فهم المحتويات الصعبة المدرجة في المنهاج.			
34- هل تقدم التغذية الراجعة لكل الدروس التي يجد فيها التلاميذ صعوبة.			

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

ملحق ثبات وصدق ادوات الدراسة

أ/ ثبات وصدق استبيان التقويم التكويني

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور1	0.779	10
المحور2	0.763	8
المحور3	0.799	10
المحور4	0.873	6
الكلي	0.929	34

Corrélations

Corrélations					
		M1			M1
Q1	Corrélation de Pearson	0.826**	Q6	Corrélation de Pearson	0.734**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q2	Corrélation de Pearson	0.495**	Q7	Corrélation de Pearson	0.804**
	Sig. (bilatérale)	0.008		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q3	Corrélation de Pearson	0.590**	Q8	Corrélation de Pearson	0.928**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q4	Corrélation de Pearson	0.790**	Q9	Corrélation de Pearson	0.645**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q5	Corrélation de Pearson	0.493**	Q10	Corrélation de Pearson	0.830**
	Sig. (bilatérale)	0.008		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		M2			M2
Q11	Corrélation de Pearson	0.563**	Q15	Corrélation de Pearson	0.831**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q12	Corrélation de Pearson	0.464*	Q16	Corrélation de Pearson	0.641**
	Sig. (bilatérale)	0.013		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q13	Corrélation de Pearson	0.461*	Q17	Corrélation de Pearson	0.699**
	Sig. (bilatérale)	0.014		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30

Q14	Corrélation de Pearson	0.847**	Q18	Corrélation de Pearson	0.424*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.014
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		M3			M3
Q19	Corrélation de Pearson	0.562**	Q24	Corrélation de Pearson	0.722**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q20	Corrélation de Pearson	0.459*	Q25	Corrélation de Pearson	0.416*
	Sig. (bilatérale)	0.014		Sig. (bilatérale)	0.028
	N	30		N	30
Q21	Corrélation de Pearson	0.578**	Q26	Corrélation de Pearson	0.506**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.006
	N	30		N	30
Q22	Corrélation de Pearson	0.795**	Q27	Corrélation de Pearson	0.686**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q23	Corrélation de Pearson	0.665**	Q28	Corrélation de Pearson	0.707**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		M4			M4
Q29	Corrélation de Pearson	0.669**	Q32	Corrélation de Pearson	0.597**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
Q30	Corrélation de Pearson	0.790**	Q33	Corrélation de Pearson	0.669**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
Q31	Corrélation de Pearson	0.587**	Q34	Corrélation de Pearson	0.775**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		TOTAL			TOTAL
M1	Corrélation de Pearson	0.824**	M3	Corrélation de Pearson	0.780**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
M2	Corrélation de Pearson	0.766**	M4	Corrélation de Pearson	0.937**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

ب/ ثبات وصدق إختبار التفكير الناقد

Corrélations

Corrélations			
		التطبيق	إعادة التطبيق
التطبيق	Corrélation de Pearson	1	0.760**
	Sig. (bilatérale)		0.000
	N	35	35
إعادة التطبيق	Corrélation de Pearson	0.760**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	
	N	35	35
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

Test-t

Statistiques de groupe					
الطرفين		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الأعلى	9	190.6250	11.30247	0.46049
	الأدنى	9	180.4500	8.07020	0.73193

Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Dif moy	Dif é-t
الدرجات	var éga	3.263	0.092	9.974	16	0.000	8.625	0.864
	var inéga			9.974	15.791	0.000	8.625	0.864

اختبار التفكير الناقد

للسنة الثانية متوسط

البيانات الشخصية:

اسم التلميذ (ة):..... الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الثقافي للوالدين: مرتفع / متوسط / منخفض

القسم: .....

تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة :

بين يديك اختبار للتفكير الناقد في مادة الاجتماعيات من المقرر الدراسي لمستوى التعليم المتوسط، ويتكون الاختبار من (06) اسئلة تمثل بعض مهارات التفكير الناقد، لكل سؤال تعليماته الخاصة به كما هو مبين في كراس الإجابة.

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة أرجو منكم مراعاة التعليمات التالية قبل البدء بالإجابة :

* ملء بيانات الشخصية في المكان المخصص لها.
* الالتزام بالزمن المخصص للاختبار.
* قراءة التعليمات الخاصة بكل سؤال بتأني وتركيز، والإجابة عليها بكل دقة وأمانة وصدق.
* عدم صرف وقت طويل عند محاولة الاجابة على سؤال واحد .
* الاجابة على جميع الأسئلة حتى ولو كنت غير متأكد من صحة الاجابة.
* عدم وضع أي إشارة أخرى غير الإشارة الخاصة بالإجابة على هذه الكراسة.
* يفضل استخدام قلم الرصاص في الاجابة لكي تتمكن من محو الإجابة إذا تبين لك أنها بحاجة إلى تعديل.
* عدم التردد في طلب المساعدة وإبداء أي ملاحظة حول الأسئلة من الباحث مع المحافظة على الهدوء في قاعة الاختبار.

مع تحيات الطالب: جريدة فاروق

سؤال مهارة الاستدلال

وتضم سؤالين:

السؤال الأول: يتكون هذا السؤال من عبارتين يجمع بينهما شيء مشتركا، ولذلك يمكن التعبير عن العبارتين في عبارة واحدة:

مثال:

- يتمتع المجتمع بمجموعة من القيم الاجتماعية.
- الأسرة هي نواة المجتمع.

إذن: تتمتع الأسرة بمجموعة من القيم الاجتماعية.

1)

- تمثل العادات والتقاليد مكون من مكونات الهوية الثقافية للمجتمع.
- الزي الشعبي من العادات والتقاليد.

إذن:

2)

- التضامن والتعاون من مستلزمات الحياة الاجتماعية.
- دعم المنكوبين في الزلازل من صور التضامن والتعاون.

إذن:

3)

- الهوية الوطنية تعبر عن أصالة المجتمعات
- من مكونات الهوية الوطنية الدين واللغة

إذن:

السؤال الثاني: يتكون هذا السؤال من مجموعة من العبارات الأساسية، ينتج عنها نتيجتين إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، ضع علامة (ص) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (خ) أمام العبارة الخاطئة.

مثال:

- الرموز الوطنية رموز السيادة.

العلم والنشيد رموز وطنية

أ- العلم والنشيد رموز للسيادة (ص)

ب- يجب احترام العلم والنشيد الوطني (خ)

1) التضامن والتعاون الدولي من المظاهر الحضارية.

- الجزائر تعمل من أجل التضامن والتعاون الدولي

أ- الجزائر دولة حضرية ( )

ب- الجزائر دولة متعاونة ( )

2) العادات والتقاليد تنتقل عبر الأجيال

- صناعة الحلي من العادات والتقاليد

أ- صناعة الحلي تنتقل عبر الأجيال ( )

ب- صناعة الحلي تستهوي السياح ( )

3) عناصر الهوية الوطنية تكون خصوصية مجتمعها.

- الدين من عناصر الهوية الوطنية.

أ- الدين يحافظ على تماسك المجتمع ( )

ب- الدين يكون خصوصية المجتمع ( )

سؤال مهارة المقارنة

قارن بين عناصر الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية مبينا أوجه الشبه وأوجه الاختلاف فيما يخص المكونات ومزاياها؟

عناصر الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية تتشابهان في .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وتختلفان في .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

سؤال مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

اقرأ السؤال بتركيز ودقة لتحديد الدوافع والمبررات والأسباب التي تقف وراء حدوث هذا العمل أو الموقف أو التصرف أولا، ثم بيان النتائج التي تمت بالفعل بعد وقوع الحدث أو العمل.

السؤال: ماهي الأسباب التي جعلت من الدولة البيزنطية والدولة الساسانية الفارسية امبراطوريتين عظيمتين ذات نفوذ؟ وماهي النتائج المترتبة على هذا النفوذ؟

الأسباب :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النتائج المترتبة على ذلك:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

سؤال مهارة التمييز بين الحقائق والآراء

أمامك مجموعة من العبارات يشير بعضها إلى حقائق وبعضها الأخر يشير إلى آراء، المطلوب منك قراءة كل عبارة بتمعن، ثم ضع في نهاية كل جملة بين قوسين () حرف "ح" إذا كانت العبارة تشير إلى حقيقة، وحرف "ر" إذا كانت العبار تشير إلى رأي.

مثال:

(ح) – جونستينيان الكبير أشهر وأعظم أباطرة الدولة البيزنطية.

(ر) – ربما كان جونستينيان الكبير رجلا حكيما .

1. كانت بلاد الشام ومصر وإفريقيا الشمالية خاضعة للدولة البيزنطية. ( )
2. هناك الكثير من المعالم البيزنطية في دول إفريقيا الشمالية. ( )
3. أدت الطبقية في المجتمع الساساني إلى ظهور الاستبداد وانتشار الفساد. ( )
4. من أسباب سقوط الاحتلال البيزنطي لبلاد المغرب ظهور الفتوحات الاسلامية. ( )
5. قاومت قبائل المور في بلاد المغرب الاحتلال البيزنطي بضراوة. ( )
6. كان المجتمع البيزنطي مجتمعا طبقيا. ( )
7. ظهر نظام الحماية في بيزنطة بسبب الضرائب الباهظة. ( )
8. ربما كان اعتناق بعض سكان المغرب للإسلام سببا في انتصارهم على البيزنطيين . ( )
9. من أسباب الاحتلال البيزنطي لبلاد المغرب، توفرها على الثروات الطبيعية الهائلة. ( )
10. كان نظام الحكم في بيزنطة وبلاد فارس حكما استبداديا. ( )

سؤال مهارة الاستنتاج

يتكون هذا السؤال من ثلاث حقائق، يتبع كل حقيقة ذكر لثلاثة استنتاجات، اقرأ كل حقيقة وما يتبعها من استنتاجات ثم ضع علامة (ص) أمام الاستنتاج الصحيح الموافق لها وضع علامة (خ) أمام الاستنتاج الخاطئ .

مثال:

- في قارة أسيا بلدان فقيرة وبلدان أخرى تعرف بداية تطور اقتصادي سريع.

أ- تعرف الهند والصين انطلاقة اقتصادية متطورة. ( )

ب- غزت بلدان الشرق الأقصى من القارة الآسيوية أسواق العالم بمنتجاتها. ( )

ت- لا تزال بعض البلدان الفقيرة في أسيا تعتمد على الطرق التقليدية. ( )

1) فرض اليابان قوته الاقتصادية عندما تجاوز المعيقات الطبيعية.

أ- مطار أوزاكا من المطارات العائمة في عرض بحر اليابان. ( )

ب- تسبب زلزال كوبي عام 1996 في مقتل 6300 شخص. ( )

ت- يعتبر البحر في اليابان مصدر غذاء ومجال واسع للنقل وإقامة المنشئات العامة. ( )

2) تمتاز قارة أسيا بالنمو السكاني السريع.

أ- يبلغ عدد سكان آسيا 3 ملايير و 450 مليون نسمة. ( )

ب- تعاني بعض المناطق في أسيا من اكتظاظ المدن والنزوح الريفي. ( )

ت- قارة أسيا ذات امتداد جغرافي واسع. ( )

3) اليابان بلد اقتصادي عملاق.

أ- يسجل الميزان التجاري الياباني ربحا سنويا من تصدير المواد المصنعة. ( )

ب- تعتمد اليابان على الاستثمارات في كل أرجاء العالم. ( )

ت- يتركز سكان اليابان بكثافة حول المدن الصناعية. ( )

سؤال مهارة تقويم الحجج

يتكون هذا السؤال من مجموعة من العبارات، يتبع كل عبارة حجتان إحداهما قوية لتدعيم العبارة والأخرى ضعيفة، اقرأ كل عبارة والحجج المرفقة تحتها، ثم ضع (ق) أمام الحجة القوية، وضع (ض) أمام الحجة الضعيفة.

مثال:

- تمتاز أسيا بتنوع مظاهر الحياة الدينية.

أ- لأن أقدم حضارات العالم قامت في قارة أسيا. (ض)

ب- لأن قارة أسيا تعتبر مهد الديانات والكتب السماوية. (ق)

1) يشكل حجم السكان وتباين توزيعهم في قارة آسيا مشكلا كبيرا.

أ- لأنه أدى إلى الانفجار السكاني واكتظاظ المدن . ( )

ب- لأنه أفرز مشكلات اقتصادية عديدة. ( )

2) تتعرض بعض دول آسيا للفيضانات العارمة.

أ- لأن الأمطار الغزيرة تؤدي إلى ارتفاع مستوى مياه الأنهار. ( )

ب- لأن بعض هذه الدول ذات مناخ موسمي ماطر. ( )

3) تعرف قارة أسيا تباينا اقتصاديا واضحا.

أ- لأن مساحتها الواسعة أدت إلى تباين توزيع الثروات الطبيعية. ( )

ب- لأنها قارة تضم العديد من الأجناس والأعراق المختلفين في طباعهم واستعداداتهم. ( )

محلق نتائج الدراسة

الفرضية العامة:

Correlations

Correlations			
		التقويم التكويني	التفكير الناقد
التقويم التكويني	Pearson Correlation	1	0.503**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	300	300
التفكير الناقد	Pearson Correlation	0.474**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	300	300
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

الفرضية الثانية:

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التقويم التكويني	30	79.2035	19.19679	0.42979
	Valeur du test = 68			
	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
التقويم التكويني	17.885	29	0.000	11.20353

الفرضية الثالثة:

T-Test

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم التكويني	ذكور	12	78.3546	18.53186	0.58660
	إناث	18	80.0526	18.54083	0.71369

Independent Samples Test					
		Levene's Test		t-test	
		F	Sig.	t	df
التقويم التكويني	variances assumed	0.132	0.745	-1.568-	29
	variances not assumed			-2.361-	27.313

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التقويم التكويني	variances assumed	0.146	-2.18095-	0.98785
	variances not assumed	0.020	-2.18095-	0.92383

الفرضية الرابعة:

Oneway

ANOVA					
التقويم التكويني					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	674.458	2	337.229	11.469	.000
Within Groups	4440.016	151	29.404		
Total	5114.474	153			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: التقويم التكويني Scheffe				
(I) الأقدمية	(J) الأقدمية	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-0.99168-	1.38767	0.775
	أكثر من 11 سنة	1.62637	1.20584	0.052
من 6 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.99168	1.38767	0.775
	أكثر من 11 سنة	-4.61806-*	1.05727	0.000
أكثر من 11 سنة	أقل من 5 سنوات	-1.62637-	1.20584	0.052
	من 6 إلى 10 سنوات	4.61806*	1.05727	0.000
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

الفرضية الخامسة:

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير الناقد	300	26.0124	7.32576	0.42979
	Valeur du test = 19			
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
التفكير الناقد	16.589	299	0.000	7.01254

الفرضية السادسة:

T-Test

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفكير الناقد	ذكور	137	24.1254	7.45654	0.58660
	إناث	163	27.8997	7.55456	0.71369

Independent Samples Test					
		Levene's Test		t-test	
		F	Sig.	t	df
التفكير الناقد	variances assumed	0.145	0.645	-1.435-	298
	varianc not assumed			-1.567-	283.545

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التفكير الناقد	variances assumed	0.198	-2.33455-	0.98785
	Varianc not assumed	0.097	-2.33455 -	0.92383

الفرضية السابعة:

Oneway

ANOVA					
التقويم التكويني					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	144.545	3	40.436	9.768	0.001
Within Groups	7445.657	296	92.881		
Total	7675.767	299			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: التقويم التكويني				
Scheffe				
(I) الأقدمية	(J) الأقدمية	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
إبتدائي	متوسط	-0.55545-	1.35453	0.546
	ثانوي	1.62637	1.25432	0.323
	جامعي	-0.54556-	1.45646	0.234
متوسط	إبتدائي	1.54333	1.23244	0.465
	ثانوي	-0.56446-	1.38657	0.565
	جامعي	-4. 34506-*	1.24384	0.554
ثانوي	إبتدائي	1.55677	1.66789	0.454
	متوسط	0.95548	1.55677	0.000
	جامعي	0.95456	1.76887	0.775
جامعي	إبتدائي	-1.62637-	1.20543	0.677
	متوسط	4.34506*	1.05727	0.000
	ثانوي	0.96658	1.56332	0.234
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				