

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية



التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة الحمراية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر
تخصص علم الاجتماع التربوية

إشراف الدكتور:

* الأزهر ضيف

إعداد الطالبتين:

* بدرة صحره

* وردة بن عاشور

السنة الجامعية: 2015/2014

شكر وعرفان

بداية الشكر الأعظم لله تعالى على نعمته وفضله وعونه أن وفقنا في اتمام هذا العمل .

الى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة الى نبي الرحمة ونور العالمين

(محمد صلى الله عليه وسلم)

كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير لأصحاب الفضل علينا قرة أعيننا ابائنا وأمهاتنا على

مساعدهم لنا معنويا وماديا حفظهم الله ورعاهم لنا .

كما نتقدم بالشكر الجزيل الى الدكتور الفاضل ضيف الأزهر المشرف على هذا البحث

والذي ساعدنا كثيرا بارشاداته المميّزة وتوجيهاته الصائبة , فكان لنا السند العظيم في

مرافقته ومتابعته لكل جزء من جزئيات البحث الى أن أصبح على النحو المقدم فجزاه الله

عنا كل خيرا ووفقه لفعل الخير دائما وأبدا .

كما نتوجه بخالص الشكر الى الأستاذ يوسف بالنور والأستاذ صالح العقون وكل أساتذة

سنة رابعة متوسط بمتوسطة الحمراية .

وشكر خاص الى أفراد الدراسة تلاميذ سنة رابعة متوسط بمتوسطة الحمراية الذين لو لم

يسخرهم الله لنا لما تم هذا العمل .

كما لا ننسى طاقم مقهى الخضرا للاعلام الالي والخدمات المتعددة ونخص بالذكر الأخ

رياض .

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة

متوسط، لذا تمت صياغة التساؤل الرئيسي على النحو التالي:

هل توجد علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط؟ و يندرج تحت

هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد علاقة بين التقويم القبلي و التحصيل الدراسي؟

2. هل توجد علاقة بين التقويم التشخيصي و التحصيل الدراسي؟

3. هل توجد علاقة بين التقويم التكويني و التحصيل الدراسي؟

4. هل توجد علاقة بين التقويم النهائي و التحصيل الدراسي؟

لقد تم إعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث اخترنا أفراد العينة تلاميذ سنة رابعة

متوسط بمتوسطة الحمراية و ذلك بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمنا أدوات جمع البيانات من بينها

الملاحظة و المقابلة والاستمارة حيث تضمنت الإستمارة 40 سؤالاً مقسماً على أربعة أبعاد كل بعد يجيب

على إحدى فرضيات الدراسة

تم التوصل في هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط
- توجد علاقة بين التقويم القبلي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم التشخيصي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم التكويني و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم النهائي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ رابعة متوسط.

Résumé :

L'objectif de cette étude est de trouver la relation entre l'évaluation de l'éducation et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne, On a posé la question principale suivante :

Est qu'Il existe une relation entre l'évaluation de l'éducation et la réussite scolaire ?

A l'intérieur de la question principale On à Poser les sous-questions suivantes :

1-Est qu'Il existe une relation entre l'évaluation initiale et la réussite scolaire ?

2-Est qu'Il existe une relation entre l'évaluation diagnostique et la réussite scolaire ?

3-Est qu'Il existe une relation entre l'évaluation formative et la réussite scolaire ?

4-Est qu'Il existe une relation entre l'évaluation finale et la réussite scolaire ?

Nous avons adopté une approche analytique descriptive dans cette étude, Donc, nous avons choisi un échantillon aléatoire d'élèves de 4^{ème} année moyenne dans le CEM EL Hamraia, Nous avons distribué un questionnaire, Qui contient 40 questions chaque 10 questions Répondez à une hypothèse de l'étude.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

-Il existe une relation entre l'évaluation de l'éducation et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

-Il existe une relation entre l'évaluation initiale et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

-Il existe une relation entre l'évaluation diagnostique et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

-Il existe une relation entre l'évaluation formative et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

-Il existe une relation entre l'évaluation finale et la réussite scolaire pour les élèves de 4^{ème} année moyenne.

قائمة المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	مستخلص الدراسة بالعربية
ج	مستخلص الدراسة بالفرنسية
د	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
ط	قائمة الاشكال
ي	قائمة الملاحق
1	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الاول: الإطار الإشكالي و المفاهيمي للدراسة
4	1- الإشكالية
5	2- فرضيات الدراسة
6	3- أهمية الدراسة
6	4- أهداف الدراسة
7	5- أسباب إختيار الموضوع
7	6- تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة
	الفصل الثاني: التقويم التربوي
10	تمهيد
11	1- مفهوم التقويم
13	2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي
17	3- أنواع التقويم
24	4- خصائص التقويم التربوي
25	5- خطوات التقويم التربوي
26	6- أسس و مبادئ التقويم التربوي
28	7- مراحل التقويم التربوي
30	8- أغراض التقويم و وظائفه

33	9- أهداف و أهمية التقويم التربوي
35	10- مجالات (موضوعات) التقويم التربوي
40	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث : التحصيل الدراسي
42	تمهيد
43	1- مفهوم التحصيل الدراسي
44	2- تعريف التحصيل الدراسي
46	3- مستويات التحصيل الدراسي
47	4- شروط التحصيل الدراسي
49	5- خصائص التحصيل الدراسي
50	6- مبادئ التحصيل الدراسي
52	7- أهمية التحصيل الدراسي
53	8- أهداف التحصيل الدراسي
54	9- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
57	10- قياس التحصيل الدراسي
61	خلاصة الفصل
	الجانب التطبيقي
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
63	تمهيد
64	1- المنهج المتبع في الدراسة
65	2- أدوات جمع البيانات
68	3- مجالات الدراسة
70	4- عينة الدراسة
71	5- أسلوب المعالجة الإحصائية
73	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة النتائج
75	تمهيد
76	1- عرض و تحليل نتائج الدراسة
116	2- عرض و تحليل نتائج الفرضيات

121	خلاصة الدراسة
122	اقتراحات وتوصيات
123	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
76	يبين ما إذا كانت عملية توزيع التلاميذ على الصفوف تتم بحسب المعدل التحصيلي.	01
77	يبين ما إذا كان التلاميذ يشاركون في إختيار الصف المناسب لهم حسب ميولهم و رغباتهم	02
78	يبين ما إذا كان الجلوس الصفّي يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي للتلميذ	03
79	يبين ما إذا كان هناك مناخ تعليمي يسمح بحرية المشاركة داخل الفصل الدراسي	04
80	يبين ما إذا كان هناك تواصل أولي بين التلاميذ و الأساتذة للتعارف الشخصي	05
81	يبين ما إذا كان هناك ضرورة لتكوين صورة أولية حول الأستاذ.	06
82	يبين ما إذا كان هناك تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة	07
83	يبين ما إذا كان هناك تكوين صورة عن المستوى العلمي للتلميذ	08
84	يبين ما إذا كانت هناك مقابلات شخصية عن التلميذ	09
85	يبين ما إذا كان هناك تحديد لمدى توفر متطلبات دراسة المقرر لدى التلميذ	10
86	يبين ما إذا كانت هناك معرفة لمدى تقبل التلميذ للفصل الدراسي	11
87	يبين ما إذا كان هناك تجاوب التلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة.	12
88	يبين ما إذا كان هناك رقابة مستمرة للتلاميذ	13
89	يبين ما إذا كان هناك القدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل الأستاذ	14
90	يبين ما إذا كان هناك توفر الراحة و الطمأنينة النفسية لدى التلميذ	15
91	يبين ما إذا كان هناك معرفة مستوى التلميذ القبلي في بداية المقرر	16
92	يبين ما إذا كان هناك وجود التنبؤ بفرص النجاح	17
93	ما إذا كان هناك اكتشاف لمدى امتلاك التلميذ للاستعدادات الضرورية لمتابعة تعليم معين	18
94	يبين ما إذا كان هناك ابتعاد عن الملل من قبل التلميذ	19

95	يبين ما إذا كان التلميذ يقوم بعملية التقويم لمعرفة مدى تحسن أدائه	20
96	يبين ما إذا كان هناك اعتماد على أسلوب العمل الجماعي	21
97	يبين ما إذا كان هناك حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي	22
98	يبين ما إذا كانت هناك مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني.	23
99	يبين وجود بناء الوسائل و الأساليب التعليمية الناجحة	24
100	يبين ما إذا كان هناك تحقيق لمستوى تحصيل التلميذ	25
101	يبين ما إذا كان هناك تزويد بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ	26
102	يبين ما إذا كان هناك القدرة على توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي.	27
103	يبين ما إذا كان هناك تقديم معلومات مفيدة للتعلم عن تطوره أو ضعفه	28
104	يبين ما إذا كان هناك التعرف عن الصعوبات التي تعرقل فهمه و تحصيله	29
105	يبين ما إذا كان هناك التمكن من جميع المواد التعليمية بصفة كبيرة	30
106	يبين ما إذا كان هناك وصول الى الهدف المرجو تحقيقه من خلال عملية التقويم	31
107	يبين ما إذا كان امتحان كتابي يختبر فيه مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية	32
108	يبين ما إذا كان هناك تنوع الاختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة الصعوبة	33
109	يبين ما إذا كان التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا كبيرا	34
110	يبين ما إذا كان التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا كبيرا	35
111	يبين ما إذا كان النتائج تبرز بالأرقام للعدل التحصيلي للتلميذ بشكل مضبوط	36
112	يبين ما إذا كان هناك قياس لمستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها	37
113	يبين ما إذا كان هناك الكشف عن جوانب النقص في التدريس	38
114	يبين ما إذا كانت هناك حسن استغلال نتائج الاختبارات النهائية	39
116	يبين ما إذا كان هناك استعداد التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم	40

قائمة الاشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
22	يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني حسب نبيل عبد الهادي	01
23	يوضح أهم عناصر التي يحتوي عليها التقويم النهائي حسب نبيل عبد الهادي	02

قائمة الملاحق

العنوان	رقم الشكل
الاستبيان	01
دليل مقابلة	02

مقدمة:

يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية و صادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل الى تقديرات كمية و أدلة وصفية يستند إليها في إصدار احكام او إتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، و مما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم و كفاءته في القيام بأعمال و مهام معينة.

فالتقويم التربوي عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة و التأكد من درجة التأدية، و هو ضروري لكل تقدم أو نمو و في علوم التربية و التعليمات التطبيقية لا تستغنى عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية و المنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات و خلق المهارات و تحسين الأداء، و رفع المردود في جميع شؤون الحياة فما بالك بميدان التربية و التعليم، حيث يقوم التقويم بدور فعال في تطوير العملية التعليمية، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة و الضعف في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية، و قد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع ضرورته لكل عناصر العملية التعليمية التي تشمل المعلم -المتعلم - المنهاج - طرق التدريس و أساليب التقويم.

فالتقويم يساعد المتعلم - محور العملية التعليمية - في تقوية رغباته في التعلم و الكشف عن استعداداته و قدراته و تشجيعه على كسب العادات الجيدة و تزويده بالتغذية الراجعة عن تعلماته، لأنه لا يمكن للمتعلم أن يكون أداة حسنة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يفترض انها تحتوي رصيد معرفي نظري كامل، فالأداء عند المتعلم هو صورة من صور الملكة و انعكاس لها و لانجاز ذلك السلوك القابل للملاحظة و القياس في التقويم ركن استراتيجي في العملية التعليمية و حلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي.

و لقد تمت معالجة هذا الموضوع في خمسة فصول قسمت الى جانبين نظري و ميداني و في مايلي

نورد محتوى هذه الرسالة:

الجانب النظري والذي يحتوي على ثلاث فصول و هي:

الفصل الاول :تناولنا فيه الاطار الاشكالي و المفاهيمي للدراسة، حيث قمنا بتحديد الاشكالية

وفرضيات الدراسة، كما تطرقنا الى ذكر ما لهذه الدراسة من أهداف و أهمية و أسباب اختيار الموضوع،

مع تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة و منه نتطرق الى الدراسة النظرية حيث نجد:

الفصل الثاني :و قد تناولنا فيه المتغير الأول وهو التقويم التربوي تطرقنا من خلاله الى تعريف

التقويم التربوي و عرض لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي كما تناولنا أنواعه ، خصائصه

وخطواته، أسسه و مبادئه، مراحل، أغراضه ووظائفه و تناولنا أهدافه و أهميته وفي الأخير مجالاته.

الفصل الثالث : و قد تطرقنا في هذا الفصل الى المتغير الثاني و هو التحصيل الدراسي تناولنا فيه

تعريف التحصيل الدراسي مستوياته، شروطه، خصائصه، مبادئه، أهميته و أهدافه، العوامل المؤثرة فيه

أخيرا مقاييس التحصيل الدراسي و بعد انتهائنا من الجانب النظري تطرقنا الى الفصول الحاسمة الميدانية

حيث نجد أن الجانب الميداني يتضمن فصلين الرابع و الخامس حيث نجد:

الفصل الرابع :تناولنا فيه تعريف المنهج المتبع في الدراسة، أدوات جمع البيانات و مجالات الدراسة

و عينة الدراسة و أساليب المعالجة الاحصائية.

الفصل الخامس :حاولنا فيه عرض و تحليل نتائج الدراسة، و قمنا بتحليل الفرضيات المطروحة،

قمنا بإعطاء خلاصة لنتائج الدراسة ثم في الأخير الخروج بخلاصة وجملة من الاقتراحات و التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار الإشكالي و المفاهيمي للدراسة

- 1- الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أسباب إختيار الموضوع
- 6- تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة

1- الإشكالية:

المجتمع عبارة عن نسق إجتماعي مرتبط ترابطا داخليا، حيث يشمل نظاما متداخلة ومترابطة بعضها ببعض لينجز كل منها وظيفة محددة، و يتكون من جملة من البيانات و الوحدات المتفاعلة و المتسندة معا بهدف تحقيق التكامل و التوازن الاجتماعي و من بينها المدرسة، وتلعب دورا أساسيا في البناء الكلي و تؤثر في جميع النظم الاجتماعية لأنها مسؤولة على نقل القيم العامة إلى الأفراد، وباعتبار المدرسة مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس بمختلف العلوم و تكون الدراسة بها تمر بعدة مراحل هي الابتدائية، المتوسطة والثانوية وأن الإسلام هو أول من وضع النظام المدرسي على أساس الحديث و بما أن عملية التدريس نظام يتكون من عدد العناصر التي تتفاعل فيما بينها بشكل متكامل لتحقيق أهداف التعلم وحتى تسير العملية التربوية على أكمل وجه، يجب الإعتماد على ما يسمى بالتقويم التربوي، فما من عمل إلا و يصاحبه تقويم هذا الأخير (التقويم) الذي يعتبر عملية تربوية حظيت باهتمام الكثير من العلماء و المهتمين بميدان التربية فالتقويم يرمي إلى تحديد مستوى ما بلغه المتعلم من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، فالتقويم له دوره في المجال التربوي أكبر بحيث يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، و إلى مدى وصلت العملية التربوية من نجاح في تحقيق أهدافها، لتتضح الرؤية على ضوءها تحدد المسارات التربوية التي ينبغي أن نولها عناية أكبر، كما أوصى بذلك المفكرون و المربون منذ القدم، لأنه جزء لا يتجزأ من " الحماة الرشيدة "على حسب قول" بوفام."

و توضح أهمية التقويم في عمليات التعلم و التعليم تبين دور عملية التقويم في القرارات التربوية المختلفة كالإستعداد، المنهاج، فاعلية التدريس و التحصيل الدراسي و بما أن التحصيل الدراسي هو عبارة عن المعارف و المهارات التي يكتسبها الفرد نتيجة التعلم و التدريس، ولا ننكر أهمية التحصيل الدراسي على الفرد و الأسرة و بالتالي على المجتمع و من الممكن أن تستخدم نتائج التحصيل في تقويم طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة و طرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل جيد، و لما كان التقويم

التربوي عامل كبير في عملية التحصيل التلميذ فينعكس ذلك بالتأكيد على تلاميذ سنة رابعة متوسط
وللكشف عن هذه العلاقة تولد طرح التساؤل الآتي:

1-1 - السؤال الرئيسي :

هل توجد علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط؟.

1-2 - الأسئلة الفرعية:

هل توجد علاقة بين التقويم القبلي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط ؟

هل توجد علاقة بين التقويم التشخيصي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط؟.

هل توجد علاقة بين التقويم التكويني و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط ؟

هل توجد علاقة بين التقويم النهائي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط؟

2 - فرضيات الدراسة

1-2 - الفرضية العامة :

توجد علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط

2-2 - الفرضيات الفرعية:

توجد علاقة بين التقويم القبلي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.

توجد علاقة بين التقويم التشخيصي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.

توجد علاقة بين التقويم التكويني و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط.

توجد علاقة بين التقويم النهائي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط

3- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في عدة نقاط نوجزها كالآتي:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي نتناوله وهو موضوع التقويم التربوي بإعتباره أحد المكونات الرئيسية للعملية التربوية، ذلك أنه يسمح لنا بالحكم على نواتج التعلم و تعديل الأهداف التعليمية الحالية و الكشف عن الإختلالات في عناصر العملية التربوية.

إثراء التراث التربوي بمزيد من المعلومات حول موضوع التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي محاولة تسليط الضوء على هذه العملية _ التقويم التربوي _ وما ينجز عنها من آثار لإثراء وتوسيع معلوماتنا في مجال تخصصنا.

تعد الدراسة الحالية مساهمة علمية لفتح المجال أمام بحوث علمية أخرى. قد يستفيد من هذه الدراسة الباحثون و الدارسون في ميدان علم اجتماع التربية.

4- أهداف الدراسة:

طالما أنه لكل بحث أهداف خاصة به، فإننا نطمح من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق بعض الأهداف سواء كانت متعلقة بالجانب النظري أو التطبيقي،و لذلك فإننا نسعى من خلال بحثنا إلى بلوغ الأهداف التالية:

- إشباع رغبة المعرفة لدينا حول الموضوع المدروس.
- إبراز العلاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي.
- تقديم عمل أكاديمي و ذلك بتسليط الضوء على عملية التقويم التربوي.
- المساهمة في إثراء ميدان علم اجتماع بهذا النوع من الدراسات.
- فتح المجال للباحث و التعمق أكثر في الموضوع.
- الإجابة عن التساؤلات المطروحة و التأكد من صحة الفروض.

5- أسباب إختيار الموضوع:

لابد لكل باحث أن يضع في حسبانته العديد من الأسس و المعايير التي يقوم بموجبها الإختيار السليم لمشكلة البحث، ومن خلال موضوع دراستنا قمنا بإختيار شريحة من المجتمع و هم تلاميذ سنة رابعة متوسط، ووفقا لذلك تحكمت فينا عدة دوافع رئيسية في إختيارنا لهذه الدراسة منها ماهو ذاتي وماهو موضوعي.

5-1 الأسباب الذاتية:

- التحضير لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية
- تماشي موضوع بحثنا مع تخصصنا العلمي، بالإضافة إلى فضولنا الشخصي في التعمق في هذا الموضوع دون غيره.

- محاولة إجراء دراسة جديدة في هذا الموضوع على الأقل في جامعتنا.

5-2 الأسباب الموضوعية :

- حداثة الموضوع و عدم إنتشاره و تناوله في جامعة الوادي.
- نقص البحوث السيوسولوجية في مثل هذا الموضوع.
- إثراء مكتبتنا بمرجع جديد في مجال تخصص علم اجتماع التربية.

6- تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة :

تعد التعاريف الاجرائية ذات أهمية كبيرة في أي بحث علمي، وذلك أنها تمكن الباحث من قياس المتغيرات كما أنها تعد همزة وصل بين المستوى النظري ومستوى الملاحظة، والغرض منها أساسا هو وضع حدود معينة بالمصطلح للتأكد من أن جميع المهتمون بالمشكلة يفهمون المصطلح بالطريقة التي يقصد الباحث استخدامها، لذلك وقبل الخوض في غمار البحث النظري والميداني ينبغي الاتفاق مبدئيا عل أهم المضامين الدلالية لأهم المصطلحات التي سيتم استخدامها في دراستنا اجرائيا كالآتي :

6-1- التقويم التربوي :

هو تلك العملية المنهجية العلاجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة، واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها .

6-2- التحصيل الدراسي :

هو ما يكتسبه التلميذ من قيم و أساليب و معارف ومهارات وخبرات، والتي يحصل عليها لرفع من مستوى الانجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي، ونتيجة لدراسة ما هو مقرر عليه في العام الدراسي .

6-3- التقييم :

هو إصدار حكم في ضوء معايير محددة كأن نقول عن تلميذ في ضوء معايير محددة انه : ممتاز . جيد . ضعيف... وهكذا .

6-4- الفرق بين التقييم والتقويم :

أي أنك تصدر في التقييم حكما اعتمادا على معايير محددة، ولكن التقويم لا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات .

فهو عملية تشخيصية علاجية وقائية فنحن مثلا : نشخص حالة تلميذ بأنه ضعيف ثم نحاول علاج الضعف وتزويده بتوجيهات وقائية.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

تمهيد

1- مفهوم التقويم

2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي

3- أنواع التقويم

4- خصائص التقويم التربوي

5- خطوات التقويم التربوي

6- أسس و مبادئ التقويم التربوي

7- مراحل التقويم التربوي

8- أغراض التقويم و وظائفه

9- أهداف و أهمية التقويم التربوي

10- مجالات (موضوعات) التقويم التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد :

تهدف عملية التعليم إلى إحداث تغيير من سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا، ولهذه العملية أهداف عامة و محددة، و لها أدواتها و طرقها و وسائلها و مستلزماتها تفيدها، و هذه الجوانب تشكل بمجموعات مدخلات عمل عمليتي التعليم و التعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى التعلم أو الأهداف المتحققة منه.

وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم و تعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم التي أصبحت جزء و ركن من الأركان الأساسية في المدارس حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، و إلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين و الإداريين، و ما تم استخدامه من إمكانيات، بالإضافة إلى معرفة الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التربوية و من خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولا إلى عملية التقويم محاولين توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها.

1- مفهوم التقويم:

1-1- لغة:

مصدر فعله قوم، يقوم، فهو تقويم و هو بذلك يعني تعديل الشيء و إصلاح و إزالة إعوجاجه، كما أن الكلمة تدل على التقدير، و إعطاء قيمة للأشياء أي قدر ثمنها أو كميتها أو حجمها أو مقدار النصاب فيها¹.

1-2- اصطلاحا:

تعددت تعاريف العلماء و المختصين لهذا المفهوم تعدد العلماء باختلاف مناهلهم و مشاريعهم إذ أن كل واحد منهم يعكس له معنى معيناً، و لعلَّ السبب الذي يرجع في نظرنا إلى كون هذا المفهوم مرتبط بتخصصات أخرى له بها علاقة و هذا ما يقودنا إلى اختيار بعض التعاريف و مناقشتها نهايةً بالتعريف الاجرائي الذي يخدم مسار بحثنا

■ يعرف ديكوثال التقويم بأنه: " عملية دراسة مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم قصد اتخاذ القرار "

إن التقويم التربوي بأنواعه يسعى حسب هذا التعريف الى مدى مطابقة ما تعلمه المتعلم في نشاطاته التعليمية مع الأهداف المسطرة بإعتباره يقوم بمعانيه درجة الملائمة بين المكتسبات المتعلمة و الأهداف المحددة لإصدار الحكم المناسب.

■ أما بلوم (B.Bloom) فيعرفه بأنه " إصدار حكم على الأفكار و الحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية و ذلك بإستخدام أدوات القياس و المحاكاة والمعايير و تكون الأحكام الصادرة إما كمياً و إما نوعياً².

¹ خير الدين قني، تقنيات التدريس دار ابنا، الجزائر، 1999، ط1، ص 255.

² علي بوعنقة، التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، الرواسي للنشر و التوزيع، الجزائر، 1993، دط، ص 67.

▪ أما رونالد RENALD LEGENDRE فيقول " بأن التقويم في التربية هو النسق الذي بواسطته

تحصر تحصل و تقدم معلومات مفيدة تسمح بإختيار القرارات الممكنة¹ .

إن التقويم هو دراسة تكشف عن مواطن الضعف و القوة من خلال التخطيط و جمع المعلومات عن المتعلمين بهدف إزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة لإتخاذ القرارات حتى تتقدم هذه المعلومات و لذلك سمى التقويم التربوي بالنسق

▪ أما علي أحمد مذكور (1996) بأنه " عملية تشخيص و علاج لحالة أو ظاهرة، أو هو عمل أو موقف أو اسلوب في ضوء معايير منشودة للأداء².

يركز هذا التعريف في تعريفه لهذا المفهوم على إعتبار التقويم عملية تشخيص المرض و تصف العلاج بإستخدام المقاييس العلمية و التي يمكن أن تعرف بواسطتها على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية

▪ و يعرف محمود عبد الحليم منسي 1998: بأنه " الأسلوب العلمي الذي يتم من خلال تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم و تعديل مسارها³.

لا يختلف هذا التعريف عن سابقه إلا من خلال وصف عملية التقويم التربوي بالأسلوب العلمي الذي تشمل العمليات التي تبين إذا ما جرت تغيرات سلوكية مرغوبة على المتعلمين من خلال عمليتي التشخيص و التعديل

لا تقرر التعاريف السابقة حول الوظيفة الأساسية للتقويم في التربية إلا من حيث الهدفية النهائية للعملية التعليمية، فبعضهم يصفه بالمطابقة كتعريف ديكوثال و الآخر يصفه بأنه عملية إصدار حكم مثل بلوم و الآخر يصفه بتلك الدراسة التي تشخص المرض و تصف العلاج .. الخ

¹ مصطفى رجب، التقويم التربوي، تصورات و اتجاهات مستقبلية ، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، 1995، ص 10.

² علي أحمد مذكور، منهج تعليم الكبار، دار الفكر العربي، مصر ، 1996، ط1، ص 234.

³ محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 1998، د-ط، ص22.

فرغم التباين الطفيف بين هذه التعاريف إلا أنها تلتقي في النقاط التالية: التشخيص، مواطن الضعف، إستعمال الوسائل، تحديد الأهداف للعملية التربوية التي يراد تقويمها حتى يعدل من مسارها في الاتجاه العلمي المرغوب.

بعد ذكرنا لبعض التعاريف حول هذا المفهوم و تبيان أوجه الاختلاف و الاتفاق بينها نأتي الى التعريف الذي نعتقد أنه يرتبط بموضوع دراستنا

و عليه فالتقويم هو عملية تشخيصية علاجية وقائية قد تؤدي الى تعديل الطرق و الأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف أو تعديل الأهداف نفسها.

أما التقويم إجرائيا: " فنعي به عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار أو ترمي الى إعطاء نتائج محددة تمكن من اصدار الأحكام و إتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل و حتى أدوات التقويم نفسها، و هو جمع مجموعة من المعلومات و جبهة و صالحة و كافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات و مجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة من أجل أخذ القرار.

2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي :

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، و حيرت العادة عند ما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس و هي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن القول أنه منذ أن بدأت المدارس و هي تبذل جهودا عديدة لقياس ما تعلمه المتعلم و ما استفاد منه.

و التقويم كنشاط يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائيا يعيش على الصيد و الزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة و الخطأ، و الإنسان البدائي له ما تعلمه و له ما امتحنه و قاسه بناء على محك أو هدف

معين، كما أن النصوص التاريخية و التراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم و نظام الامتحانات قد كان معمولاً بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية و الغربية، فتاريخ الامتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م و قد أخذت فيها شكلاً رسمياً عام 1115 ق.م لانتقاء الموظفين للعمل في الخدمة المدنية¹.

و على الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه و يصبح تخصصاً مستقلاً إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، و قد تطور التقويم تطوراً بالغاً في الفترة ما بين سنة 1800م و سنة 1930م و ذلك لاقتراح قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي و الاختبارات و إن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف " بالتسميع الشفوي " و هذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات و الحقائق و إعادتها اعتماداً على الذاكرة، و استمر الحال كذلك حتى ظهرت الامتحانات الكتابية في جامعة "كمبردج" ثم في جامعة "أكسفورد" بإنجلترا عام 1800م، ثم في جامعة "بوسطن" بأمريكا سنة 1845م².

وحسب محمود عبد الحليم منسي 1998، يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي :

فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1900م:

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتل Katel الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1890م، وفي مجال التربية كان رايس Rise أول من وضع اختباراً للتهجي عام 1897م³.

¹ قاسم علي الصراف، القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، الأردن ، دط، دس، ص 279.

² صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط5، ص 387.

³ أحمد صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة، دس، دط، ص 164.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات في عام 1845م في المدارس الابتدائية و الثانوية و أول اختبار فيها طبق في مدينة "بوسطن" في تلك السنة.

في نفس الوقت كان هناك نبت آخر في تاريخ التقويم التربوي ينمو في حقل الإحصاء، حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترا في منتصف القرن 19 و كان فرنسيس جولتون Galton F. يعمل على تكوير أدوات إحصائية، و هو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء و أول من أعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين في عام 1883 كما تميزت هذه الفترة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث يتم استخدام المفتشين الخارجيين في التقويم مدى مستوى المدارس.

2-1- فترة ازدهار اختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930م :

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، و بطاريات الاختبارات المقننة، و كان روبرت ثورنديك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث أعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتحاد القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح و الرسوب و نقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه و المقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

2-2- الفترة من سنة 1930م إلى 1945م :

و ميز هذه الفترة أعمال تايلر الذي اعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في بداية بالقياس التربوي و لكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية و ذلك عند تقويم تعلم التلاميذ و عند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، و قد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعة إلى محك و قد ساعدت أعمال تايلر المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين المراجع التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

2-3- فترة الاستقرار من 1945م إلى سنة 1948م :

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تيلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم و القياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذا المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات¹.

و قد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية و التربوية في هذه الفترة و اعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية و التربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية و التربوية الجديدة و في بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين و الموجهين التربويين.

2-4- فترة الازدهار و التوسع من سنة 1948م إلى سنة 1972م :

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي و على نماذج التقويم المتعدد العوامل و قد ذكر Berk . 1981 أنه من خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة و المتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية يهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة، و قد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود و المحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة و قد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية، و قد استخدم نماذج مدى تحقيق الأهداف التي طورها تيلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي.

الفترة من سنة 1973م وحتى الآن :

تسمى هذه المرحلة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، و قد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي حيث كان إدراك كل منهم بأن التقويم الجديد يشق من عدد من النماذج الطرق المختلفة في الجانبين الكمي و الكيفي.

¹ أحمد صالح، مرجع سابق، ص 164.

و قد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات و حتى فترة الثمانيات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات و عمل مشاريع و برامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

و قد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحد من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تنظم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي و التغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة، و أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريسي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية و التربوية و التدريبية المختلفة¹.

3- أنواع التقويم:

بما أن التقويم لا يمكن إجراؤه إلا في ضوء تحديد مجموعة أهداف تعليمية واضحة ودقيقة و بناء على ذلك فإن أنواع التقويم يمكن أن نقسمها إلى ثلاث أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية و التي نلخصها فيما يلي :

■ أهداف تتعلق بالمكتسبات السابقة أي مجموعة الكفاءات والمهارات والمواقف التي يشترط تبليغها للتلميذ.

■ أهداف وسطية تحدد مقاطع أو خطوات تعلم معارف جديدة.

■ أهداف بهائية تضبط منتج التعلم.

فالتقويم التربوي يرافق جميع المراحل التعليمية، ابتداء من بداية التعليم، و أثناء عملية التعلم، وبعد انتهاء التعلم.

و هناك عدة أنواع للتقويم التربوي يمكن تصنيفها من زاوية مختلفة أهمها :

¹ محمود عبد الحليم منسي و آخرون، التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء، شركة الجمهورية الحديثة للتحويل و طباعة الورق، مصر، 2004، د-ط، ص 165.

- حسب الإطار المرجعي كالتقويم القياسي للعملية و التقويم المعياري
 - حسب مكانة المقوم المتعلم بالنسبة للعملية التعليمية كالتقويم الداخلي و التقويم الخارجي
 - حسب الأدوار المستهدف قياسها، كالتقويم التشخيصي، التقويم الإجمالي، التكوين.
- و نتطرق بنوع من التفصيل إلى أربع أنواع للتقويم هي : التقويم القبلي، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي¹.

3-1- التقويم القبلي:

يتم هذا النوع من التقويم قبل الشروع في تطبيق المناهج الدراسية أو في بداية الوحدة الدراسية، يحدد من خلاله المعلم و يتأكد من مدى استعداد تلاميذه لإتباع دراسة جديدة أو تخصص جديد، كما يهدف الى تحديد مستوى المتعلمين من خلال التعرف على خبراتهم السابقة و مكتسباتهم القبلية، و من ثم الانطلاق في العملية التعليمية الجديدة، يمكن للمتعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية و اللازمة إذا اكتشفت أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

يمكن هذا التقويم القبلي من توقع التغيرات التي يمكن أن تحدث لدى المتعلمين بعد دراسة المقرر أو الوحدة التربوية الجديدة².

و عليه فإن التقويم القبلي يقصد به تحديد مستوى التلاميذ قبل تعليمهم، و يلجأ المعلم لهذا النوع من التقويم لتحديد خبرات التلاميذ التعليمية قبل عملية التعليم، و يهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوى (أداء المتعلم في التحصيل الدراسي و القدرات العقلية و الميول والاتجاهات للإستفادة من كل ما سبق في تخطيط المناهج و اختيار الخبرات التعليمية المناسبة للتعليم كما أن هذا النوع من التقويم يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعليم سواء في صف دراسي جديد أو مقرر دراسي جديد³.

¹ ميلود زيان، أسس و تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالثة، الجزائر، 1998، د-ط، ص 17.

² رفيق ميلود، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، الجزائر، 2013، د-ط، ص 24.

³ أنور عقل، تطوير تقويم الطالب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2002، دس، ص 32.

3-2- التقييم التشخيصي :

هو نوع من التقييم يمكن أن يحدث التدريس أثناءه أو بعد الانتهاء منه و الهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط الضعف لدى المتعلمين، فإذا جاء في البداية فإنه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه الطلاب، و ما يعرفونه من مفاهيم حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجديد للأنشطة التعليمية، و إذا حدث أثناء الدرس يكون هدفه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف و التعرف على الأخطاء أو نقاط الضعف في التعلم و التعليم¹.

ان هذا النوع من التقييم يهدف الى التأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة و ينيير الطريق للمدرس أفضل الطرائق التدريسية و الوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى، ويهدف التقييم التشخيصي الى:

❖ في بداية درس أو مجموعة درس :

- يمكن المدرس من اختيار الأهداف و تحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة
- يسمح للتلميذ الإفصاح عن معاناته المعرفية و المنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس و التلميذ من تعديلها أو تصحيحها.
- يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد
- يمكن المدرس من معرفة جوانب النقص في معارف و مهارات التلاميذ و تحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

❖ في بداية مرحلة دراسية جديدة:

- تمكين المدرس من القيام بإعداد الخطط و الاستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات المعرفية بغية بلوغ الأهداف المسطرة.

¹ المرجع نفسه، ص 33.

▪ تساعد المدرس في تحديد نقطة الانطلاق و ضبط الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التربوية اللاحقة.

▪ تنمّن الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة و بالأخص العناصر التي يحتاجها في المقرر الجديد.

▪ و من أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقويم تشخيصي ما يلي :

▪ تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس كي يتمكن المدرس من اختبار تلاميذه في مكتسباتهم السابقة عندما يشرع في التمهيد للدخول في درس جديد عن طريق حوار بينه و بين التلاميذ و ذلك باستخدام أسئلة قصيرة و هادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.

▪ خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال يطرح فيه الإشكالية، وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية و يعبرون عن فهمهم الحقيقي للإشكالية المطروحة.

▪ توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

▪ الواجبات المنزلية : الهدف من إعطاء فروضا منزلية للتلاميذ هو خلق الاستعداد القبلي وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس¹.

3-3- التقويم التكويني :

إن هذا النوع من التقويم تم أثناء العملية التعليمية التعلمية، و باعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة و متناسقة فيما بينهما فإنها تشكل نسقا تعليميا، فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل و تصحح، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعرضه أثناء فعل تعليمي معين.

¹ ميلود زيان ، مرجع سابق، ص 18

فيعرفه حسين منسي 2000 بأنه مجموعة من البيانات أو المعلومات و الأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج و الخطط التعليمية و تطويرها و بهدف هذا التقويم الى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية، و ذلك بإستعمال أدوات و إجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة من خلال الفصل أو العام الدراسي لوحدة دراسية أو أكثر و تعد هذه العملية التعليمية ناقصة و غير مناسبة لتعلم التلاميذ و عن طريق هذا التقويم تكون لدى المعلمين ما يسمى بالتغذية الراجعة لمعرفة فعالية طرق التدريس التي استعملوها و للطلاب أيضا لمعرفة الاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء التدريس¹.

بينما يعرفه قاسم الطرف 2002 بأنه التقويم الذي يطلق عليه احيانا التقويم المستمر يهدف الى إعطاء المعلم والمتعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم المتعلم، في وقت مبكر بحيث يمكن علاج أي مشكلة قبل استفحالها و يتقدم هذا النوع من التقويم لمعرفة مدى استفادة التلاميذ لما درسوه، و بالتالي إعادة تدريس ما لم يتم إتقانه من قبل المتعلمين².

و من ابرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي :

- التعرف على تعلم التلميذ و مراقبة تقدمه و تطوره خطوة بخطوة قصد الاكتشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها و جوانب الضعف لعلاجها فوراً.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم و الاستمرارية فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه و إعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

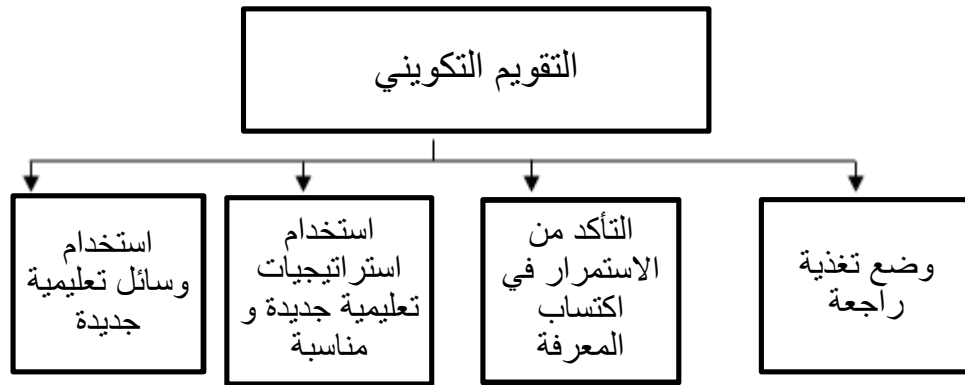
■ مراجعة التعلم في المواد التي درسها، يهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها

■ تحديد الخلل في تعليم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

¹ حسين منسي، تصميم التدريس، دار الكندي للنشر والتوزيع، مصر، 2000، ط2، ص95
² قاسم علي الصراف، مرجع سابق، ص19.

- زيادة انتقال أثر التعلم، و ذلك عن طريق تأثير التعلم اللاحق ¹.

و يمكن توضيح من خلال الشكل التالي أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكيد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة و ينير الطريق للمدرس لاختيار أفضل الطرق التدريسية و الوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى، و يهدف التقويم التشخيصي إلى :



الشكل (1-2) يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني ²

3-4- التقويم النهائي :

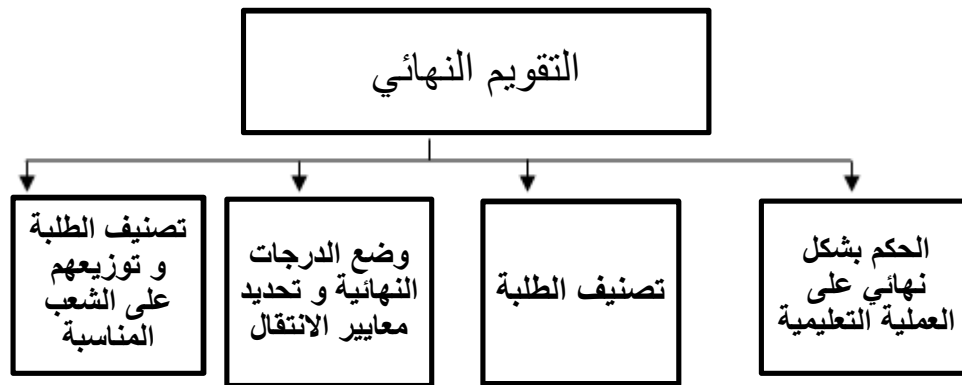
و هذا ما نسميه بالتقويم الختامي أو النهائي و عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية العام الدراسي و الغرض منها الوصول إلى نتائج تحدد رسوب أو نجاح المتعلمين ³.

و يعرفه رشيد لبيب و آخرون 1983 : "هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة ⁴.

و هذا النوع من التقويم له عدة أهداف منها :

¹ زكرياء محمد الطاهر، مبادئ القياس و التقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2002، ط1، ص 54.
² نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخداماته في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان، 1999 ،دط، ص 30.
³ نعيم الرفاعي، التقويم و القياس في التربية، جامعة دمشق، سوريا، 1987،دط، ص 110.
⁴ رشيد لبيب، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، لبنان ، بيروت، 1983،دط، ص 101.

- تحديد الرسوب و النجاح
 - تحديد الأسس التي بموجبها يتم نقل الطلاب من سنة إلى أخرى
 - تحديد العلامات التي يحصل عليها المتعلم
 - تقويم عمل المتعلمين و فعاليات المدرس و المناهج التعليمية
 - منح الشهادات العملية التخصصية
- و لهذا النوع من التقويم التربوي أداة يستخدمها المعلمون و هي ما تسمى بالاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها: الموضوعية، المقالية، الشفوية، الأدائية المعيارية الخ¹.
- و الشكل التالي يوضح من خلاله عناصر التقويم النهائي :



الشكل (2-2): يوضح أهم عناصر التي يحتوي عليها التقويم النهائي²

و في الأخير نقول أن رغم اختلاف الأنواع الأربعة للتقويم إلا أن هناك تكامل فيما بينهما و بالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الأربعة عندما نعلم خطة شاملة للتقويم من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع و تحقيق الأهداف المسطرة.

¹ نعيم الرفاعي، مرجع سابق، ص 110

² نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص 31

4- خصائص التقويم التربوي :

للتقويم التربوي خصائص يتميز بها خصوصا في مجال التربية و التعليم نعرضها كما يلي :

- يشمل التقويم و القياس كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك التلاميذ.
- يختص التقويم بتقدير ما أحرزه التلميذ و في درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.

- عملية التقويم تشمل الكم و کیف معا
- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية التلميذ و تقوم على جمع البيانات لوسائل أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة.
- أن تكون أدوات جمع البيانات متنوعة و متميزة بالصدق و الثبات و الموضوعية لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرار.

- أن تكون عملية التقويم تعاونية مشتركة بين كل الأطراف المعنية.
- أن يكون التقويم عملية مستمرة تجري في أوقات مختلفة من تطبيق البرامج للاستفادة من عمليات التعديل و التطوير.
- أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة و الضعف تقصد تدعيم الأولى ومعالجة الثانية.

- أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل.
- أن يكون التقويم إنسانيا، يأخذ بالاعتبار الظروف التي يمكن أن تؤثر في النتائج، مثل الظروف و العوامل الاجتماعية و النفسية و الجو السائد¹.

¹ نعيم الرفاعي، مرجع سابق، ص 110.

5- خطوات التقويم التربوي :

و نستطيع أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي :

5-1- تحديد الهدف :

و ينبغي أن يتم تحديد الأهداف بالدقة و الشمول و التوازن و أن تكون الأهداف واضحة و مترجمة ترجمة سلوكية.

5-2- تحديد المجالات يراد تقويمها و المشكلات التي يراد حلها :

و ينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم و الدواعي أو المشكلات التي تسوقها نحوها هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

5-3- الاستعداد للتقويم

5-4- التنفيذ :

و يتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصة.

5-5- تحليل البيانات و استخلاص النتائج :

إذا ما جمعت عندنا البيانات المطلوبة عن الأمور التي ترغب في تقويمها التالية تتطلب رصد البيانات رسداً علماً يساعد على تحليلها و استخلاص في النتائج منها.

5-6- التعديل وفق نتائج التقويم :

و إنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيداً لتقويم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة .

5-7- تجريب الحلول و المقترحات¹ .

¹ الدمرداش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج،السعودية ، 1983، د-ط، ص 111.

6- أسس و مبادئ التقويم التربوي :

أصبح التقويم على حدثه في مجال التربية و التعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية و العاملين فيها، و قد أصبحت له أسس ثابتة تجب مراعاتها عند القيام به، و من البديهي أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التي و ضعت للتعليم منذ البداية، و من هنا فإن القائمين على أمر التقويم يجب أن يتم تقويمهم لمن يريدون تقويمه في ضوء تلك الأهداف، سواء كان التقويم منصبا على أداء المعلم، أو على المناهج وتطويرها الخ. و لأهم أسس و مبادئ التعليم ما يلي :

6-1- الاستمرارية :

إن التقويم عملية نامية و مستمرة و يقصد بالاستمرارية امتداد عملية التقويم مع مدة البرنامج، واستمرارية التقويم نتيج الفرصة للتواصل إلى نتائج دقيقة و ثابتة¹.

و عليه يجب أن يكون التقويم في العملية التعليمية باستمرار خصوصا إذا كان الهدف مت تحسين العملية التعليمية و مصاحب لها و يسير معها جنباً إلى جنب و تقترح وسائل العلاج اللازمة أولاً بأول².

6-2- الشمولية :

التقويم عملية شاملة تتناول نواحي و جوانب مختلفة للشيء المقوم³.

و الشمولية تعني شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية، المعرفية و المهارية و الوجدانية، و يؤكد عبد المجيد سي أحمد منصور و آخرون على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف و أيضا الاتجاهات و الميول و التفكير الناقد و التوافق الشخصي و الاجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملا عندما يظم القيم و الأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة على تحقيقها من أجل التلاميذ.

¹ محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، 1999، ط1، ص 17.

² الدمرداش سرحان، مرجع سابق، ص 18.

³ أحمد منصور و آخرون، التقويم التربوي الأسس و التطبيقات، دار الأمين للطباعة، مصر، 1996، ط1، ص21.

6-3- الموضوعية :

يقصد بالموضوعية عند المقوم عدم تأثر نتائج التقويم المتحصل عليها بالعوامل الذاتية، فمثلا لا يجب أن تخضع النتائج للحالة النفسية للمقوم، النظرة المسبقة للمتكونين و ما ينطبق على المقوم يمكن ان يطبق على باقي الأطراف المشاركة في سيرورة هذه العملية، فالتقويم الفاقد للموضوعية يؤثر سلبا على العملية التكوينية¹.

6-4- التشخيص :

بمعنى أن يصف التقويم نواحي القوة لدى التلميذ من الناحية العلمية و ذلك قصد الحصول على تشخيص و علاج دقيق و ناجح، و هنا يجب أن تقيس الأدوات ما يريد قياسه بالفعل في مختلف الظروف و المناسبات².

6-5- التعاون :

يجب أن تكون عملية التقويم عملية تعاونية يشارك فيه كل من له علاقة بها، أي أن التقويم يجب أن لا يقتصر على شخص واحد من هنا فإن تقويم نمو التلميذ يجب ألا ينفرد به المدرس لوحده، بل يجب أن يشترك فيه فعاليات أخرى مثل : ناظر المدرسة، و ولي الأمر، و الزملاء في الفصل..... الخ، وذلك قصد الوصول إلى نتائج ايجابية و هادفة تخدم الصالح العام

6-6- التقويم عملية إنسانية :

فالغرض من التقويم هو التعديل و العلاج، وكذا إصدار أحكام لكنه حسب أحمد مذكور 1998 " ليس وسيلة عقاب، بل أسلوب لتحقيق الذات و تنمية العلاقة بين المتعلمين و كل من يساعدهم على تحقيق الذات³.

¹ محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، 1997، د-ط، ص 106.

² الدمرداش سرحان، المرجع نفسه، ص 19.

³ أحمد مذكور، مرجع سابق، ص 265.

6-7 - التنوع في أساليب وأدوات التقويم

يجب أن تنتوع أساليب و أدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقوم به . ففي تقويم السلوك الانساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة فالاختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منهما عن جانب من جوانب السلوك له أهمية ولذلك فاننا لا نستطيع أن نقتصر على استخدام أسلوب واحد منها فحسب بل ينبغي ان نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها , وفي الاختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة ويضيف أحمد اسماعيل حجي 2000 أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات و الوسائل المستخدمة ويعني هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم مايراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكتمل الأدوات ببعضها البعض¹.

7 - مراحل التقويم التربوي:

مهما كان نمط التقويم فإن الطريقة المتبعة و حيدة و تتمثل حسب فكري حسين ريان 1990 في

المراحل الثلاثة التالية:

7-1 - القياس:

و يتمثل في جمع المعلومات حول أداء التلميذ و مقارنة ما تحقق مع ما يجب أن يتحقق، كما يمكننا

القياس من تنظيم و تحليل المعطيات لتفسيرها و نفسر المعطيات

اعتمادا على مرجع يكون إما مجموعة معايير أو سلم تقدير و يوجد نموذجان للتفسير هما :

7-2 - التفسير الممعي (المقياسي):

و هو مقارنة النتائج بمقاييس أداء و عتبات نجاح يحددها الأستاذ و في هذا المستوى يقيم التلميذ

بالنسبة إلى مقياس أي يقيم نفسه بالنسبة إلى نفسه.

¹ أحمد اسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم و التعلم النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ط1، ص 125.

7-3- التفسير المعياري:

يجرى هذا النوع بمقارنة أداء التلميذ قياساً مع زملاءه، و في هذه الحالة يقوم بالنسبة لهم و يكون

الحكم علامة أو رتبة.

7-3-1- الحكم: بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتج التلميذ بوضع علامة نهائية

تعبّر عن نتيجة الحكم و منه نستنتج إلى أي درجة تحققت النتائج المنتظرة .

7-3-2- القرار: يبنى على الحكم و التفسير و فيه يتم تحديد:

❖ المعارف غير المتحكم فيها جيداً

❖ مدى فاعلية طرائق أداة القياس المستعملة و مدى ملائمتها لتحقيق الأهداف المسطرة

❖ مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة

النظر في طرائقه و في الأهداف التي رسمها و في أداة القياس التي أستخدمها و حتى في مدى انسجامها

مع اشتراطات التقديم، و يقوم بعملية التقويم عدة أشخاص:

❖ الأشخاص الداخليون:

● مثل التلاميذ : حيث يقومون إنتاج إنتاجهم إذا توافرت لديهم شبكات التقويم.

● و كذلك المعلمون: يقوم عمل التلميذ بصيرورة التعليم و التعلم و وجهة الوسائل التعليمية.

❖ الأشخاص الخارجيون:

● مثل المفتشون: يقومون عمل المعلمين مثل المردود الدراسي و الوسائل التعليمية كذلك الخبراء

والمستشارون: يقومون البرنامج و النظام المدرسي¹.

¹ مهدي محمود سالم، التربية الميدانية أساسيات التدريس، مكتبة العبيكات ، الرياض، 1998، ط2، ص52.

8- أغراض التقويم ووظائفه :

8-1- أغراض التقويم :

تتضمن عملية التقويم أغراض متعددة و من أهمها:

8-1-1- الانتقاء:

يم التقويم في نهاية التعلم قصد و ضع العلامات على كشف النقاط و نقل التلاميذ إلى مستوى أعلى و انتقاء مؤشحين في مسابقة و تكون إجراءات و وسائل التقويم و الاختبار التحصيلي أو الامتحان.

8-1-2- منح الشهادة:

يتم التقويم في نهاية التعليم أو التكوين قصد منح شهادة تثبت اكتساب مهارات مطلوبة، يستعمل الاختبار التحصيلي و يكون التفسير معياريا.

8-1-3- التوجيه:

يكون عادة في نهاية التعلم من أجل توجيه:

التلاميذ: نحو الشعب الملائمة أو أجزاء من الدروس غير المتحكم فيها.

المعلم: نحو تخطيط الدروس و عمليات التقويم، و توزيع الدروس و عمليات التقويم قصد التحسين.

8-1-4- التعديل:

تتم عملية التقويم في بداية، خلال أو نهاية التعلم و تخص المتعلمين حيث تثبت لهم مدى تحكمهم في الموضوع أو التشخيص النقائص الموجودة من أجل تصحيحات محتملة، و تكون وسائل التعديل عبارة عن أنشطة شفوية، كتابية، مقالات، و إختبارات

كما تخص أيضا هذه العملية المعلمين الذين تمكنهم من مراقبة مكتسبات تلاميذهم و استغلال

النقائص من أجل تحسين التعليم و بالتالي التعلم¹.

¹ رشيد قريوة، التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة، 1999، دط، ص 07

8-2- وظائف التقويم :

يقول سامي ملحم 2000 : تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية، حيث شملت كثيرا

من الجوانب النفسية و التربوية لكل مجالات حياة الفرد .وهذه الوظائف تمثلت في:

في مجال الدراسة و العمل: أنه يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على كل عناصر العملية

التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم و يتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى .

في مجال التشخيص و العلاج و الوقاية: فهو يساعد على تحديد نواحي القوة و الضعف لكل من

التلاميذ، المنهاج، المعلم و غيرهم، كما يحدد الوسائل و طرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية

التعليمية التعليمية.

في مجال وضوح الأهداف: من خلاله تتضح و تترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ

والمعلمين نحو الاهتمام بها.

في مجال التعرف على التلاميذ و توجيههم: فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه و مستواهم حتى

يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكشف قدراتهم و استعداداتهم و ميولاتهم و اتجاهاتهم.

في مجال تطوير المنهاج و تحسينها: للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج و تحديثها حتى أصبح

التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال¹.

كما أن هناك وظائف أخرى أهمها:

- إتخاذ القرار هذه العملية تمثل مكانة هامة غالبا ما تكون صارمة بما يتناسب الموقف

- اعداد مواقف تعليمية و فروق فردية من شأنها أن تكشف عن عناصر القوة و الضعف في

البرامج التعليمية من حيث ملائمة أو عدم ذلك للفروق الفردية للتلاميذ.

¹ سامي ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن، 2000، ط1، ص 45.

- تصنيف التلاميذ إن الفروق الفردية للتلاميذ في قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم و إتجاهاتهم ودرجة ذكائهم لا يظهر إلا بعد عملية التقويم المستمر الموضوعي فعملية التقويم تحدد و تميز بين التلاميذ الناجحين و الذين يتعرضون الى صعوبات في التمدرس.

- زيادة الدافعية للتعلم ان تشخيص حالة التلميذ و إظهار عناصر القوة و الضعف لديه و الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، فهو الحكم يحفزه على التعلم فإذا كان جيداً دفعه الى زيادة الجودة و الحصول على تقدير أعلى، و إن كان ضعيفا دفعه الى الوصول أيضا الى درجة أفضل ما هو عليه¹.

كما أن للتقويم وظائف أخرى تتعلق بالمتعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية التربوية و التي وجدت من أجله، فهو يفيد من ناحية تنشيط المتعلمين و توجيههم و زيادة الدافعية لديهم حيث يقول عبد الحليم منسي (1998): " يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين، حيث يعتمد الأثر المنشط على درجة نجاح التلاميذ كما زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في ضوء أسلوب التقويم المتبع، فإذا كان الاختبار من النوع المقالي فإن التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة، و إذا كان موضوعيا فإنه يعتمد على الحقائق و يتناول عينة أشمل من السلوك².

و من وظائفه أيضا أن يركز على عدة خصائص و يتميز بعدة سمات تليق به، و ذلك لكونه يتربع على قمة الهرم في العملية التعليمية، و لكي يحقق التقويم موضوعية و مصداقية و تكون نتائجه صادقة لما يقوم به يجب كما يقول أحمد جودت سعادة (1994) : إشتماله على العديد من الوسائل و الأدوات التي تهتم بجمع الأدلة و الإثباتات المتعلقة بسلوك التلميذ.

¹ صالح عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص 17 - 19.
² محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق، ص 31.

9- أهداف و أهمية التقويم التربوي:

9-1- الأهداف الخاصة:

يحدد التقويم إتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها و بين الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نموالتلميذ و مداه و مدى نجاح المدرس في عمله و بيان نواحي القوة و الضعف في المناهج وأوجه النشاط المدرسي و تشمل هذه الخطوة:

- يشخص التقويم ما يصادفه التلميذ و ما يصادفه المدرس و ما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة السابقة.

9-2- الأهداف العامة:

- يشير التقويم لنا طريق التعليم و يمهّد لنا السبيل للسير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب

- يوضح لنا أسباب النجاح و الاخفاق
- يساعد على هز الهمم عند الشعور بالنجاح و يعين على البحث
- يوضح الأهداف إذ أنه بدون معرفة الأهداف الصحيحة تصعب معرفة النتائج التي تم تحقيقها
- يساعد على وضع كل فرد في العمل و المكان اللذين يناسبانه و يتفقان مع كفاءته و قدرته
- يجعل المدرس على بيئة من نمو تلاميذه و مقدار حاجاتهم و استعداداتهم و يساعد على كشف

مواهبهم

- يساعد على التخطيط التعاوني بين من يعينهم الأمر في العملية التربوية أو غيرها من العمليات

المتصلة بالحياة العامة.

- اختيار صحة الفروض التي يقوم عليها الشيء المراد تقويمه فالتقويم هو العملية المباشرة التي تختبر صحة الخطوة و تساعد على ضبطها على أساس علمي سليم¹.
- و تحدد أهداف التقويم في العملية التعليمية فيما يلي:
- مساعدة التلميذ على رؤية نقاط ضعفه، و مدى تقدمه فيما يتعلمه.
- مساعدة المعلم على إدراك مدى تحقيقه للأهداف التي يقصد إنجازها من خلال تدريسه و في ضوء نتائج تقويم تلاميذه يمكنه أن يعدل تدريسه و يطوره نحو الأفضل
- إعطاء فكرة للمسؤولين عن نوعية التلاميذ الذين يجري تقويمهم حتى يتسنى لهم إنتقاء و اختيار ما يحتاجون منهم في الوظائف، ذو القبول في مراحل دراسية مختلفة
- إعطاء فكرة لواعي المناهج و الامتحانات العامة كما يجري في المدارس، و مدى ملائمة تلك المناهج و الامتحانات لتلاميذ تلك المدارس

- تدريب التلاميذ على الثقة بالنفس و تحمل المسؤولية
- تحفيز المتعلم على المثابرة و الدراسة أو المزيد من التعلم².

9-3- أهمية التقويم التربوي :

و يميز إجمال أهمية التقويم في النقاط التالية

- يبين اتجاه العملية التعليمية و مداخلاتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة و مدى ما تحقق وتقدير الأساليب و النشاطات المستخدمة، و بيان ما بها من قوة و ضعف.
- يتيح الفرصة لمواجهة الأهداف المرسومة، و إدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية حتى يمكن الوصول إليها.

¹ لحسن ماي، الأهداف والتقويم في التربية، شركة بابل للطباعة، الرباط، دس، دط، ص 83.

² ماهر اسماعيل الراجعي، التقويم التربوي أسسه و إجراءاته، مكتبة الرشد، 1429 هـ، دط، ص 52.

- يكشف عن قيمة الوسائل و الطرق والنشاطات التي نسلکها أو نمارسها في سبيل تحقيق

الأهداف

- يشخص ما يقابل التعليم من عقبات ومشکلات وما يترتب عن ذلك من الوقوف على أسباب هذا

القصور و تلك المشکلات.

- يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشکلات التي تقابله و تدعيم

الجوانب الايجابية في العملية التعليمية.

- يحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، و يحفز المعلم على النمو وللتلميذ المتعلم على

التعلم.

- يساعد على إحداث تغذية راجعة¹.

- التحقق من سلامة الفروض و المسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية.

- معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة².

10- مجالات (موضوعات) التقويم التربوي

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص و العلاج و وزن القيم

التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالاهتمام

بالجوانب العديدة للتربية و هي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي، إنما تشمل تقويم

التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، و تقويم نشاط أو مردود المعلم و التحسين في كفاءته للعمل

التربوي و كذا تقويم المنهج و طريقة التدريس و مختلف الوسائل التعليمية و أيضا تقويم وسائل التقويم

نفسها، و القصد من ذلك كله تنشيط و ضبط و تصحيح صيرورة التعليم في كل عناصرها.

¹ أحمد اسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 123 - 124.

² ناجي تمار، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الاصلاح الاجتماعي و التربوي، بائنة، 1993، د-ط، ص 122.

و حسب زكريا محمد الطاهر و آخرون 2002 يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي :

10-1- تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث :

10-1-1- توثيقها : فهل هي واضحة محددة، مصاغة صياغة سلوكية.

10-1-2- شموليتها : فهل هي تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان و الكون و

الحياة و المعرفة و المجتمع، و تشمل العناية بتنمية و تكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسديا و عقليا و اجتماعيا و عاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية و اقتصادية و اجتماعية.

10-1-3- اتساقها : فهل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها في المجتمع، وهل هي

مرتبطة و متكاملة فيما بينها و قابلة للتحقيق و منسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

10-2- تقويم المنهاج المدرسي من حيث :

ملائمته لأهداف التربية، و أثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين و تحقيق أهداف التربية الأخرى.

10-3- تقويم الكتاب المدرسي من حيث :

- ملائمة مادته لمستوى المتعلمين و تناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.
- إخراجه بطريقة مشوقة و واضحة و هل تكاليف طباعته و إخراجه معتدلة.

10-4- تقويم الناتج التربوي من حيث :

تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثيراته التربوية في إنجاح برامج التنمية و سد حاجات المجتمع البشرية.

10-5 - تقويم البناء المدرسي من حيث:

ملاءمته لتنفيذ المنهاج و صلاحيته للاستعمال، وكذلك من حيث نظافته و طابعه الجمالي من الداخل و الخارج¹.

التكامل: يعتبر أساسا هاما الذي تبنى عليه عملية التقويم ذلك لأننا نعيش الآن في عصر ينظر فيه إلى الموضوعات و المشكلات نظرة شاملة تأخذ من اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها، وكذلك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو من بعيد.

10-6 - تقويم الإشراف التربوي من حيث:

■ قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة و هادفة و اهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، و عملية نموه الأكاديمي و التربوي و استخدامه قيما و معايير موضوعية و عملية ينسب إليها أحكامه.

■ تقويم التشريعات التربوية من حيث:

■ شاملة، محددة، واضحة، تخدم أهداف التربية تسهل الإجراءات الإدارية، تحدد المسؤولية والإنسانية.

■ تقويم التنظيم و الإجراءات الإدارية من حيث أنه:

■ ينظم و يسهل عملية الاتصال و تحرك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة

الاتصال الإداري و يوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي، و يأخذ بمبدأ المشاركة و عمل الفريق.

¹ زكريا محمد الظاهر و آخرون، مرجع سابق، ص 25.

10-7 - تقويم المعلم :

- يمثل تقويم المعلم مجالاً مهماً من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، و الحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة و في الوقت التعليمي بصفة عامة.
- تقويم الوسائل التعليمية من حيث :

- نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها

10-8 - تقويم عملية التقويم نفسها فهل:

تشمل على أدوات تقويم متعددة، و تقدم بدائل تقويمية متعددة للاختبار منها، تستعمل أساليب تقويم تتناسب أهداف المنهاج، تشمل جميع جوانب النمو و تنطوي على تتبع و تشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

10-9 - تقويم العلاقة بين المدرسة و المجتمع من حيث :

تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية و مشاركة أعضاء منه في مجالس الآباء و المعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية و مساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

10-10 - تقويم اقتصاديات التعلم من حيث:

تناسب الإنفاق على التعليم و جوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الاجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم، مراعاة الاقتصاد و الأولويات في الإنفاق¹.

¹ زكرياء محمد الظاهر، مرجع سابق، ص ص 25 - 26.

10-11- تقويم التلميذ :

يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بنواحي المختلفة لشخصية، فهو يشمل على إصدار حكم عن تحصيله، و قدراته و استعداداته و شخصيته و ميوله و اتجاهاته، و حسب أحمد حسين اللقاني 1999 فإن تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية و يختلف هذا التقويم تبعاً لاختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات و هناك تقويم للقيم و الاتجاهات و هناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية و المهارية والوجدانية.

من خلال ما سبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءاً بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، و هدفها الأول مروراً بالتعليم و ما يربط به من سلطات و مؤسسات تعليمية، و إداريين و مشرفين، و ينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، و التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر¹.

¹ أحمد حسن اللقاني، المنهج الأسس المكونات والتنظيمات، دس، دط، ص 103 .

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي أصبح جزء لا يتجزأ من العملية

التعليمية التعلمية، و هو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة.

و عملية التقويم لا تقتصر على التلميذ، بل تشمل أيضا الطريقة و المدرس و الإدارة المدرسية و ما

إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية التعلمية من قريب أو بعيد و لهذا فإن عملية التقويم تفحص

و تشخص كل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات و سلبيات.

فالتقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص و العلاج و وزن القيم التي تحتوي عليها العمليات

التربوية المختلفة، و هو لا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو امتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية،

وأنما أصبح يركز على أداة المتعلم، كفاءته، فهمه، تنظيمه لبننيته المعرفية.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي
- 2- تعريف التحصيل الدراسي
- 3- مستويات التحصيل الدراسي
- 4- شروط التحصيل الدراسي
- 5- خصائص التحصيل الدراسي
- 6- مبادئ التحصيل الدراسي
- 7- أهمية التحصيل الدراسي
- 8- أهداف التحصيل الدراسي
- 9- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
- 10- قياس التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية، إذ بواسطته يتعرف التلميذ على قدراته و إمكاناته و استغلالها للوصول به إلى مستوى تحصيل مناسب، و بذلك يحقق الانتقال من سنة إلى أخرى.

و سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التحصيل الدراسي ثم أنواعه و أهدافه وخصائصه، و أهم مبادئه و شروطه مروراً بقياسه و العوامل المؤثرة فيه و أخيراً أنواع الاختبارات التحصيلية .

1- مفهوم التحصيل الدراسي :

1-1- المعنى اللغوي :

جاء في لسان العرب : حصل : الحاصل من كل شيء ما سبق و حدث و ذهب ما سواه، يكون في الحساب و الأعمال و نحوها، و حصل الشيء يحصل حصولاً، و التحصيل : تمييز ما يحصل.

تحصيل الشيء : تجمع و ثبت¹.

كما جاء في معجم الرائد : حصل يحصل : حصولاً و محصولاً : بمعنى حدث و وقع و ثبت و بقي و ذهب ما سواه، و وجب و نال، حصل يحصل حصلاً، ناله، حصل، تحصيلاً : الشيء أو العلم، حصل عليه و ناله.

كما جاء أيضاً في القاموس الجديد للطلاب : كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب، و هو الحصول على المعارف و المهارات².

1-2- المفهوم الاصطلاحي :

يعد التحصيل أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثراً جلياً في التفوق الدراسي، و قد كان العالم الأمريكي - هنري موراي - أول من لفت النظر إلى الانجاز بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، فقد حدد عدداً من الحاجات دعاها حاجات علمية، تتوفر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن الجنس أو العرق أو العمر، و كانت الحاجة إلى الانجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها و عرفها بمجموعة القوى و الجهور التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات و إنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة، و منه فإن التحصيل هو التمكن من المعارف

¹ ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1995، ص 56

² علي بن هادية وآخرون، قاموس الجديد للطلاب، شركة التونسية للنشر و التوزيع، تونس، 1979، د-ط، ص 79.

والمهارات العلمية الجديدة التي بواسطتها يستطيع الفرد مسايرة التطورات و المستجدات المتعاقبة في العالم
الراهن¹.

2- تعريف التحصيل الدراسي :

لقد تعددت تعريفات التحصيل الدراسي من قبل المهنيين في دراسته، وفيما يلي عرض أهم التعريفات:
يعرفه الطاهر سعد الله، 1996 : إن التحصيل الدراسي هو لمجموعة الخبرات المعرفية و المهارات
التي يستطيع الطالب استيعابها و حفظها و تنوُّقها عند الحاجة مستخدماً في ذلك عوامل متعددة و موزعة
على فترات زمنية معينة².

يعرفه عبد الرحمن العيسوي 1974: أنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصلها الفرد نتيجة التدريب
والمروور بالخبرات السابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالباً لتشير إلى التحصيل المدرسي أو التعليمي أو
التحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها³.

تعريف ابراهيم الحمد 1999: الإنجاز التحصيلي للطلاب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدار
بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجبها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي⁴.

يعرف الطيبي التحصيل الدراسي على أنه :مستوى الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم، والعمل
المدرسي يصل إليه المتعلم خلال العملية التربوية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم⁵.

يعرفه أديب خالدي :نشاط عقلي معرفي للطلاب، يستدل عليه من مجموعة الدرجات التي يحصل
عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة.

¹ عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، إربد، الأردن، 1993، ط 6، ص 217.

² الطاهر سعد الله ، علاقة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، دط، 176.

³ عبد الرحمن العيسوي، بيسيكولوجيا المراهق المسلم المعاصر، دار الوفاق للنشر و التوزيع، الكويت، 1984، دط، ص 128

⁴ أحمد إبراهيم أحمد و آخرون، عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، مصر، 1999، دط، ص ص 7-8.

⁵ عمر عبد الرحيم نصرالله، تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي أسبابه و علاجه، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن، 2004، ط1، ص 401.

يعرفه الأبراشي : يقصد به الانتخابات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار مدى استفادة المتعلمون من المواد التي يدرسونها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف، وتكون إما شهرية أو فترية أي في كل شهرين أو ثلاث أو أكثر¹.

يعرفه قنديل 1991 : أن التحصيل الدراسي هو محصلة ما يستطيع الفرد الوصول إليه بما يتناسب مع إمكانياته حين يتحقق الهدف من العملية التربوية التي يسعى للوصول إلى أفضل مستوى ممكن².

يعرفه سيد عبد المجيد : التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة الدراسية، و يفسره ويعكس لنا درجة إدراك الطالب لكفاءته بالسلب أو بالإيجاب، و يحدد اختبارات التحصيل الموضوعية المستخدمة.

يعرفه جابلن : التحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، و يقوم من طرف الأساتذة أو اختبارات مقننة أو كليهما³.

فتعددت تعاريف العلماء و الباحثين و كلا منهم على جانب من جوانب معينة منهم ركز على الجانب المعرفي أي كمية المعارف التي يكتسبها الفرد و كذلك على نتائجها التي من خلالها نستطيع استخلاص المستوى التحصيلي للطالب من خلال الدرجات التحصيلية المتحصل عليها و منه فهو عبارة عن اختبارات محضرة بشكل يتناسب مع النمو العقلي المتحصل عليها و من نتائجها نكتشف مدى تمكن الطالب من المواد المعرفية التي قدمت له و مدى استيعابه لها.

¹ محمد عطية الأبراشي، روح التربية و التعليم، دار الفكر العربي للنشر، مصر، 1993، د-ط، ص 360.

² قنديل شاكر، معجم علم النفس و التحصيل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1991، د-ط، ص 65.

³ طه فرج عبد القادر و آخرون، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار سعاد الصباح ، الكويت، 1993، د-ط، ص 93.

3- مستويات التحصيل الدراسي :

للتحصيل الدراسي مستويين هما :

3-1- التحصيل الدراسي الجيد :

أثبتت الدراسات أن كل كفاء و FikCough 1964، و النى استخدم فيها موضوعية للشخصية يصفان المرتفع في التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة تبويب معلوماته أي يجلبها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره، و هو لديه دافع قوي لتنظيم عالمه و الربط باستمرار فيما بين المعلومات فهو شخص كفاء¹.

3-2- التحصيل الدراسي الضعيف :

هو التقصير الملحوظ في بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله و هذا ما يعرفه نعيم الرفاعي بالتأخر الدراسي².

فالتلاميذ الذين لديهم ضعف في التحصيل الدراسي هم الذين يميلون إلى إثارة الأسئلة و يتخبطون دائما في اختيار الطرق المناسبة لحل المشكلات، ويكون إنجازهم بطيء³.

أي يوجد هناك نوعان من التحصيل الدراسي : الجيد و الضعيف فالأول الذي لديه حافز كبير لاكتساب المعرفة و الخبرات الجديدة و حفظها و تنظيمها و الاستفادة منها ليصبح شخص ذو كفاءة عالية، أما الثاني فنجد العكس اللامبالاة و عدم المسؤولية و لا يوجد هناك قيمة و بذل جهد لبلوغ المستوى التحصيلي الجيد الذي ينتج من خلاله الرسوب المدرسي.

¹ رشاد صالح دمنهوري، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي، دراسة في علم النفس الاجتماعي و التربوي، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، مصر ، 2006، ط1، ص ص 88 - 89 .

² نعيم الرفاعي، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجيا التكيف، مطبعة بن حيان، جامعة دمشق، 1982، ط2، ص 439.

³ جميل محمد عبد السلام شعله، التقويم التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، د-ط، ص 119.

4- شروط التحصيل الدراسي:

هناك عدة شروط توصل إليها العلماء تجعل التحصيل الدراسي جيدا و هي كالآتي:

4-1- التكرار :

يؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتفاعها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة غير آلية و سريعة، التكرار الآلي الأصم لا فائدة منه لأن فيه ضياع للوقت و يؤدي إلى عجز المتعلم عن طريق الارتقاء بمستوى أدائه، أما للتكرار المقيد فهو التكرار القائم على أساس الفهم و تركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة و التكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ أن يكون مقرون بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة و الارتقاء المستمر بمستوى الأداء.

4-2- الدافع :

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرر الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، و كلما كان الدافع لدى الكائن الحي قوي كان نزوع الحي نحو النشاط المؤدي نحو التعلم قويا أيضا، و المعروف بتجارب التعلم أيضا أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم، و قد ثبت أن دافع الجوع كان يؤدي إلى شعور الكائن بالرضا و الارتياح، فالثواب و العقاب أثر بالغ في تعديل السلوك و ضبطه لأن الأثر سواء كان طيبا أو ضارا يؤدي إلى حدوث تغيرات السلوك¹.

4-3- التدريب أو التكرار الموزع و المركز :

يقصد به ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد و في دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب المركزي يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة تكون عرضة للنسيان، و ذلك لأنه فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب

¹ محمد جاسم محمد، سيكولوجيا الادارة التعليمية، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، 2004، ط1، ص 192.

الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات انقطاع و إقباله عن التعلم باهتمام أكبر¹.

4-4- الطريقة الكلية و الجزئية :

أختلف العلماء في تفضيل إحدى الطريقتين عن الأخرى و لكن من المعروف أن كل طريقة محاسنها و مساوئها، و لكن تفضل الطريقة الكلية، إذا أن يأخذ المتعلم فكرة عامة من الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ بتحليله إلى جزئيات و مكوناته².

أما الطريقة الجزئية فيفضل استخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة و صعوبتها.

4-4-1- نوع المادة و مدى تنظيمها : كلما كانت المادة مرتبة منطقيا و مرتبطة الأجزاء واضحة

المعنى و سهل حفظها و مراجعتها.

4-4-2- التسميع الذاتي : و هو محاولة استرجاع المعلومات أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت

المعلومات و القدرة على استدعائها.

4-4-3- التوجيه و الإرشاد : تثبت أن التحصيل الذي يقترن بالإرشاد و التوجيه أفضل من

التحصيل بدونها، حيث أن المحصل يستطيع أن يعي أهمية المراد تحصيله³.

و من خلال ما سبق نستنتج أن توفي هذه الشروط للمتعلم تساعده على اكتساب خبرات جديدة.

¹ عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي دراسة في التعلم و عادات الاستنكار و معوقاته، دار النهضة العربية، بيروت، 2004، ط1، ص41.

² عبد الله محمد حمدان السهلي، الأمن النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب دور رعاية الأيتام، أطروحة ماجستير، الرياض، السعودية، 2002/2001، ص ص 53-54.

³ رشاد صالح دمنهوري، مرجع سابق، ص 87.

5- خصائص التحصيل الدراسي :

5-1- الفاعلية :

يعتبر المدرس بمثابة الوسيط التربوي مهما يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات و التعديلات التي لا يستطع أحد غيره القيام بها، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا و ناشطا و منظما و مسهلا و مثيرا لدافعية المتعلم عد طلبته، و ذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية و التعلمية و غيرها، و منه فإن الفاعلية التي يظهرها المدرس لطلبته تجعلهم ينظرون إليه بالصورة المثلى مما يؤدي لهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ مستوى التحصيل المطلوب تحققه . أي بمعنى أن المدرس من خلال الفاعلية يجعل الطلبة يتحفزون للنجاح التعليمي¹.

5-2- الاهتمام :

إن الرغبة و الميل يولدان في نفس كل الطلبة و الاهتمام بالتعلم و الإقبال على الدراسة و يخلقان فيه النشاط و الفاعلية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه و يبذله فيه الكثير من الجهد، و لهذا فالمطلوب من الجامعة في هذا المبدأ العمل على تهيئة جو حجرة الدراسة و الاهتمام بالفروق الفردية بين طلبتها، وتشجيع طلبتها على الاعتماد على المجهود الذاتي و اعتماد الترتيب من طلبتها، و أنه يقوي حوافزهم و غيرها، و لهذا فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام الطالب بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي و العكس. أي أن الجانب النفسي و الراحة تولد عنصر جاذب للطلبة للتفوق التحصيلي².

¹ نايف القطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 1999، ط1، ص ص 177-178.

² برور محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، دار الامل للنشر، الجزائر، 2010، د-ط، ص 215.

5-3- الدافعية :

تؤكد معظم الدراسات و البحوث التربوية على أنه للدافعية أهمية عظيمة في إنارة المتعلم (الطالب) نحو التعلم، فمن خلالها سيبدل الطالب كل مجهوداته لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في المواقف التعليمية المختلفة و من أجل زيادة مستوى الدافعية فإن على الأستاذ العمل على استشارة انتباههم لأطول فترة ممكنة، و يمكن للأستاذ استخدام الحوافز الخارجية إذا لم تكن الحوافز الداخلية متوفرة أو كافية، ولهذا على المربي القائم على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ و ذلك بالعمل على استثارة اهتمامات الطلبة و استغلالها و توجيهها، و تشجيعهم على الانجاز و الأداء كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الإيجابي البناء، أن الدافعية تعتبر عنصر فعال لبلوغ الطلبة مستوى دراسي جيد¹.

6- مبادئ التحصيل الدراسي :

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس و قواعد عامة يسير عليها المربون أثناء أدائهم التربوي و البيداغوجي من أجل الزيادة في التحصيل الدراسي و من بين هذه المراحل:

6-1- الجزء :

أكدت النظريات الارتباطية و السلوكية على أهمية مبادئ و دور الجزء في التعليم، و هو يتخذ شكلين إما الثواب أو العقاب هذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح يعمل على توكيد هذا النشاط فالطالب يقبل على التعليم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة الجيدة و العكس صحيح، و لهذا المطلوب من الوالدين استغلال كل المناسبات الجيدة يظهر فيها إقبالهم على التعلم و مبادرة في الإسهام بالأبناء في الأنشطة أو العمل لإكمال الواجبات أو المهمات المطلوبة منهم، و زيادة تعاملهم مع زملائهم و تفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية، و بهذا يزداد التعلم و يتحسن النشاط و يتحقق التحصيل الدراسي المرغوب².

¹ تركي رابح، أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للنشر، الجزائر، 1990، د-ط، ص ص 388 - 389 .

² نايف القطامي، مرجع سابق، ص 489.

6-2- الحداثة و التجديد :

إن الروتين و التكرار و الاستكانة للكسل الفكري و اجترار الموروث و التثبث بالقديم و غيرها من السلوكيات على روح الاكتشاف و الإبداع لدى الطلبة، مما يؤدي بهم إلى تدني مستواهم التحصيلي، ولهذا فالمطلوب من المربي و تطبيق لهذا المبدأ إخضاع طلبته باستمرار للمسائل و الأنشطة و الخبرات الجديدة و المهارات التقنية و العالية حتى يجد الواحد منهم نفسه لبذل المزيد من الجهد الفكري، والمحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد¹.

6-3- الواقعية :

يفترض أن يوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة و أن تكون المواد و الأنشطة و الخبرات الدراسية التي تقدم للطلبة و تبطة بحياتهم، و لهذا فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم والوصول بالطلبة إلى التحصيل الجيد، و هذا يتطلب تحديد مراعاة مختلف الظروف البيئية المادية والتربوية المساعدة على تشجيع إمكانيات و فرص ظهور السلوك زيادة دافعية التحصيل لدى الطلبة، إذا أن هذه الظروف و منها العمل على سيادة جو التعاون و الحب و تقديم التعزيزات الآتية في لحظة إظهارهم لاستجابات صحيحة و توفير و سائل وأدوات إيضاح مناسبة تعتبر بمثابة أدلة و مثيرات لإظهار و تحقيق المرغوب فيه.

6-4- التدريب :

إن عملية التدريب العلمي على الأساليب والمهارات تتم بتعلم أو اكتساب الطالب للسلوكات المختلفة، و هذا التدريب يجب أن يرتبط بحاجات الطلبة و قدراتهم و ميولهم و مصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطهم، و أن يتنوع بين الشفوي و الكتابي لأن كثرة التدريب بمثابة تثبيت المعلومات و تحقيق الأهداف. و منه فإن عملية التحصيل الدراسي تقوم على أربعة مبادئ أساسية هي :

¹ برور محمد، مرجع سابق، ص 213.

الجزء هي التي من خلالها تشجع التلميذ على التعليم و تحفزه للنجاح و الحدائة و التجديد أي من خلال الإبداع و إظهار مهارات الطلبة . و الواقعية أي رابط المواد و الدروس المقدمة داخل الفصل الدراسي بحياتهم لتسهيل اكتسابهم لها و أخيرا التدريب بطرق علمية للوصول إلى النتائج الجيدة المرجوة.

7- أهمية التحصيل الدراسي :

يحتل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة الطلبة خلالها فمن خلالها يستطيع أن:

- معرفة نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها.
- معرفة القدرات الفردية و الخاصة بالطالب و إمكانيته.
- يعمل على تحضير الطلبة على الاستذكار و بذل جهد أكثر.
- يساعد على تقويم التحصيل المعرفي، و معرفة ما إذا وصل الطلبة إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.

- من الممكن أن تستخدم نتائج التحصيل في التقويم طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة، وطرق التدريس الجيد تؤدي إلى تحصيل جيد¹.

و لا أحد ينكر أهمية التحصيل الدراسي على الفرد و الأسرة و بالتالي على المجتمع و لا أعتقد أن هناك مجتمعا واحدا في العالم لا يقدر الأهمية الكبرى للتحصيل العلمي في تحقيق التقدم.

إذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تسند بناء قطاعاتها المختلفة من توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها، هذه المخرجات تقاس في إنجازها و كفاءتها بقياس ما يسمى التحصيل الدراسي الذي أصبح مفهوم العصر الأداة لقياس الجدارة الأهلية، و المفتاح الذي بواسطته تنفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاد أبنائه².

¹ أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ ثانوية بو لاية البليدة، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر، 2007/2008، ص 85.

² الحامد، القياس النفسي التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1969، د-ط، ص 19.

و قد ذكرنا أن التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم بين الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي قد جاء في موسوعة علم النفس الشاملة (1999) و يمكن لمعظم الطلبة أن ينظروا نظرة موضوعية إلى أنفسهم إذا ما استخدمنا درجات التحصيل لأغراض شخصية، ومما يلاحظ أنه عندما يحصل الطالب على درجة تحصيلية غير مناسبة فإنه غالبا يحاول أن يبذل جهد أكبر، إلا أن يبدو ألا معنى له هو الحاجة إلى إرسال تقرير الطالب إلى منزله و بالتالي تكون نتيجة الطالب معروفة أمام الملاء و بعد كل هذا فإن الجامعة يجب أن تكون المكان الذي يمكن أن يخطئ فيه الطالب دون خوف يهدده، و أن يدرك بأن أية محاولة يقوم بها لأول مرة يمكن أن ينجم عنها أخطاء¹.

8- أهداف التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف مستوياتهم التعليمية، الهدف لكل الفعاليات العلمية والتعليمية و تتمثل أهداف التحصيل الدراسي في النقاط التالية :

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص و معرفة مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعلية في المواقف التعليمية المقبلة

- الكشف من المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، و محاولة الارتقاء بمستواه التعليمي².

- يسمح بمتابعة سير التعلم، و تقدير الأمور التي يتمكن منها المتعلم و الأشياء التي استعملت وصعب عليه إدراكها، و هذا يساعد كل من المعلم و الإدارة التربوية.

¹ أميمة محمد ظاهر، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوي دراسة ميدانية بمدارس دمشق، درجة اجازة في الارشاد النفسي، دمشق ، سوريا، 2006/2005، ص 80.

² محمد برور، مرجع سابق، ص 216.

- تعمل النتائج المحصل عليها التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم من حيث إعطاء النقاط و العلامات بعد إجراء الامتحانات¹.

- إذ بواسطة يعبر التلميذ عن مدى استيعابه لما تعلموه من خبرات و معارف في مادة دراسية مقررّة بطريقة علمية منظمة².

- يعمل التحصيل الدراسي على كفاءة العملية التعليمية و ذلك لتحقيق مستويات و أهداف و نواتج واضحة لصالح الطالب و غير مجتمعة ورقية³.

- إذ بواسطة يتمكن التلميذ عن معرفة مستواه الدراسي و رتبه مقارنة ذلك بمستوى أقرانه و رتبهم⁴.

9- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

تتفاعل العديد من العوامل في التحصيل الدراسي سواء ما تعلق بالتلميذ نفسه أو بالمعلم مقدم المادة الدراسية، أو بالصف الدراسي الذي يحصل فيه المعارف و بعض العوامل الأخرى تتعلق بالأسرة.

9-1- العوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه :

9-1-1- العوامل العقلية : يقصد بالعوامل الوراثية التي يولد بها الفرد، حيث أكدت الدراسات بأن

فترة العمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية لدى الجنين سواء كانت بإتباع أسلوب تغذية سليم أو بوجود توازن نفسي عند الأم الحامل⁵.

¹ محمود بوسنة، علم النفس القياس المبادئ الأساسية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، دط، ص 85.

² الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1981، دط، ص 113.

³ صلاح الدين علام و آخرون، التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية و تطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، دط، ص 43.

⁴ نعيم الرفاعي، مرجع سابق، ص 455.

⁵ عبلة بساط جمعة، مهارات في التربية النفسية، دار المعرفة ، بيروت، لبنان، 2005، ط1، ص ص 312 - 313 .

كما تعرف القدرة العقلية بأنها كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب كالقدرة على حفظ الشعر و القدرة على الكلام بلغة أجنبية أو على إجراء اكتساب عقلي، وقد تكون القدرة فطرية الذكاء أو مكتسبة مثل القدرة على التمييز¹.

و قد بينت نتائج الدراسات في التحصيل بشكل واضح أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي، كما أظهرت ارتباطا متفاوتا بالمواد الدراسية، و يشير عطية (1959) بعض الفترات العقلية و بين بعض التخصصات الدراسية، حيث وجد العلاقة بين النتائج الاختبارات الميكانيكية و بين نتائج كليات الهندسة والمدارس الصناعية².

9-1-2- العوامل النفسية : تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي

لدى التلاميذ ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل : الدوافع،الميل،القلق و الإحباط،الحرمان، الشعور بعدم الأمن،نقص الثقة في النفس من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة و الكفاح للنجاح، مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة³.

9-2- عوامل متعلقة بمحيط التلميذ :

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : " كل مولود يولد على فطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ".

و انطلاقا من هذا الحديث يمكن القول أن هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ و منها :

¹ علي عبد الحميد أحمد، التحصيل الدراسي و علاقته بالقيم الإسلامية التربوية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة تخصص علم النفس التربوي، مكتبة حسن العصرية، لبنان، 2010، ص 108.

² الحسين بن حيدر محمد النعيمي، العلاقة بين القدرات العقلية و التحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، 2003، د-ط، ص 62

³ محمد قريشي، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، 2002، ص 72.

9-2-1- العوامل الأسرية : تلعب الظروف الأسرية دورا في تحديد مقدار التحصيل، و ذلك لأن

الظروف الأسرية أما الظروف البيئة فإمكانها أن تعرقل نمو التلميذ الجسمي و الانفعالي و النفسي والعقلي، وبالتالي تؤثر على تحصيله الدراسي، و من العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي نذكر منها :

• **الجو الأسري العام :** يرى البعض من الباحثين أن الجو الأسري بما يحوي من استقرار و انسجام و النآلف و الاتصال الجيد و التفاهم و الحوار المتبادل يبعث فيه الراحة و الطمأنينة و يزيد استعداده للتعلم و تحقيق التفوق الدراسي و العكس.

• **المستوى الاقتصادي للأسرة :** قد يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة بالسلب أو الإيجاب على التحصيل الدراسي للتلميذ، فالأسرة ذات الدخل الضعيف تؤثر بشكل سلبي على مردود أطفالهم في عدم قدرتها على تلبية حاجاتهم في الدراسة، مثل : شراء الكتب أو الأدوات المدرسية، أما الأسرة ذات الدخل الجيد تعمل على برمجة رحلات سياحية و النزهة للتعبير عن التشجيع الاقتصادي الجيد باستطاعتها أن توفر لأبنائها كل ما يحتاجون إليه من أدوات أو وسائل تعليمية بالإضافة إلى التغذية الجيدة¹.

• **المستوى التعليمي للوالدين :** إن الأسرة ذات المستوى الثقافي و التعليمي العالي تساعد تلاميذها على زيادة معلوماته العامة، و توفر له الجو الملائم للاستذكار و تحته على العناية بالدراسة و القيام بواجباته المنزلية و تساعد في ذلك و تشاركه نجاحه معنويا و ماديا، و هذا كله يقوي تحصيله الدراسي والعكس بالنسبة للأسرة المتدنية في المستوى الثقافي.

• **الدافعية للإنجاز :** كشف العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة.

¹ عبد اللطيف محمد خليفة، دافعية الإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، 2000، د-ط، ص 59.

• **مفهوم الذات :** أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الإرتباطية الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع و العاشر و الحادي عشر في الأردن، و استقصاء أثر كل من الجنس و المستوى الدراسي و مستوى التحصيل الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من التلاميذ قوامها 720 تلميذ، حيث تبين النتائج أن قيم معاملات الارتباط مفهوم الذات و أبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائية لدى مختلف مجموعات الدراسة.

• **الثقة بالنفس :** هي تمكن التلميذ عن مواجهة كل ما يعرفه من أمور سلبية، فتجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال و النشاطات، و هي شرط أساسي للتعلم و تشمل ثلاثة مبادئ :

- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.

- الميل إلى الحديث بكل راحة.

- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة.

• **العوامل الجسمية :** و هي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ، حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة، و تأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد، و في دراسة قام بها SIMONE تتعلق بالخصائص الجسمية و الاستعداد للدراسة و تأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية، حيث وجد أن التلميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية و هو أكثر رسوبا من زملائه الناجحين و الأكثر نضجا¹.

10- قياس التحصيل الدراسي :

من أشهر وسائل قياس التحصيل الدراسي هي الامتحانات، و تهدف إلى الكشف في مقدار المعلومات التي أكتسبها الطالب في مرحلة معينة من التعليم، و هي ثلاثة أنواع :

- الامتحانات الشفوية

¹ محمد قريشي، مرجع سابق، ص 09

- الامتحانات التحريرية

- الامتحانات العلمية

10-1- الامتحانات الشفوية :

و يقصد الامتحانات الشفوية مجموعة الأسئلة التي تعطي الطالب دون أن نستخدم الكتابة في ذلك، والهدف من وراء ذلك قياس غيره الطالب للموضوعات التي سبق أن تعلمها و مدى قدرته على التعبير عن نفسه¹.

و لكن يواجه هذا النوع من الامتحانات عيوب كثيرة لاعتقاده على التقدير الذاتي، وذلك لاختلاف الأسئلة التي تعطي للممتحنين الأمر الذي يجعل مقاييس التقويم غير بمعنى لم تكن هنالك مقياس موحد لتقويم إجاباتهم إذا اعتمد ممتحن عن طريقة ذاتية محصنة في التقويم، كما أن الامتحان يستغرق وقتاً طويلاً بسبب اختيار كل طالب على حدا، فضلاً عن عدم صلاحيتها لإجراء المقارنة بين الطلبة بعضهم البعض الآخر.

10-2- الامتحانات التحريرية :

فهي الامتحانات التي يقصد منها تقدير التحصيل المدرسي للطلاب باستخدام الكتابة و ينقسم هذا النوع من الامتحانات إلى قسمين أساسيين :

10-2-1- امتحان المقال :

و هي عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب كل منها أن نجيب في مقال طويل أو قصير حسب قدرة التلاميذ و مدى استيعابهم للمادة المنغلقة، و لهذا يطلق على مثل هذا النوع من الأسئلة أسئلة المقال و هي امتحانات تقوم على أسئلة تتطلب استجابة حرة على موضوع أو مشكلة و هي تتيح الفرصة لمعرفة قدرة التلميذ على معالجة موضوع معين أو خبرة تعلمها .

¹ نزار مهدي الطائي، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، السعودية، 1938، دط، ص 59.

كما تمتاز الامتحانات المقالية ببعض الخصائص الايجابية حيث تظهر حركية الطلبة في الاستجابة و هي لا تحدد الطلبة في نطاق استجابات محددة و تحديدا ضيقا، و أنها هي تطبق حرية في معالجة المشكلة كما أنه حر في ترتيب تلك المعلومات ما يراه من نتائج¹ .

كما أنها تساعد على إظهار قدرة الطالب في كتابة العبارات المفهومة و الواضحة و إظهار مدى فهم الطالب للعلاقة بين أجزاء المادة الدراسية و التعرف على مدى قدرته في التمييز بين النقاط الهامة و غير الهامة .

و على الرغم من محاسن هذه الطريقة إلا أن هذا النوع من الامتحانات يواجه بعض العيوب بحيث توصف بأنها ذاتية التصحيح تتأثر بعيوب النقد الذاتي كما أن أسئلتها غير شاملة لمفاهيم المادة الدراسية كما تصحيحها يحتاج إلى وقت و مجهود كبيرين

10-2-2- الاختبارات الموضوعية : هي من الأساليب أكثر تطوير في القياس التحصيل الدراسي

و لقد وضعت هذه الاختبارات لتلاقي نقص الامتحانات المقالة و غالبا ما يتضمن الاختبار الموضوعي أربعة نماذج من الأسئلة و هي :

الصحيح و الخطأ - الاختبار من المتعدد - التكميل - المزدوجة² .

و من مميزات الاختبارات الموضوعية أنها تسمح باختبار عينة كبيرة من الخبرات المتصلة، قد تتناول المنهج كله في وقت قصير نسبيا، كما أن طريقة بناءها و تصحيحها لا تعتمد على الفاحص ذاته و لا يختلف من حولها المصححون كما لا يستغرق في إجاباتها وقتا طويلا و جهد كبير لصياغتها .

و منه فإن الامتحانات التحريرية مميزات لا توجد في الامتحانات الشفهية أهمها أنها تسمح للطلبة في وقت واحد بالتفكير بالإجابة كما تسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم دون ما قد يشعرون :من التوتر ناشئ من موقفهم أمام الامتحان، هذا فضلا عن أنها وسيلة تسمح بمقارنة تحصيل الطلبة بعضهم البعض الآخر،

¹ رمزي غريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1970، د-ط، ص 76.

² نزار مهدي الطائي، مرجع سابق، ص 59.

لأنهم جميعا يجيبون عن نفس الأسئلة في زمن محدد لهم جميعا، إلا أن الامتحانات الشفوية تستخدم في الغالب جنبا إلى جنب مع الامتحانات التحريرية لتقدير التحصيل النهائي للطلبة

10-3- الامتحانات العلمية :

علاوة في الاختبارات و الامتحانات التحريرية المعروفة التي تستخدم لمعرفة مقدار و مستوى ما حصله الطالب من الخبرة المعرفية، هناك امتحانات لها صياغة عالية أي تعتمد على الأداء العلمي و ليس على الأداء اللغوي النظري المعرفي.

" نعتبر هذه الاختبارات العلمية أحد أكثر الاختبارات أو الامتحانات النظرية التي تعتمد أساسا على اللغة، وغالبا ما يستخدم هذا النوع من الامتحانات لقياس مدى فهم الطلاب في الدراسة النظرية و معرفة فعاليتها " ¹.

¹ رمزي غريب، مرجع سابق، ص 85.

خلاصة الفصل :

أن عملية قياس التحصيل الأكاديمي تعتبر مكونا رئيسيا من مكونات العملية التعليمية التعلمية، فهو يمكننا من التعرف على التغيرات الناجمة عن التعلم، و من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة، و تخطيط المحاولات التعليمية المستقبلية يعتبر القياس غاية في حد ذاته، لأنه من خلاله الطالب يجتاز المرحلة الجامعية، فهو مجموعة من المهارات و الخبرات التي اكتسبها الطالب خلال المراحل التعليمية خاصة المرحلة الجامعية، لأنها مرحلة حاسمة و مهمة في حياته و بها يصبح عضوا فعال في المجتمع.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. المنهج المتبع في الدراسة

2. أدوات جمع البيانات

3. مجالات الدراسة

4. عينة الدراسة

5. أساليب المعالجة الاحصائية

خلاصة الفصل

قائمة المراجع المعتمدة في الفصل

تمهيد

نسعى من خلال هذا الفصل إلى اعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية الى حقائق إجرائية تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة، و هو إختبار إذ أنه لا يمكن لأي بحث علمي أن يقوم بدون منهج قائم يساعد على دراسة مشكلة موضوع البحث، و ذلك لربط الجانب النظري المتعلق بالإشكال و الفروض و الجانب الميداني المتعلق بالظاهرة المدروسة، و من خلال التحقق من فرضيات الدراسة و من أجل التحقق من صدقها في ذلك مجموعة من الطرق المنهجية لتسهيل عملية جمع البيانات و تحليلها و تفسيرها لتوصل للنتائج وبعد الانتهاء من الفصول النظرية للمذكرة سوف نتطرق الى القسم الميداني الذي يعتبر العمود الجوهري في دراستنا هذه بالاتباع على العديد من الخطوات بدءا بالمنهج المستخدم في الدراسة و هذا من أجل سير البحث وفق مسار علمي صحيح، إضافة الى أداة جمع البيانات و مجالات الدراسة و عينة البحث، وتحديد كفايات التحليل الاحصائي للبيانات.

1- المنهج المتبع:

المناهج كثيرة، و متعددة تختلف باختلاف المجالات و المواضيع، و لكل منهج وظيفته وخصائصه، و طبيعة موضوع الدراسة هي التي تحدد المنهج المناسب و بالنسبة لموضوع بحثنا المتعلق بالتقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي فإن البحث يسعى للوصف الدقيق لهذه العلاقة كما هي موجودة في الواقع، و جمع ما أمكن من المعلومات عنها تحليلها و تفسيرها بشكل علمي منظم للوصول من خلال ذلك إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

• تعريف المنهج:

يعرف المنهج على أنه الطريق أو المسلك و يعني طريقة استعمال المعلومات و وضعها الصحيح، أو هو أسلوب منظم لا غنى للباحث عنه ولا انفكاك سواء فيما يتعلق بتنمية مواهبه و قدراته الذهنية أو فيما يتعلق بالتعبير عنها¹.

و نظرا لطبيعة موضوعنا و الذي يبحث عن العلاقة بين التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي، فإننا اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي المناسب لهذه الدراسة و الذي يعرف بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية و النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى².

فالمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقمياً يوضح مقداراً هذه الظاهرة أو حجمها، و درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى³.

¹ غازي عناية، إعداد البحث العلمي، المناهج للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008، د-ط، ص 17.

² مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، 2000، ط1، ص 68.

³ أمين ساعتي تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير و حتى الدكتوراة، المركز السعودي، مصر، 1992، ط2، ص 68.

و لهذا فقد تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج أساسي باعتباره " يقوم على جمع البيانات و المعلومات و تصنيفها و محاولة تفسيرها و تحليلها، و من أجل قياس و معرفة أثر العوامل على أحداث الظاهرة محل الدراسة و بهدف استخلاص النتائج و معرفة كيفية الضبط و التحكم في العوامل¹.

و بما أن الظاهرة التي درسناها ظاهرة اجتماعية استلزم علينا الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و هذا يوصف الظاهرة وصفا دقيقا، كما أننا استخدمنا التحليل في تحليل البيانات المتحصل عليها عن طريق الاستمارة المستخدمة في الدراسة الميدانية.

2- أدوات جمع البيانات:

هناك العديد من الوسائل التي تستخدم للحصول على البيانات و المعلومات من الافراد الذين يشملهم البحث، و لكل وسيلة خصائصها و ايجابياتها و سلبياتها و تختلف الأبحاث في اختيارها الوسائل المستخدمة تبعا لاختلاف مواضيع الدراسة و ظروفها، و قد يستخدم الباحث طريقة واحدة كما يمكن له استخدام أكثر من طريقة و هو الأفضل و ذلك تجنبا لعيوب كل وسيلة أو للتقليل من تحيز الباحث و كذا الحصول على معلومات كافية أو أكثر موضوعية.

و تعرف وسائل جمع البيانات على أنها: " الوسائل التي تجمع البيانات حول الظاهرة المدروسة باستعمال منهج معين يتطلب الاستعانة بأدوات و وسائل تمكنه من الوصول إلى المعلومات اللازمة التي يستطيع بواسطتها معرفة وقائع و ميدان الدراسة².

ولكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات يستخدمها الباحث ليتواصل الى ما يسعى اليه و قد إعتدنا في هذا البحث أدوات جمع البيانات الآتية وهم الاستمارة، المقابلة و الملاحظة.

¹ عبد القادر محمد رضوان، مناهج البحث العلمي، دار شريفي للطباعة و النشر، الجزائر، د-ط، 1990، ص 58.

² محمود محمد غانم، المدخل إلى المناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر، د-ط، 1988، ص 60.

2-1- الاستمارة:

تعرف على أنها أحد الوسائل الأساسية في جمع البيانات على أفراد العينة و التحقق من بعض فروض البحث¹.

كما تعرف الاستمارة بأنها: مجموعة من الأسئلة و الاستفسارات المتنوعة و المرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى اليها الباحث على ضوء الموضوع أو المشكلة التي يختارها².

و قد تم بناء الاستمارة كالآتي:

- تم تحضير مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع المدروس
- تم تجميع تلك الاسئلة و جعلها في شكل بنود كل بند يجيب على مؤشر من مؤشرات فرضية الدراسة.

- عرضنا هذه الأسئلة على الاستاذ المشرف الذي قام بتصحيحها و مناقشتها.
- و قد شملت الاستمارة أسئلة متعلقة كانت لغرض حصر إجابات الطلبة أكثر دقة و لايحتاج المستجيب إلى أجوبتها.

و بلغ عدد أسئلة الاستمارة 40 سؤالاً مقسماً الى أربعة محاور

البعد الأول: يتضمن على مجموعة من الأسئلة حول علاقة التقويم القبلي بالتحصيل الدراسي من

السؤال 01 الى 10

البعد الثاني: يتضمن على مجموعة من الاسئلة حول علاقة التقويم التشخيصي بالتحصيل الدراسي

من السؤال 11 الى 20

¹ محمد عبد الحليم و آخرون، أسس البحث العلمي في المجالات النفسية و الاجتماعية، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، دس، ص 93.

² جمال زكي، أسس البحث الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1992، ص 229.

البعد الثالث: يتضمن على مجموعة من الاسئلة حول علاقة التقويم التكويني بالتحصيل الدراسي من

السؤال 21 الى 30

البعد الرابع: يتضمن على مجموعة من الاسئلة حول علاقة التقويم النهائي بالتحصيل الدراسي من

السؤال 31 إلى 40

و لإعداد الأداة (الاستمارة) فوائد كثيرة لعل من أهمها:

- أنها تساعد الباحث على إتباع نظام واحد في تحليل البيانات
- أنها تساعد الباحث على التحليل السريع لمحتوى أكثر من مادة أو كتاب فيختصر الباحث بذلك الوقت و الجهد¹.

2-2- المقابلة:

هي الوسيلة التي يلتقي فيها الباحث و المبحوث وجها لوجه و يتبادلان الحوار و التفاعل اللفظي بهدف الحصول الباحث على البيانات التي يريدونها عن طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة للحوار ليجيب عنها المبحوث مباشرة، و لذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفهي، و إذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة و دليلها، فإنه سيكون على استعداد أكثر فقط للإستماع كما يقول المستوجب، ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه و إيماءاته و سلوكاته و التي لم يتم التلفظ بها، والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل كما يؤكد على ذلك محمد عوض العابدي².

و استخدمنا المقابلة بالنسبة لفئة واحدة و هي فئة أساتذة لسنة رابعة متوسطة بمتوسطة الحمراية وذلك لتعذر استعمال استمارة بحث مع أفراد هذه العينة لعدة أسباب منها عدم تفرغ الاساتذة لمثل هذه النشاطات و كثرة التزاماتهم، و قد نظمت المقابلة بواسطة دليل يحتوي على المحاور الأساسية.

¹ رشيد احمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الانسانية ، دار الفكر العربي، القاهرة، د-ط، 2004، ص 187.

² محمد عوض العابدي، إعداد وكتابة البحوث و الرسائل الجامعية، دار شمس المعارف للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص 151.

2-3 - الملاحظة:

تعرف الملاحظة بأنها : ملاحظة جزئيات المجتمع بواسطة حواس الباحث الذي تمد بشكل مباشر وبكل ما يسلكه أفراد المجتمع مستخدماً جهده العقلي في رصدها ووصفها بدقة دون تبديلها وبشكل منظم ومرتب إستاداً إلى تسلسل وقوعها بشكل موضوعي بملاحظة سلوك الأفراد دون الإشارة إلى حالات الباحث الشعورية ودون إسقاطها على ما يشاهدوا، إنما فقط ملاحظة السلوك الظاهري كحركات الجسم والوجه واليد والحركات التفسيرية واللغة وتسجيل الظروف التي حدث فيها السلوك وربطه بأنساق البناء الاجتماعي لمجتمع البحث¹ و في موضوعنا هذا نجد إن أداة الملاحظة ضرورية للحصول على بيانات لا تستطيع أدوات البحث الأخرى تقديمها منها :

- التفاعل الصفي - التجليس الصفي - الانضباط

3-مجالات الدراسة

و يقصد بها النطاق الذي أجرى فيه مجال البحث، و يقسم عادة إلى ثلاث أقسام:

3-1- المجال الجغرافي (المكاني)

وهو ذلك النطاق أو الإطار الذي أجرينا فيه دراستنا و الذي توزع عليه الاستبيان أو الذي طبقنا فيه أداة بحثنا، و مجال بحثنا كان بمتوسطة الحميرية و بالضبط في أقسام سنة رابعة متوسطة.

3-2- المجال الزمني:

وهو المدة التي يستغرقها الباحث خلال بحثه، عند النزول إلى الميدان لجمع المعلومات إلى غاية الانتهاء منها، فمررنا في مجالنا الزمني بأربعة مراحل ندرجها في ما يلي:

3-2-1- الدراسة الاستطلاعية : في نوفمبر قمنا بزيارات أولية للمؤسسة للاتصال الأولي بهدف

اخذ الموافقة و تعرف على مدى قابلية مجتمع البحث (متوسطة الحميرية) على البحث في العنوان

¹ معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1997، ط1، ص 219.

3-2-2- المرحلة الأولى: 18 فيفري 2015 على الساعة 10:00 صباحا

قمنا بمقابلة الاستشارة التربوية بالمتوسطة لجمع المعلومات و الحصول على احصاءات عدد تلاميذ

سنة رابعة متوسط.

3-2-3- المرحلة الثانية: 24 فيفري 2015

تم تحضير مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع المدروس و عرضها على الأستاذ المشرف الذي

قام بتصحيحها و مناقشتها، كما تم عرضها على بعض أساتذة علم الاجتماع بجامعة الوادي و ذلك

بإعطاء ملاحظاتهم حول بناء الاستمارة الدراسة من حيث:

- وضوح صياغة اللغة و الاسلوب.

- ملائمتها لمستوى التلاميذ

- تغطيتها لمختلف محاور الاستمارة

3-2-4- المرحلة الثالثة: 28 فيفري 2015

بعد إدخال التعديلات السابقة على استمارة الدراسة و قبل تطبيقها النهائي، تم تطبيقها على عينة من

التلاميذ و ذلك لتجريبها و بعد تبيان كل التلاميذ أجابوا بشكل كلي كما تم مناقشتها مع الاستاذة حول

محاور الاستمارة و أكدوا أن عباراتها ملائمة لمستوى التلاميذ غير أنه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين

الاعتبار و من خلال هذه الملاحظات تم إلغاء العبارات، كما أعيدت صياغة البعض الآخر.

المجال البشري: و تعد عملية اختيار مجتمع البحث أحد العناصر الجوهرية في البناء الاساسي

البحوث الاجتماعية لما لها من أهمية قصوى في نجاح البحث الاجتماعي و عليه فإن مجتمع البحث

الذي تهتم به الدراسة هو تلاميذ سنة رابعة متوسط حيث قدرت فردات الدراسة بـ 54 فردا منهم 30 إناث

و 24 ذكور و اختبرت العينة بالطريقة القصدية (العمرية)

3-2-5- المرحلة الرابعة: وهي المرحلة النهائية حيث تم توزيع الاستمارة على بعض من تلاميذ

سنة رابعة متوسط ببلدية الحمراية ولاية الوادي، و كان ذلك يوم 10 مارس 2015 على الساعة 10:00 صباحا وفي المساء على الساعة 13:30 قمنا بإستلام الاستمارة من قبل التلاميذ.

4- عينة البحث:

تعتبر العينة في البحوث الوصفية أساس عمل الباحث و هي مأخوذة من المجتمع الأصلي و تكون ممثلة له تمثيلا صادقا، كما تعتبر عنصر هاما في المرحلة التطبيقية هذا ما جعل عملية تحديدها عملية حساسة و دقيقة، يتوقف عليها نجاح البحث العلمي و صدقه فالعينة تلعب دورا كبيرا في نجاح و دقة البحث العلمي، لذلك يجب أن يكون مجتمع البحث ممثلا و متجانسا ليقدم أغراض و أهداف البحث. و لقد حاولنا أن نحدد عينة لهذه الدراسة تكون أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي و هذا ما يخول له الحصول على نتائج تلازم الحقيقة و تعطي صورة واقعية للميدان المدروس حيث أن مجتمع الدراسة يقدر بـ 108 تلميذ، و شملت عينة البحث 54 من تلاميذ رابعة متوسط بمتوسطة الحمراية من بينهم 30 إناث و 24 ذكور.

و أختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة و التي تعرف بأنها: أبسط انواع العينات ويتم الاختيار العشوائي للعينة بعدة طرق :

طريقة جدولة الأعداد العشوائية حيث يتم اختيار العدد المطلوب من الأرقام الموجودة في الجداول واعطاء فرصة لكل رقم في الاختيار

-طريقة كتابة الأسماء او الوحدات المطلوبة على قصاصات من الورق واختيار العينة من بينها بشكل عشوائي كما و موضح في بعض ألعاب الحظ¹.

¹ عبد الله محمد الشريف ، مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الابحاث والرسائل الجامعية ، مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر، 1996. ط1، ص ص 113,114

فالاختيار العشوائي للعينة يتم وفقا لقواعد تعطي لجميع وحدات العينة فرصا متكافئة في الاختيار، وتستخدم في اشتقاق العينة طرق آلية لمنع الباحث من التحيز في النتائج نتيجة التحكم المباشر في اختيار المفردات¹.

5-أساليب المعالجة الإحصائية:

إن هدف الدراسة الإحصائية هو محاولة التوصل الى مؤشرات كمية ذات دلالة، تساعدنا على التحليل و التغيير و الحكم على مدى صحة الفرضيات، فإعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي حصلنا عليها أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية و تشمل هذه الجداول

التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات التلاميذ على كل عبارة من الاستمارة

النسب المئوية: لإعطاء دلالة التكرارات ثم ترجمتها الى نسب مئوية و استخدمنا قانون النسب المئوية

لتحليل النتائج في جمع الأسئلة بعد حساب تكرارات كل منها و مثال ذلك الإجابة على العبارة التالية:

تتم عملية توزيع التلاميذ على الصفوف بحسب المعدل التحصيلي.

كانت الإجابة: 12 إجابة ب موافق

36 إجابة ب لا أوقف

06 إجابة ب أوافق لحد ما

و بعد تطبيق الطريقة المألوفة لحساب النسب المئوية كانت النتيجة كمايلي

$$\text{الإجابة ب موافق} = 100 \times \frac{\text{مجموع عدد الاجابات بموافق}}{\text{المجموع الكلي لأفراد العينة}} = 100 \times \frac{12}{54} = 22.22\%$$

¹ فاطمة عوض صابر ، ميرفت علي خفاجة ، أسس ومبادئ البحث العلمي ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية . ، مصر ، 2002 ، ط1 ، ص190

$$\% 66.66 = \frac{100 \times 36}{54} = 100 \times \frac{\text{مجموع عدد الاجابات بلا أوافق}}{\text{المجموع الكلي لأفراد العينة}} = \text{الإجابة ب لا أوافق}$$

$$\% 11.12 = \frac{100 \times 06}{54} = 100 \times \frac{\text{مجموع عدد الاجابات بأوافق لحد ما}}{\text{المجموع الكلي لأفراد العينة}} = \text{الإجابة ب أوافق لحد ما}$$

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل محاولة بسيطة لرسم الأسس المنهجية المختلفة، و الكفيلة بكشف واقع الحدث الذي تناوله البحث بالدراسة من خلال عرض مفصل للإجراءات المنهجية، و من خلالها المنهج المعتمد وهو المنهج الوصفي التحليلي الذي روعي فيه أن يكون ملائماً لطبيعة هذه الدراسة و إمكانية تطبيق عناصره ميدانياً، و كذا التمكن من اختيار أدوات البحث الميداني و أساليب التحليل، التي تسمح بتحقيق المكونات الكمية و الابعاد الكيفية في معالجة مختلف البيانات التي تحصلنا عليها ضف الى ذلك عينة الدراسة بحيث كان مجتمع الدراسة تلاميذ سنة رابعة متوسط و هذا في السنة 2014، 2015 إضافة الى ذلك الى مجالات الدراسة الثلاث (المكاني و الزمني و البشري).

الفصل الخامس

عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل نتائج الدراسة

2- تحليل الفرضيات

3- خلاصة و اقتراحات و توصيات

قائمة المراجع

الملاحق

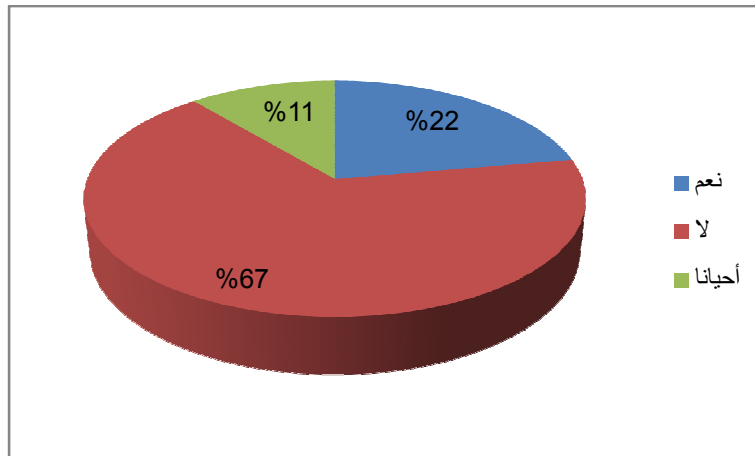
تمهيد

بعد تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية وبعد جمع المعلومات المطلوبة حول موضوع الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل نتائج الدراسة وتحليل الفرضيات المتوصل إليه، للتأكد من صحة الفرضيات المطروحة وسنحاول عرض النتائج من خلال الجانب الميداني للدراسة.

1- عرض و تحليل نتائج الدراسة

الجدول رقم (1) يبين ما إذا كانت عملية توزيع التلاميذ على الصفوف تتم بحسب المعدل التحصيلي.

النسبة المئوية	التكرار	تتم عملية توزيع التلاميذ على صفوف بحسب المعدل التحصيلي
% 22.22	12	نعم
% 66.67	36	لا
% 11.12	06	أحيانا
% 100	54	المجموع



نلاحظ من خلال عرض البيانات و النتائج، أن نسبة 66.66% من التلاميذ أقرروا بأن عملية التوزيع

لا تتم على الصفوف بحسب المعدل التحصيلي، في حين نجد أن نسبة 11.12% من التلاميذ أقرروا

عكس ذلك، لأن التوزيع يكون متساوي على الصفوف و الأفواج أي بالطريقة التالية:

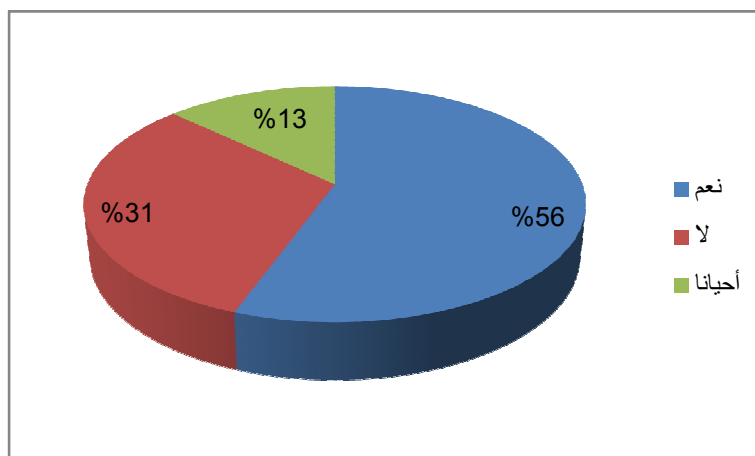
الأول في الفوج الأول، و الثاني في الفوج الثاني و هكذا على التوالي .و هذا ما تؤكد الملاحظة في

زيارتنا الميدانية و وقفنا على طريقة التوزيع بين الأفواج.

الجدول رقم (2) يبين ما إذا كان التلاميذ يشاركون في إختيار الصف المناسب لهم حسب ميولهم

و رغباتهم

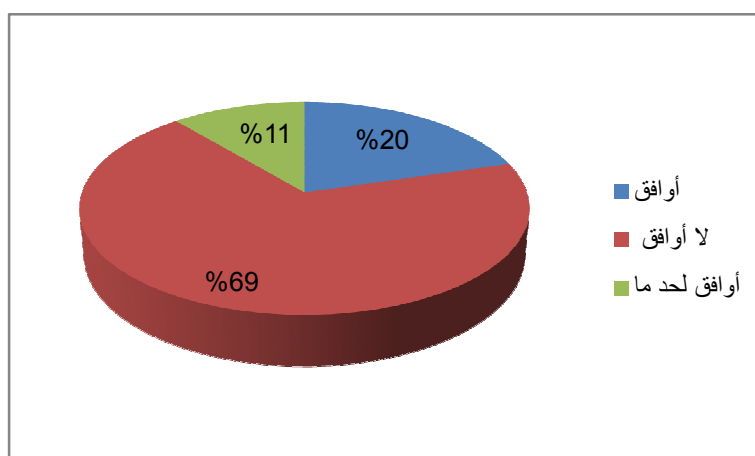
النسبة المئوية	التكرار	يشارك في اختيار الصف المناسب لهم حسب ميولهم ورغباتهم
55.55 %	30	نعم
31.48 %	17	لا
12.96 %	07	أحيانا
100 %	54	المجموع



تبين النتائج بأن نسبة 55.55 % من التلاميذ أكدوا على المشاركة في إختيار الصف المناسب لهم حسب ميولهم، في حين نجد أن نسبة 12.96 % من التلاميذ من يرون عكس ذلك، و هذا ما تؤكد به بطاقة الرغبات التي توزعها الإدارة على التلاميذ لأخذ رأيهم في عملية التوجيه، و ليس في اختيار القسم إلا أن الملاحظة و خبرات الباحث تدل بأن التلميذ يشارك في عملية إختيار التخصص دون إختيار الفوج.

الجدول رقم (3) يبين ما إذا كان الجلوس الصفّي يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي للتعلم.

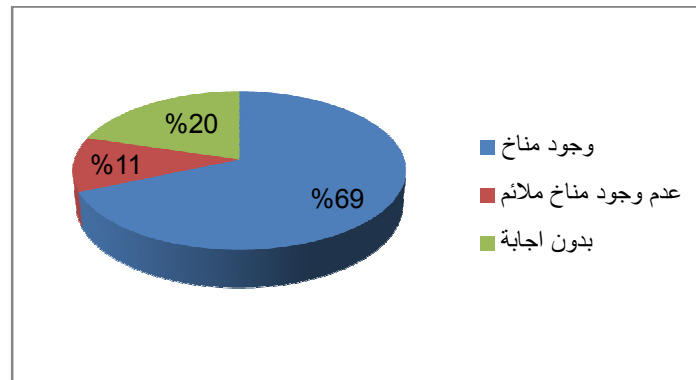
الجلوس الصفّي يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي للتعلم	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	11	% 20.37
لا أوافق	37	% 68.52
أوافق لحد ما	06	% 11.11
المجموع	54	% 100



نلاحظ من خلال الجدول المرفق أعلاه أن نسبة 68.52 % من التلاميذ أقرّوا بأن الجلوس الصفّي لا يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي، في حين نجد أن بعض التلاميذ أكدوا عكس ذلك و ذلك بنسبة 11.11 %، و هذا يعود إلى أن التلاميذ يحبذون الجلوس بالقرب من زملائهم المقربون لهم، أي صعوبة اختلاط التلاميذ فيما بينهم، و كذلك كشفت المقابلة مع الأساتذة و المديرين أن عملية توزيع التلاميذ على الصفوف تتداخل فيها عدة عوامل منها: عامل القرابة، العوامل الجسمانية كالطول و القصر و معاناة بعض التلاميذ من الإعاقة كالنقص في النظر، و سلوكيات التلاميذ داخل القسم تلعب دورا بارزا في عملية توزيع التلاميذ على الصفوف.

الجدول رقم (4) يبين ما إذا كان هناك مناخ تعليمي يسمح بحرية المشاركة داخل الفصل الدراسي

النسبة المئوية	التكرار	توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية المشاركة داخل القسم
% 68.52	37	وجود مناخ
% 11.11	6	عدم وجود مناخ ملائم
% 20.37	11	بدون اجابة
% 100	54	المجموع

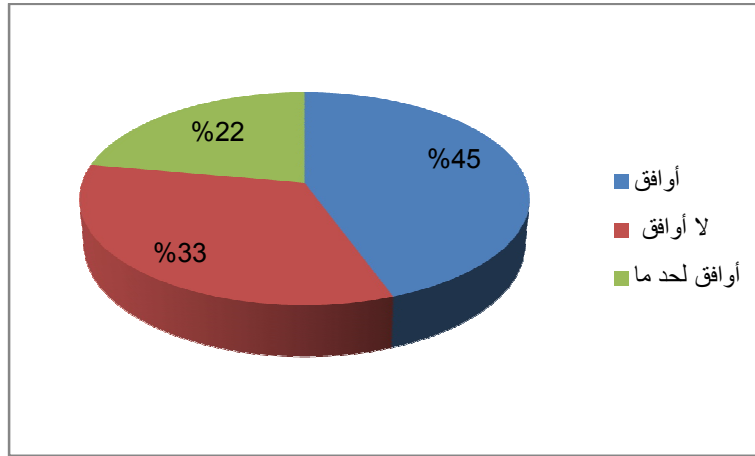


نلاحظ من خلال الجدول أن نتائجه كانت كالتالي 68.52 % من التلاميذ أقرروا بأن هناك توفر مناخ تعليمي يسمح لهم بحرية المشاركة في حين نجد بأن بعضهم أكد عكس ذلك و ذلك بنسبة 11.11 % إن الدراسات الميدانية تؤكد على توفر المناخ التعليمي الذي يسمح بحرية المشاركة داخل القسم، فعندما تتوفر حجرة الدرس على كل المستلزمات الضرورية من سبورة، طاولات ملائمة، الإهتمام بالنظافة و الألوان و الأشكال الموجودة بداخل الفصل كلها لها أثر على تعزيز مشاركة التلميذ.

و هذا ما تؤكد أبحاث علم النفس كذلك طريقة التدريس التي يتبعها الأستاذ في إلقاء الدرس هي التي تتحكم في حرية مشاركة التلاميذ، و بإتباعه للطريقة الحديثة كالتدريس بالمناقشة و التحليل مع الأستاذ لكي لا يكون إلقاء الدرس حكرا على الأستاذ و التلميذ ملئقي فقط.

الجدول رقم (5) يبين ما إذا كان هناك تواصل أولي بين التلاميذ و الأساتذة للتعارف الشخصي.

التواصل الأولي بين التلاميذ و المعلمين للتعارف الشخصي	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	24	% 44.44
لا أوافق	18	% 33.33
أوافق لحد ما	12	% 22.22
المجموع	54	% 100



نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 44.44 % من التلاميذ أقروا بوجود

التواصل الأولي بينهم و الاساتذة، في حين نجد بأن بعضهم أكد عكس ذلك و ذلك بنسبة 22.22 %

عكس ذلك، و هذا يؤكد وجود تواصل أولي بين التلاميذ و الأساتذة لفتح المجال للمعرفة الشخصية بين

الطرفين، لكي لا يكون هنالك غموض بينهم فيبدأ الأستاذ بتعريف نفسه على التلاميذ بطريقتين أما شفويا

يسألهم فرداً فرداً ، أو طلب إخراج ورقة و ملئها من معلومات شخصية كالإسم و اللقب و المستوى

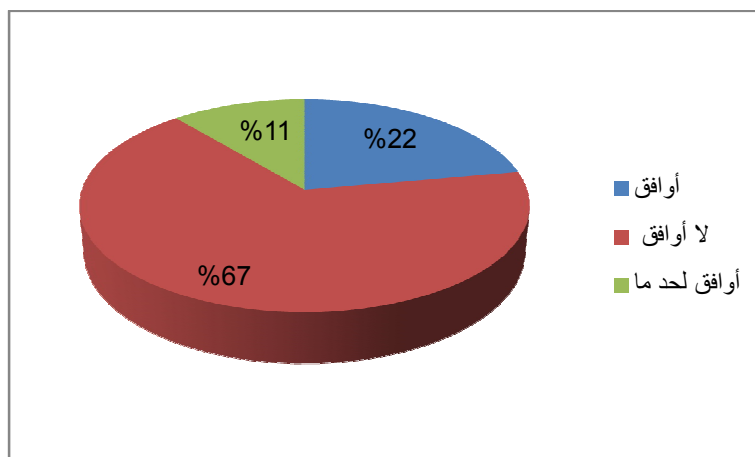
التحصيلي، و من خلالها يستطيع الأستاذ مناداة التلميذ و كيفية تقييمه في الأخير بالنقطة ليعطيه حقه

حسب مشاركته و تفاعله في القسم و، بالملاحظة يتضح لنا أن الأساتذة لا يعرفون بأنفسهم في الحصة

الأولى بل خلال توالي الحصص ليعرف عن التلميذ.

الجدول رقم (6) يبين ما إذا كان هناك ضرورة لتكوين صورة أولية حول الأستاذ.

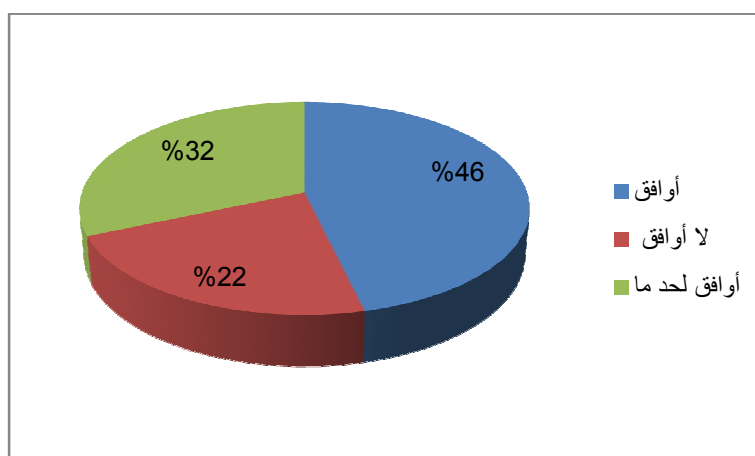
القدرة على تكوين صورة حول المعلم في الحصص الأولى	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	12	% 22.22
لا أوافق	36	% 66.66
أوافق لحد ما	6	% 11.11
المجموع	54	% 100



تبرز نتائج الجدول أن 66.66 % أجابوا بعدم الموافقة على أن هناك ضرورة لتكوين صورة أولية حول الأستاذ، في حين نجد أن نسبة 11.11 % من التلاميذ من أكدوا على عكس ذلك، و منه ليس بالضرورة تكوين صورة حول الأستاذ من بداية الحصة، هل هو جيد أم لا، و لكن بتوالي الحصص نحكم عليه، و حسب المقابلة التي أجريت على الأساتذة تبين لنا عدم تكوينهم من قبل المشرفين قبل الشروع في التدريس.

الجدول رقم (7) يبين ما إذا كان هناك تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة.

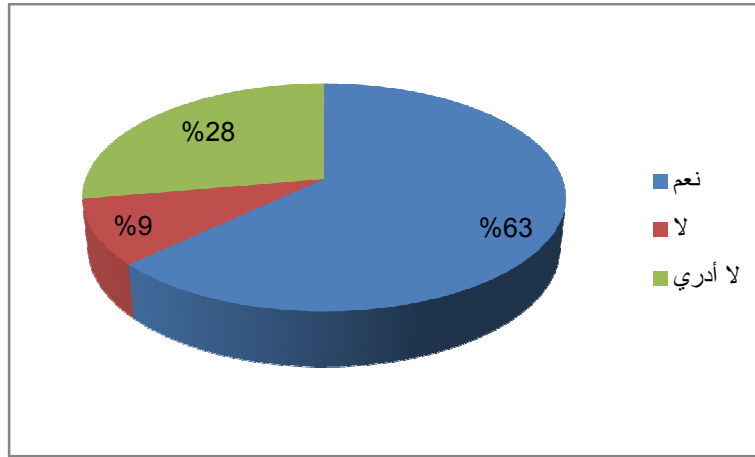
النسبة المئوية	التكرار	هناك تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة
46.29 %	25	أوافق
22.22 %	12	لا أوافق
31.48 %	17	أوافق لحد ما
100 %	54	المجموع



تبين النتائج أن نسبة 46.29 % من التلاميذ أقرّوا بأن هناك تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة، في حين نجد من يؤكد عكس ذلك، و ذلك بنسبة 22.22 % و توضح النتائج أنه تجري إمتحانات أو اختبارات بسيطة نوعاً ما في بداية السنة لكي يكشف الأستاذ على مستوى كل تلميذ، من خلال معرفة مكتسباته المعرفية في السنة السابقة، لتوضح له الصورة على كل التلاميذ لكي يبدأ في السنة الجديدة بدروس أخرى جديدة، و ممكن تكون أعلى مستوى من التي أُلقت في السنة التي سبقتها، و إذا وجد المستوى ضعيف فيقوم بحصة يوضح فيها أهم النقاط التي كان يجب أن يكتسبها قبل النجاح، لأن المنهاج التربوي مرتبط ببعضه البعض ليكمل كل مستوى دراسي المستوى الذي يليه.

الجدول رقم (8) يبين ما إذا كان هناك تكوين صورة عن المستوى العلمي للتلاميذ

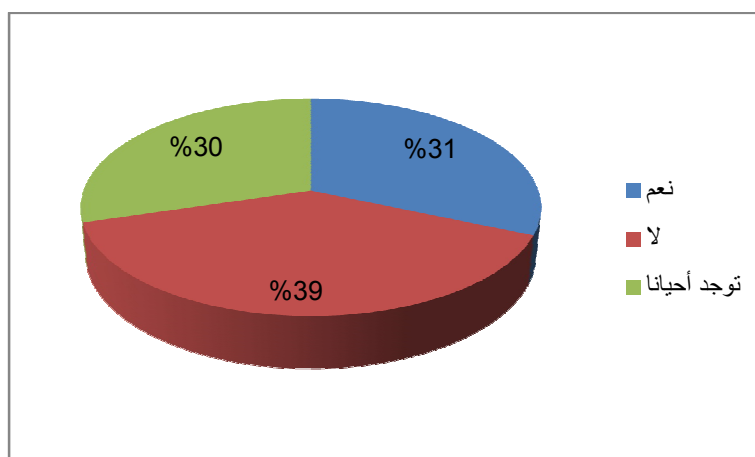
هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى العلمي للتلاميذ في الحصص الأولى	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	% 62.96
لا	5	% 9.25
لا أدري	15	% 27.77
المجموع	54	% 100



من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن نسبة 62.96 % من التلاميذ أقرروا أن الأستاذ يستطيع تكوين صورة على المستوى العلمي للتلاميذ في الحصص الأولى، في حين نجد أن نسبة 9.25 % من التلاميذ أجابوا ب لا، و هذا راجع الى أن الأستاذ من خلال الحصص الأولى التي يقدمها تتكون له نظرة عن شخصية التلميذ و ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة العلمية الخاصة بمستواه، و عن طريق مشاركة التلاميذ و عملية التفاعل تكون لدى الأستاذ صورة على المستوى العلمي لتلاميذه وذلك عن طريق التلميذ النشط المتفاعل في الحصة أو التلميذ الهادئ الذي لا يسمع منه أية كلمة، وهذا ما يجعل الأستاذ يحكم على تلاميذه فمنهم المتفوق و منهم الضعيف.

الجدول رقم (9) يبين ما إذا كانت هناك مقابلات شخصية عن التلميذ

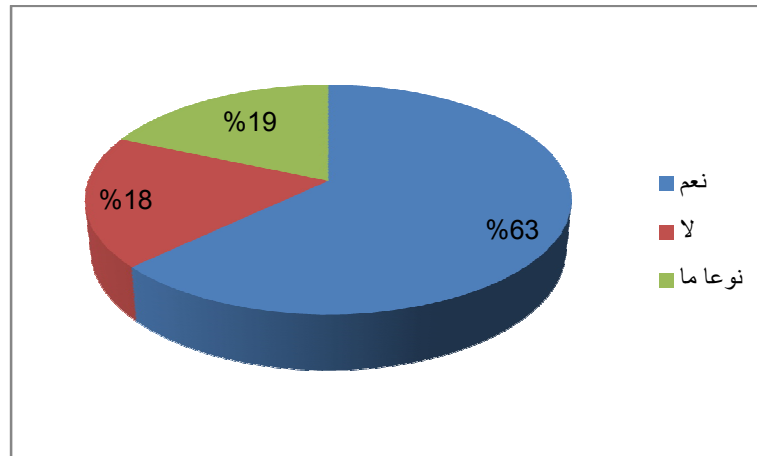
النسبة المئوية	التكرار	تجري مقابلات شخصية عن التلاميذ
% 31.48	17	نعم
% 38.88	21	لا
% 29.62	16	توجد أحيانا
% 100	54	المجموع



من خلال عرض البيانات و النتائج نلاحظ أن نسبة 38.88 % من التلاميذ أكدوا على أنه لا تجري مقابلات شخصية حول التلميذ، في حين نجد أن نسبة 31.48 % أكدوا عكس ذلك، و هذا راجع الى أن الأستاذ عند دخوله لأول حصة يبدأ بشرح درسه دون أي تضييع للوقت ولا يعطي الفرصة للتلاميذ على التعرف بأنفسهم في حين بعض الأساتذة يقومون بإعطاء فرصة للتلميذ بالتعريف عن نفسه قبل بداية الدرس، و ذلك من خلال الإسم، اللقب هل هو جديد بالفصل الدراسي، أو معيد السنة و ما هي الشعبة التي يرغبون في اختيارها في السنوات المقبلة.

الجدول رقم (10) يبين ما إذا كان هناك تحديد لمدى توفر متطلبات دراسة المقرر لدى التلاميذ.

النسبة المئوية	التكرار	تحديد مدى توفر متطلبات دراسة المقرر لدى التلاميذ
62.96 %	34	نعم
18.52 %	10	لا
18.52 %	10	نوعا ما
100 %	54	المجموع



نلاحظ من خلال عرض البيانات و النتائج :أن بعض من أفراد العينة أقرروا بأن هناك تحديد مدى

توفر متطلبات المقرر و ذلك بنسبة 62.96 % في حين نجد أن نسبة 18.52 % من التلاميذ من أكدوا

عكس ذلك.

يعود هذا الى توفير الإدارة لكل المتطلبات الأساسية لدراسة المقرر من أساتذة متكونين و أدوات

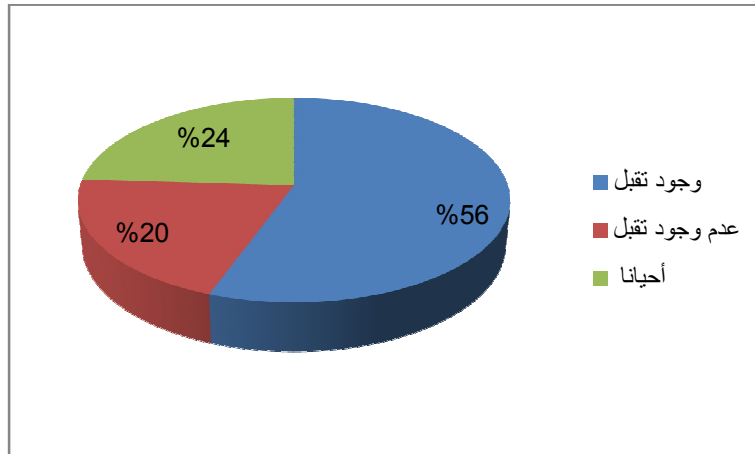
ووسائل تعليمية متطورة كالإنترنت و غيرها، و كيفية تقسيمه على الوقت حسب الوقت المحدد للسنة كي

لا نهمل جزء من المقرر عن جزء آخر، و يجب أن يكون المقرر مبني على المستوى العقلي للتلاميذ لكل

يتحصله، و من خلال المقابلة التي أجريناها على المديرين نفت توفر المتطلبات اللازمة لدراسة المقرر.

الجدول رقم (11) يبين ما إذا كانت هناك معرفة لمدى تقبل التلميذ للفصل الدراسي.

معرفة مدى تقبل التلميذ الفصل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
وجود تقبل	30	% 55.56
عدم وجود تقبل	11	% 20.37
أحيانا	13	% 24.07
المجموع	54	% 100

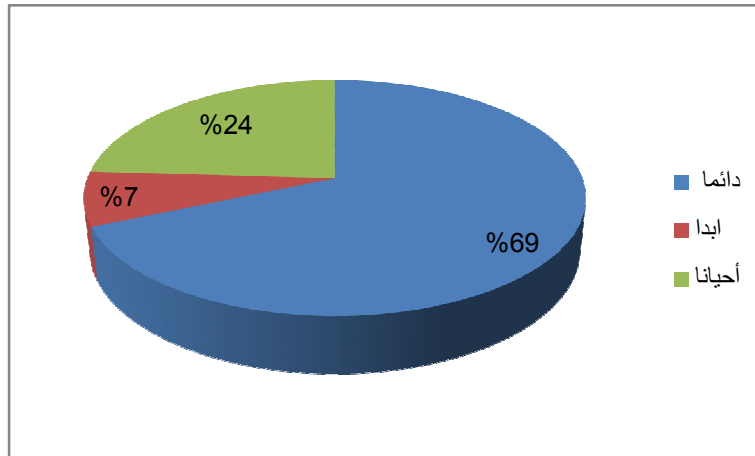


نلاحظ من خلال عرض البيانات و النتائج أن التلاميذ يقرون بتقبلهم و معرفتهم للفصل الدراسي وذلك بنسبة 55.56 % و بنسبة 20.37 % أقروا بعدم تقبل و معرفة للفصل الدراسي، و يعود هذا الى رضا التلاميذ للفصل الدراسي بما يحويه من أساتذة و زملاء، و نضوج التلاميذ في هذه المرحلة و التعود على ما يجري داخل الفصل من سلبيات أو إيجابيات، و كذلك تطلع التلاميذ للدراسة و النجاح و التفوق للوصول الى المرحلة الثانوية، و هذا ما يدفعه للتفاعل و تقبل الفصل الدراسي بكل إيجابية.

الجدول رقم (12) يبين ما إذا كان هناك تجاوب التلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف

جديدة.

النسبة المئوية	التكرار	تجاوب التلميذ لمحتو الدراسي و اكتشافه لمعارف جديدة
% 62.96	37	دائما
% 20.37	4	ابدا
% 24.07	13	أحيانا
% 100	54	المجموع



نلاحظ من خلال عرض البيانات و النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 68.52 % من

التلاميذ يؤكدون على أنه هناك تجاوب التلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة، في حين

نجد عكس ذلك و ذلك بنسبة 7.40 %، و منه يتجاوب التلميذ لما يحتويه المحتوى الدراسي، و ذلك من

خلال الحضور المنتظم للمدرسة، و حضور جميع الحصص الدراسية و ما تحتويه من دروس في جميع

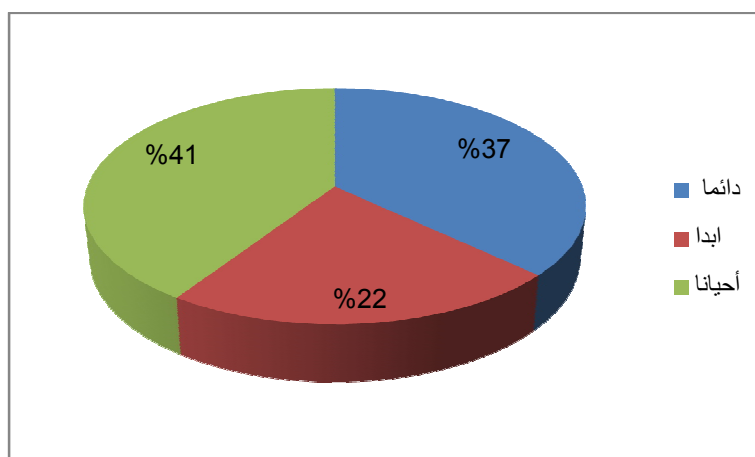
المواد و يتفاعل معها و يشارك داخل القسم، و يكون موجود ذهنيا و مركز على كل النقاط المهمة التي

يذكرها الأستاذ لكي يتمكن من تحصيل معلومات و معارف جديدة تنمي عقله و تساعد على النجاح

والتفوق في الدراسة لكن الملاحظة تنفي هذا فالتلاميذ جد مهملين لدروسهم و تنذب حضورهم للقسم.

الجدول رقم (13) يبين ما إذا كان هناك رقابة مستمرة للتلاميذ.

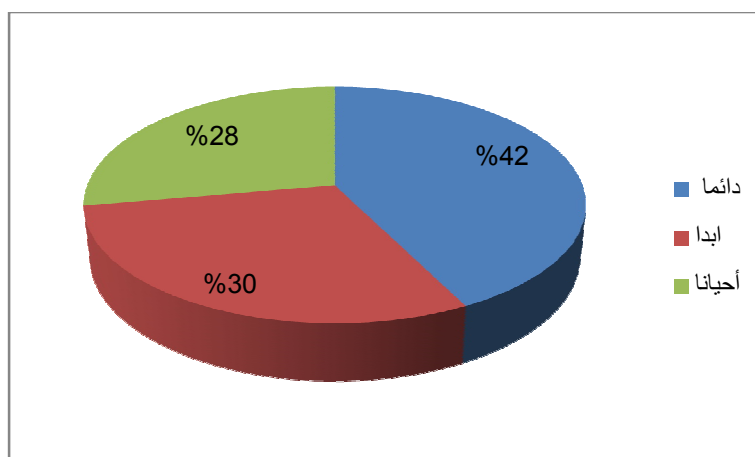
النسبة المئوية	التكرار	هناك رقابة مستمرة للتلاميذ
% 37.03	20	دائما
% 22.22	12	ابدا
% 40.75	22	أحيانا
% 100	54	المجموع



نلاحظ من خلال عرض النتائج و البيانات أن العينة أجابت بنسبة 40.75 % ، و ذلك بأن هناك أحيانا رقابة مستمرة على التلاميذ و بنسبة 22.22 % أجابوا عكس ذلك، و على هذا فالرقابة من قبل الادارة والمراقبين و الأساتذة تكون في قرارات متباعدة و خاصة في وقت الراحة أي في الساحة و تفاعل التلاميذ خارج القسم و سلوكياتهم إتجاه بعضهم البعض بالسلبية أو الإيجابية لمحاولة الكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، و إيجاد لها حل كما تؤكد نظريات علم النفس بأن التلاميذ في فترة المراهقة تطرأ عليهم تغيرات كبيرة في سلوكياتهم فيجب الإحاطة بها من خلال تتبع سلوكياتهم.

الجدول رقم (14) يبين ما إذا كان هناك القدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل الأستاذ.

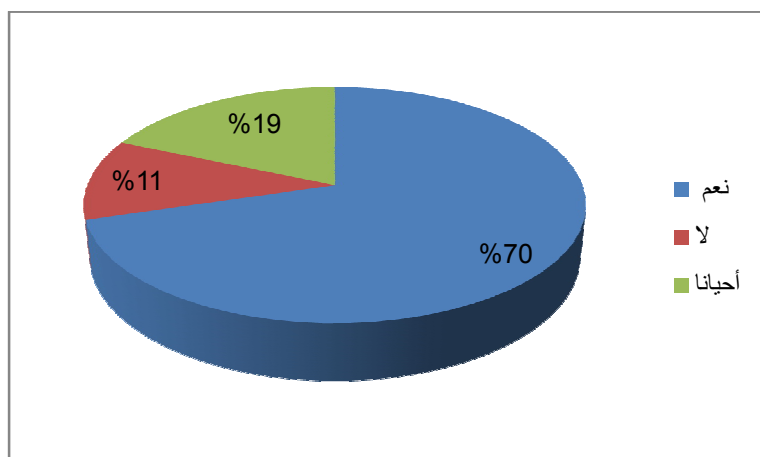
القدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل الأستاذ	التكرار	النسبة المئوية
دائما	23	% 42.60
ابدا	16	% 29.63
أحيانا	15	% 27.77
المجموع	54	% 100



يتضح من خلال الجدول أن نسبة 42.60% من العينة أجابت بوجود القدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل الأستاذ و بنسبة 27.77% أجابوا ب أحيانا، إذ يتسم القرار بالموضوعية فالأستاذ داخل القسم هو الذي يتحكم في الفصل من خلال أسلوبه في التدريس، و شخصيته قوية لكي يحكم على تلاميذه بجدية و موضوعية علمية حسب حضورهم و مشاركتهم و أخلاقهم و علميا يجب تحضير الأستاذ نفسيا و معرفيا جيدا قبل الشروع في التدريس.

الجدول رقم (15) يبين ما إذا كان هناك توفر الراحة و الطمأنينة النفسية لدى التلميذ.

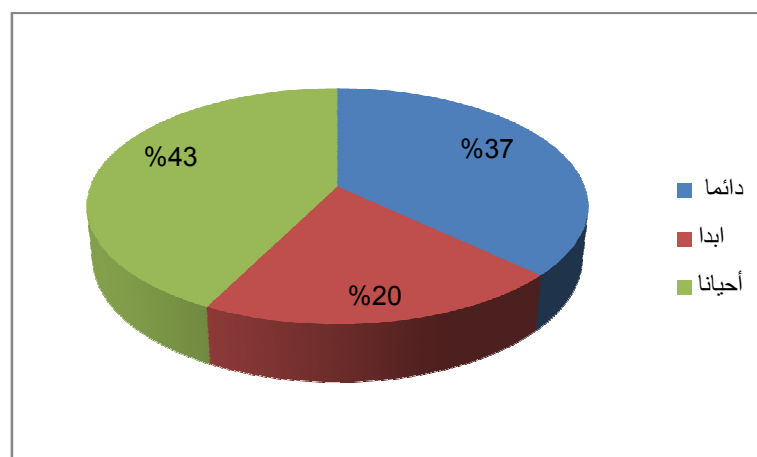
توفر الراحة و الطمأنينة النفسية لدى التلميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	% 70.37
لا	6	% 11.11
أحيانا	10	% 18.52
المجموع	54	% 100



يتضح من خلال الجدول أن نسبة 70.37% من العينة أجابت بأنهم مرتاحين نفسياً، في حين نجد أن 11.11% من أفراد العينة غير مرتاحين نفسياً، و على هذا فالتلاميذ لا يعانون من أي مشاكل في شتى النواحي الاجتماعية أو المالية التي تولد لديهم عدم الاستقرار النفسي بل يتمتعون بكل التسهيلات واللوازم الدراسية من طرف العائلة و المؤسسة التربوية لأن الفترة التي يمر بها التلاميذ تكون ذو حساسية لأي شكل يؤثر فيه، و بالملاحظة الميدانية اكتشفنا عكس ذلك فهناك عدم وجود راحة نفسية وطمأنينة من قبل التلاميذ بنسبة كبيرة يعانون من ضغوطات نفسية و توتر داخلي.

الجدول رقم (16) يبين ما إذا كان هناك معرفة مستوى التلميذ القبلي في بداية المقرر.

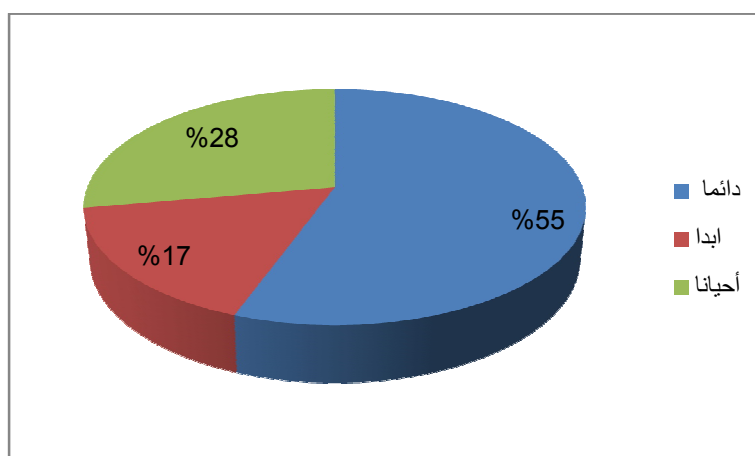
معرفة مستوى التلميذ القبلي في بداية المقرر	التكرار	النسبة المئوية
دائما	20	% 37.03
أبدا	11	% 20.37
أحيانا	23	% 42.60
المجموع	54	% 100



يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أن نسبة 42.60% من العينة أجابت بأنه هناك أحيانا معرفة لمستوى التلميذ القبلي في بداية المقرر، في حين نجد أن نسبة 20.37% من التلاميذ أقرروا عكس ذلك، أي أنه بالمتابعة للتلميذ من بداية دراسته و انتقاله من مستوى لآخر من خلاله يتعرف الأستاذ على المعارف و المعلومات التي استطاع التلميذ ادراكها، و هل أن المستوى الدراسي في تقدم أو يتراجع، والملاحظة تؤكد أن الأساتذة لديهم القدرة على معرفة مستوى التلميذ في نهاية السنة لكي يقرر ما إذا يبدأ بالمقرر للسنة الجديدة و يشرح بعض الدروس السابقة.

الجدول رقم (17) يبين ما إذا كان هناك وجود التنبؤ بفرص النجاح.

التنبؤ بفرص النجاح لدى التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	% 55.56
لا	9	% 16.67
أحيانا	15	% 27.77
المجموع	54	% 100

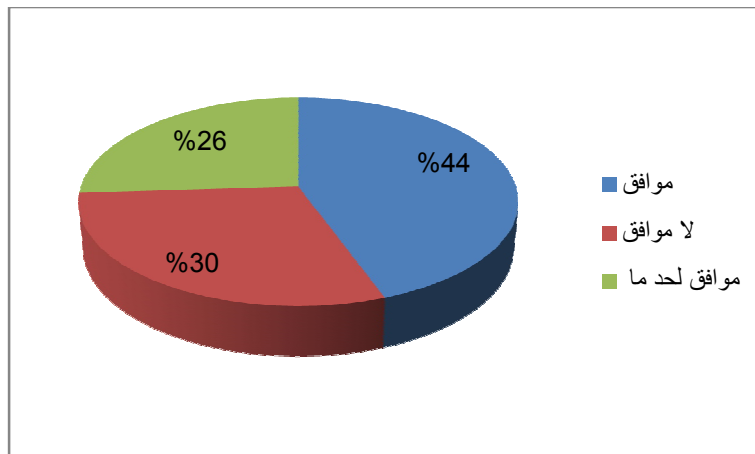


من خلال النتائج تبين أن نسبة 55.56 % من التلاميذ بإمكانهم التنبؤ بفرص نجاحهم، في حين نجد أن نسبة 16.67 % من اقروا عكس ذلك، فالأستاذ و الإدارة تتنبأ بنجاح التلميذ حسب ميوله ورغبته في النجاح من خلال استعداداته و ميوله للدراسة و انضباطه في القسم و نتائجه، و لكن الملاحظة تعكس ذلك فبنسبة كبيرة من التلاميذ يتنبؤون بنجاحهم و يرسبوا و العكس صحيح.

الجدول رقم (18) يبين ما إذا كان هناك اكتشاف لمدى امتلاك التلميذ للاستعدادات الضرورية

لمتابعة تعليم معين.

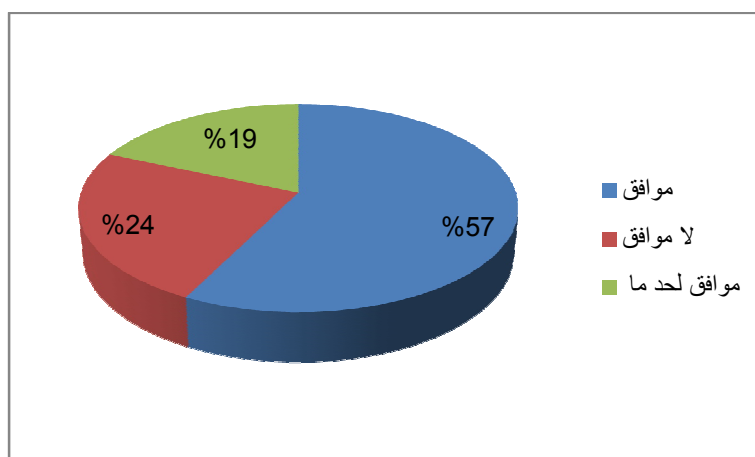
النسبة المئوية	التكرار	اكتشاف مدى امتلاك التلميذ الاستعدادات الضرورية لمتابعة تعليم معين
44.44 %	24	موافق
29.63 %	16	لا موافق
25.93 %	14	موافق لحد ما
100 %	54	المجموع



يتضح من خلال نتائج الجدول المرفق أعلاه أن نسبة 44.44% من العينة أجابت بأن هناك اكتشاف لمدى امتلاك التلميذ للاستعدادات الضرورية، في حين نجد من أقرروا عكس ذلك و ذلك بنسبة 25.93%، و ذلك يكون التلميذ ملم ببعض المعارف الأساسية، و متفوق في بعض المواد التعليمية، وبالملاحظة نجد أن التلاميذ المتفوقين في مادة معينة يكون إستعدادهم للنجاح بشكل واضح، كما يشجعون من طرف الأساتذة و الإدارة لمتابعة تعليمهم.

الجدول رقم (19) يبين ما إذا كان هناك ابتعاد عن الملل من قبل التلميذ.

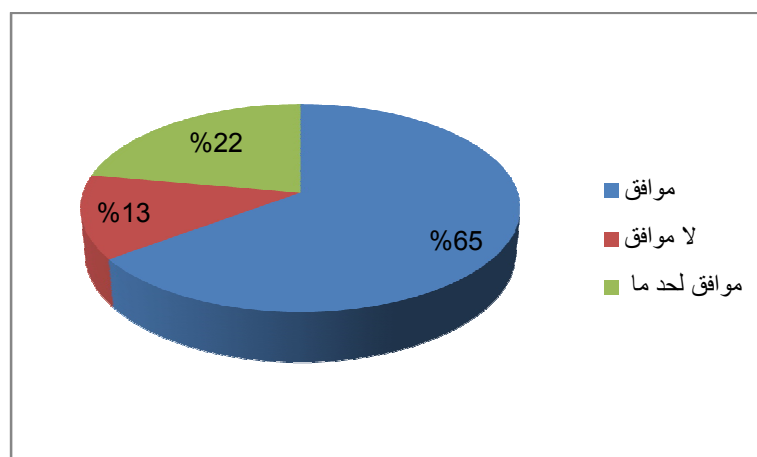
الابتعاد عن الملل من قبل التلميذ	التكرار	النسبة المئوية
موافق	31	% 57.40
لا موافق	13	% 24.07
موافق لحد ما	10	% 18.51
المجموع	54	% 100



من خلال عرض البيانات و النتائج نلاحظ أن نسبة 57.40% من العينة وافقوا على الإبتعاد على الملل من قبل التلميذ و بنسبة 18.52% وافقوا لحد ما، بمعنى أن التلاميذ داخل القسم لا يشعرون بالملل و التعب إتجاه الدراسة بل يكون القسم مليئاً بالحماس و المشاركة والتفاعل و التسابق للإجابة فيما بينهم و الذكي الذي يأتي بالإجابة الصحيحة يتحصل على نقطة تساعده في النجاح و تحصيل أعلى معدل، و علمياً أن التنافس العلمي في الدراسة يزيد من نسبة التفوق و النجاح، و المقابلة التي أجريناها على الأساتذة و المديرين أقرت بوجود ملل و عدم رغبة من قبل التلاميذ للدراسة.

تحليل رقم (20) يبين ما إذا كان التلميذ يقوم بعملية التقويم لمعرفة مدى تحسن أدائه.

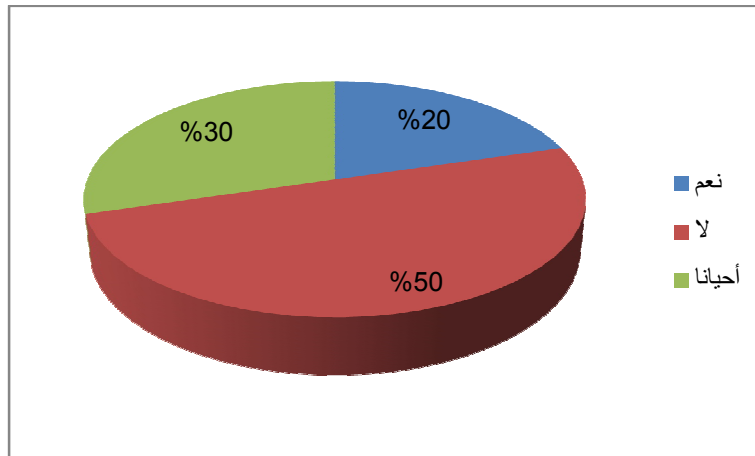
قيامه بعملية التقويم لمعرفة تحسن أدائه	التكرار	النسبة المئوية
موافق	35	% 64.81
لا موافق	7	% 12.96
موافق لحد ما	12	% 22.22
المجموع	54	% 100



من خلال عرض النتائج نلاحظ أن نسبة 64.81 % وافقوا على القيام بعملية التقويم لمعرفة مدى تحسن الأداء و نسبة 12.96 % أجابوا بـ لا يكون عبارة عن امتحانات بسيطة تحتوي على أسئلة حول الدروس التي تناولها لكي يكون الأستاذ في الصورة لمدى تحسن الأداء لدى التلميذ، و هل هو في تقدم تحصيلي أو في تراجع لكي يعرف النقاط الضعف ويحسنها و يرفع سقف المراجعة و حل التمارين المسائل، و الملاحظة تنفي هذا التقويم بصورة مستقرة و شاملة للجميع هذا ما ينعكس بالسلب على نتائج التلاميذ في الامتحانات.

الجدول رقم (21) يبين ما إذا كان هناك اعتماد على أسلوب العمل الجماعي.

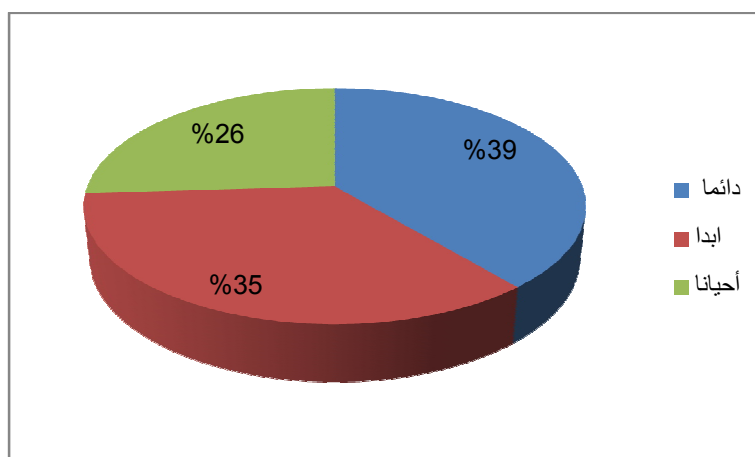
النسبة المئوية	التكرار	الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي
20.37 %	11	نعم
50 %	27	لا
29.63 %	16	أحياناً
100 %	54	المجموع



من خلال النتائج الموضحة في الجدول نجد أن نسبة 50% من العينة من اقروا بأنه لا يوجد هناك اعتماد على أسلوب العمل الجماعي، في حين نجد من يرى عكس ذلك و ذلك بنسبة 20.37 %، ذلك أنه يعني هذا الأسلوب بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات داخل القسم للقيام بفتح التمارين و المسائل بشكل جماعي و لكن بحسب العينة فإن الأسلوب الجماعي ليس مستخدم داخل الأقسام بل يقتصر إلا على العمل الفردي بطرح الأسئلة على التلاميذ و بالمشاركة الفردية يكون البحث عن الجواب الصحيح، و لكن نظريات التربية الحديثة التي تشير إلى أهمية تطبيق أسلوب العمل الجماعي في التدريس لها فائدة في تحصيل التلاميذ الجيد.

الجدول رقم (22) يبين ما إذا كان هناك حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي.

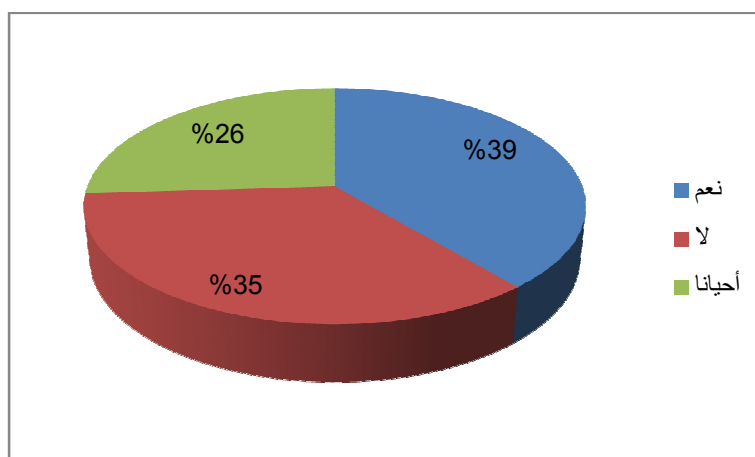
النسبة المئوية	التكرار	حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي
% 38.88	21	دائما
% 35.18	19	ابدا
% 29.92	14	أحيانا
% 100	54	المجموع



و من خلال النتائج و البيانات الموضحة بنسبة % 38.88 من التلاميذ أقرّوا بأنّ هناك حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي و بنسبة 25.92 % أحيانا يكون الفصل يقوم على طرح المواضيع والدروس والمشكلات من قبل الأستاذ لمحاولة حلها بالتحليل مابين الأستاذ و التلاميذ للتوصل لحلول لها و من خلالها يتسع ذهنهم و يكتسبون العديد من المعارف الجديدة، و هذا يثبت التعليم الحوارى عند(باولو فريري) الذي يؤكد على أهمية المناقشة و الحرية في الدراسة.

الجدول رقم (23) يبين ما إذا كانت هناك مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني.

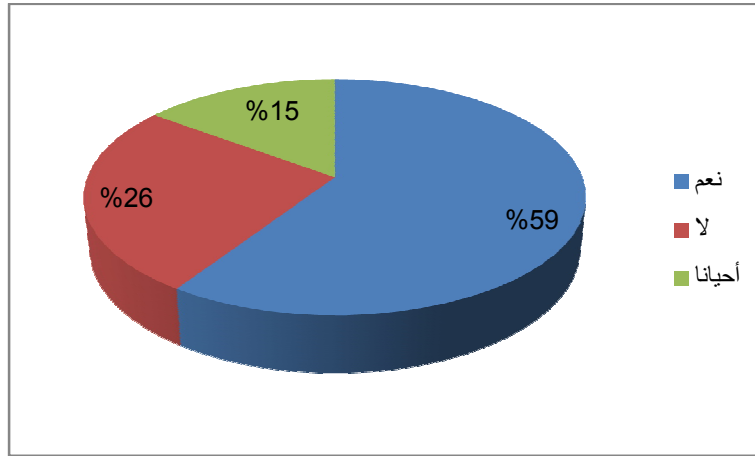
النسبة المئوية	التكرار	مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني
% 38.89	21	نعم
% 35.18	19	لا
% 29.93	14	أحيانا
% 100	54	المجموع



نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن نسبة 38.88% أجابوا بوجود مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني، و 25.92% لا فالتعلم التعاوني يقوم على تعاون التلاميذ داخل القسم، في مجموعات ليتعاونوا فيما بينهم في حل التمارين و الأسئلة المطروحة من قبل الأستاذ بالتشاور مع بعض للتحصل على الحل المناسب و بالملاحظة تؤكد أن عندما يتعاون التلاميذ الضعفاء و المتفوقين هذا يبرز توليفه جيدة تساعدهم على النجاح بنسبة جيدة.

الجدول رقم (24) يبين وجود بناء الوسائل و الأساليب التعليمية الناجحة

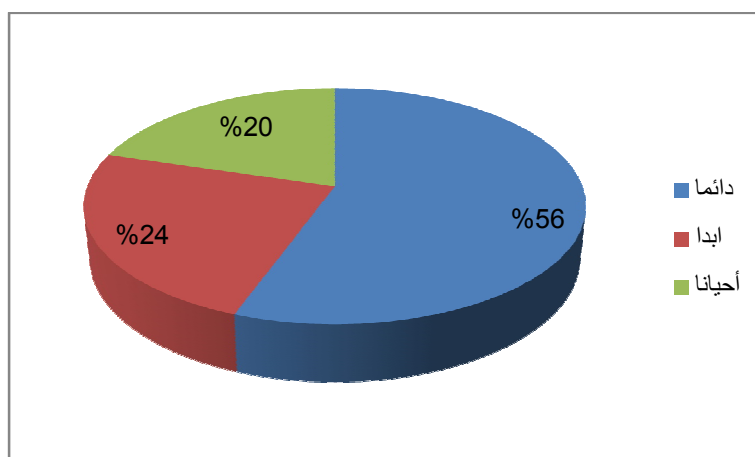
النسبة المئوية	التكرار	بناء الوسائل و الأساليب التعليمية الناجحة
59.25 %	32	نعم
25.93 %	14	لا
14.81 %	8	أحيانا
100 %	54	المجموع



و من خلال النتائج الموضحة في الجدول بنسبة 59.25 % من أفراد العينة أقرّوا بوجود الوسائل والأساليب التعليمية الناجحة و بنسبة 14.81 % بأحيانا من خلال توفير المؤسسة التربوية و الأساتذة للوسائل العلمية الحديثة و الأساليب التعليمية المتنوعة و التي تنال استحباب التلاميذ و أنتت بنتائج جيدة على غيرها من الأساليب و هذا ما تؤكد مبادئ التربية الحديثة من خلال الإستعانة بالوسائل الحديثة والتكنولوجية الحديثة و الأساليب التدريسية التي تركز على المناقشة لا على الإلقاء بالإكتفاء بالأساتذة.

الجدول رقم (25) يبين ما إذا كان هناك تحقيق لمستوى تحصيل التلميذ

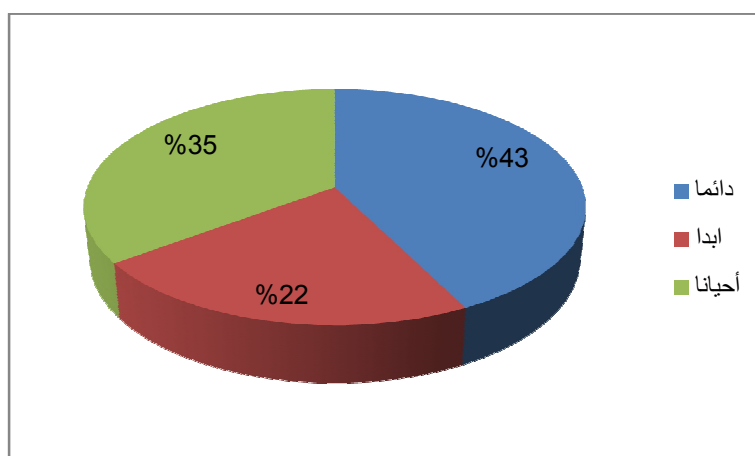
تحقيق مستوى تحصيل التلميذ للمواد المقدمة	التكرار	النسبة المئوية
دائما	30	% 61.11
ابدا	13	% 24.07
أحيانا	11	% 18.52
المجموع	54	% 100



و من خلال النتائج الموضحة في الجدول :دائما هنالك تحقيق لمستوى تحصيل التلميذ للمواد المقدمة بنسبة 61.11 % و بعضهم أقرروا بالعكس، بنسبة 18.52 %، أي من خلال معرفة نتائج واستيعاب التلاميذ الملقاة عليهم داخل القسم بطريقة تعليمية تتوفر على الظروف المساعدة على التعليم، ولكن بالملاحظة الميدانية التي أجريناها تنفي هذا فليس هنالك تحقيق للمستوى التحصيلي للمواد، فكلما كانت نتائج النجاح عالية كان مستوى التحصيل جيد و بانخفاض النتائج يكون التحصيل ضعيف.

تحليل جدول رقم (26) يبين ما إذا كان هناك تزويد بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ

النسبة المئوية	التكرار	التزويد بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلاميذ
% 42.59	23	دائما
% 22.22	12	ابدا
% 39.18	19	أحيانا
% 100	54	المجموع

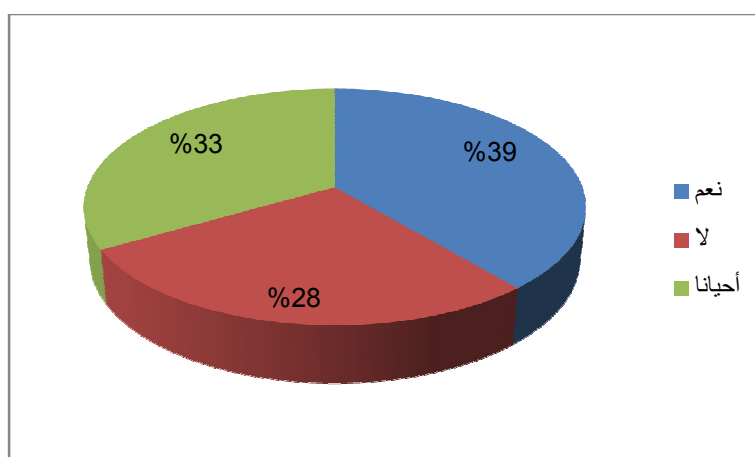


ومن خلال النتائج يتضح أن بنسبة 42.59% أجابوا بوجود تغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ وأبدا بنسبة 22.22% وهذا ما يعني حصيلة التدريس للمواد المقدمة ما يبرز التلاميذ في معدلاتهم يعكس التغذية الراجعة بشكل إيجابي، و علمياً التغذية الراجعة لها أهمية كبيرة في تحسين مستوى التلميذ، و تحسين مستوى معدلاته التحصيلية.

الجدول رقم (27) يبين ما إذا كان هناك القدرة على توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة

بأسلوب علمي.

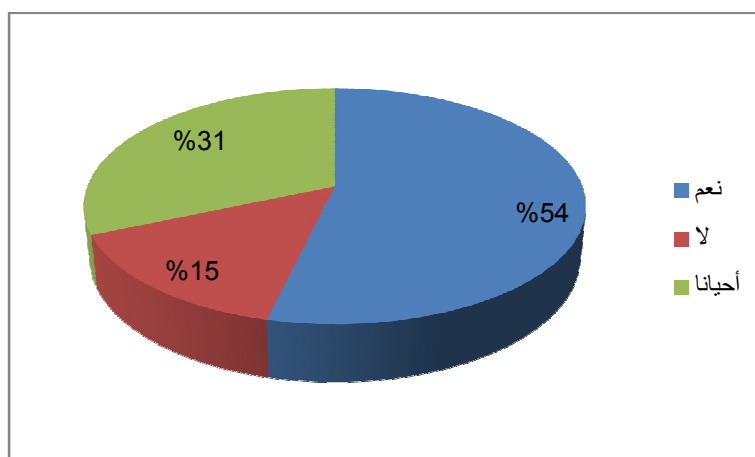
القدرة على توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	% 38.89
لا	15	% 27.78
أحيانا	18	% 31.48
المجموع	54	% 100



من خلال عرض النتائج تبين لنا أن نسبة 38.89% من أفراد العينة بأنه هناك توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة فنجد نسبة 27.78% من التلاميذ من أقرؤا بعكس ذلك، و هذا ما يكون لدى التلميذ القدرة على توظيف جميع المعارف و المعلومات التي درسها في مساره الدراسي ليوظفها بشكل إيجابي في صياغة المشكلات بأسلوب علمي بحث، فالنظرية التربوية الحديثة تركز على هذا الجانب في الوصول بالتلميذ إلى المقدرة على توظيف معارفه السابقة بأسلوب علمي.

الجدول رقم (28) يبين ما إذا كان هناك تقديم معلومات مفيدة للمتعلّم عن تطوره أو ضعفه

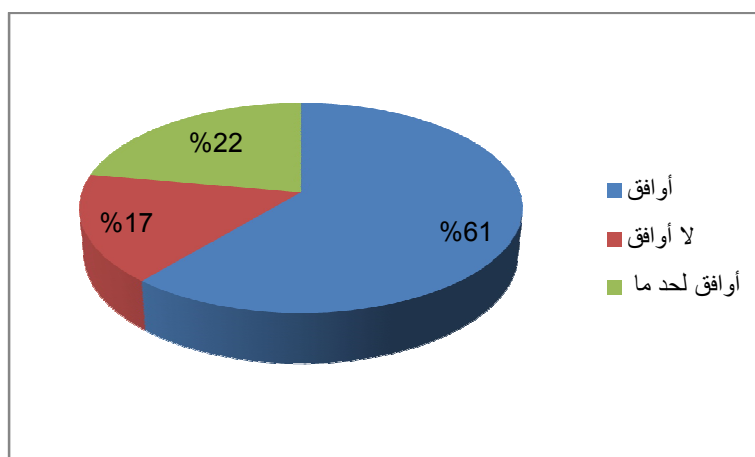
النسبة المئوية	التكرار	تقديم معلومات مفيدة للمتعلّم عن تطوره و ضعفه
53.70 %	29	نعم
14.82 %	08	لا
31.48 %	17	أحيانا
100 %	54	المجموع



و من خلال البيانات الموضحة في الجدول يتضح بأن نسبة 35.18 % أجابوا بنعم على تقديم معلومات مفيدة للتلميذ عن تطوره أو ضعفه، و بنسبة لا ب 14.82 % أن يكون التلميذ في صورة مستواه الحقيقي في الدراسة، فإذا كان مستواه في تحسن لكي يواصل في ذلك المستوى و إذا كان المستوى في تراجع فعليه إيجاد حل سريع بمضاعفة المراجعة و التركيز داخل القسم للنجاح و الملاحظة تنفي هذا، فالتلميذ بعيد طول البعد عن صورة مستواه بل بعد فوات الأوان و تحصيل معدل منخفض لكي يكتشف مستواه.

الجدول رقم (29) يبين ما إذا كان هناك التعرف عن الصعوبات التي تعرقل فهمه و تحصيله

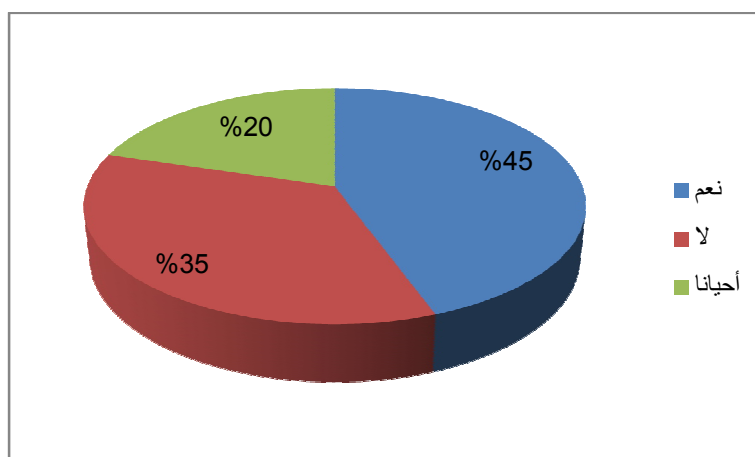
التعرف على الصعوبات التي تعرقل فهمه و تحصيله	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	33	% 61.11
لا أوافق	09	% 16.67
أوافق لحد ما	12	% 22.22
المجموع	54	% 100



و من خلال النتائج و البيانات الموضحة أن بنسبة 61.11 % وافقت العينة على التعرف عن الصعوبات التي تعرقل فهمه و تحصيله و 16.67 % ب لا، و هذا يعود جهد الأستاذ في إبراز الصعوبات التي تعرقل فهم و تحصيل التلميذ كمشاكل في استيعاب الدروس أو في المراجعة لها، أو في حل التمارين المسائل و الإجابة عنها يواجهه صعوبات في الإجابة عنها فإبراز العوائق تظهر الحلول و يتم التخلص منها و التحصل على نتائج جيدة في التحصيل فالملاحظة تنفي ذلك فالتلميذ لا يعرف الصعوبات التي تعرقل فهمه، و تحصيله بل مبهمة و هذا ما جعل مستواه التحصيلي يتراجع.

تحليل الجدول رقم (30) يبين ما إذا كان هناك التمكن من جميع المواد التعليمية بصفة كبيرة

النسبة المئوية	التكرار	التمكن من جمع المواد التعليمية بصفة كبيرة
% 44.44	24	نعم
% 35.18	19	لا
% 20.37	11	أحيانا
% 100	54	المجموع

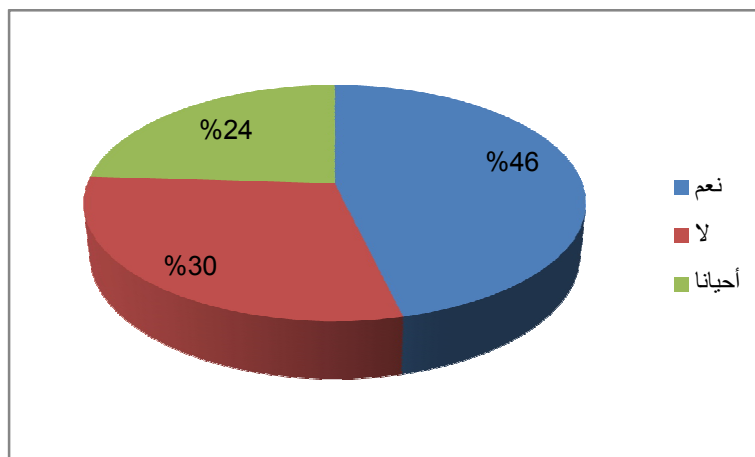


و من خلال النتائج و البيانات توضح تمكن التلاميذ من جميع المواد التعليمية بصفة كبيرة حسب النسبة الموضحة بـ 44.44% بنعم و بنسبة 20.37% لا، أن التلاميذ يستوعبون الدروس الملقاة عليهم في المواد المقرر دراستها و بنسبة تشمل المعلومات و القوانين الأساسية التي يتطلب إدارتها في هاته المرحلة، تؤكد مبادئ التربية الحديثة على أهمية تحصيل التلميذ لنسبة كبيرة من المواد المدرسة لكي يساعده على النجاح في الإمتحان و التفوق.

الجدول رقم (31) يبين ما إذا كان هناك وصول الى الهدف المرجو تحقيقه من خلال عملية

التقويم

الوصول الى الهدف المرجو تحقيقه من خلال عملية التقويم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	% 46.29
لا	16	% 29.63
أحيانا	13	% 24.07
المجموع	54	% 100

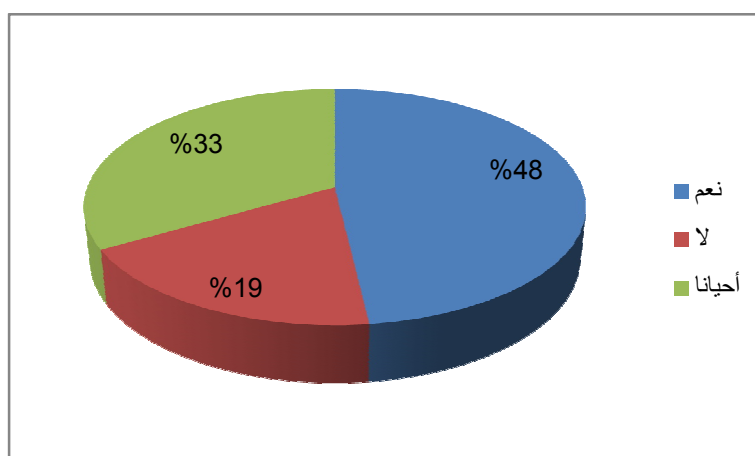


و من الإطلاع على النتائج الموضحة في الجدول يتضح لنا أن بنسبة 46.29 % اقروا بتحقيق الهدف المرجو من التقويم و بنسبة 24.07 % اقروا عكس ذلك ، هذا يبرز أن التقويم كعملية يتضح من خلالها مدى اكتساب التلاميذ للمحتوى الدراسي لمعرفة استيعابهم للدروس، كما يجب أن يكون أو هنالك نقص في استيعاب بعض محتويات المواد لاستدراك مكامن الضعف فالملاحظة تنفي وصول عملية التقويم دائما الى أهدافها المرجوة فممكن التقويم لم يشمل النواقص التي يعاني منها التلاميذ.

الجدول رقم (32) يبين ما إذا كان امتحان كتابي يختبر فيه مدى تمكن التلميذ من المادة

الدراسية

النتيجة	المتكرر	المتوسط
نعم	26	48.14 %
لا	10	18.51 %
أحيانا	18	33.53 %
المجموع	54	100 %

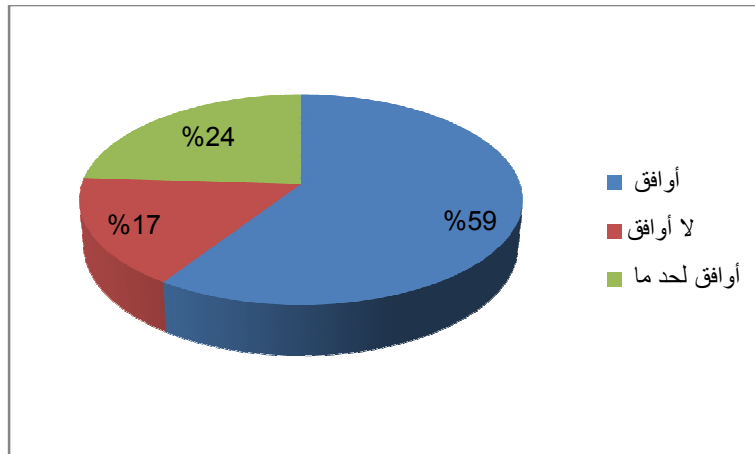


و من خلال استعراض نتائج العينة حول إجابتهم على أن الامتحان الكتابي يختبر فيه مدى تمكن من المادة الدراسية بنسبة 48.14 % بنعم، و 18.51 % ب لا أن الامتحانات الفعلية الكتابية التي تقام على التلاميذ في كل مادة من المواد التي يدرسها لتشتمل على الأسئلة و التمارين التي درست في الفعل لكي يكشف عن مدى استيعاب التلاميذ في كل المواد التي درسها، فالملاحظة تؤكد ذلك فبالأرقام و المحصلة لكل مادة و المعدل الكلي للمواد يثبت مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية.

الجدول رقم (33) يبين ما إذا كان هناك تنوع الاختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة

الصعوبة

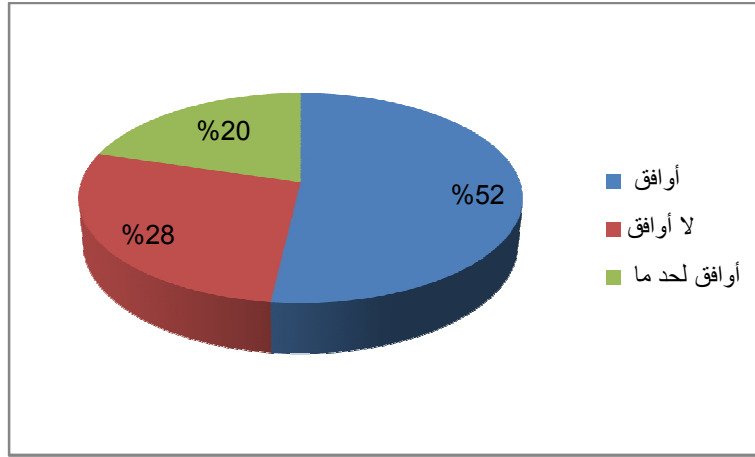
النسبة المئوية	التكرار	تنوع الاختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة الصعوبة
% 59.92	32	أوافق
% 16.66	9	لا أوافق
% 24.07	13	أوافق لحد ما
% 100	54	المجموع



و من خلال عرض البيانات و النتائج أن بنسبة 59.92% من العينة وافقوا عل وجود تنوع الإختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة الصعوبة، و لا أوافق بنسبة 16.66% أي أن الإختبارات الكتابية ليست دائما صعبة أو سهلة بل تختلف من مادة الى مادة أخرى أو من فصل الى فصل آخر، و هذا التنوع لكي يشمل جميع مستويات التلاميذ التعليمية و يكون في متناول متوسط المستوى للرفع من المعدلات الرئيسية و أن مجمل نظريات التربية تدعو الى تنوع الإختبارات الكتابية حسب مستوى تحصيل التلاميذ.

الجدول رقم (34) يبين ما إذا كان التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا كبيرا

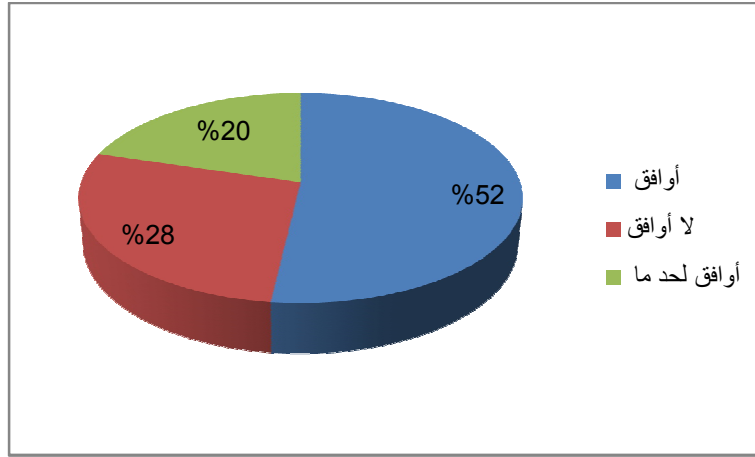
النسبة المئوية	التكرار	التحضير للاختبارات يتطلب جهدا كبيرا
% 51.85	28	دائما
% 27.95	15	ابدا
% 26.37	11	أحيانا
% 100	54	المجموع



و من خلال البيانات الموضحة في الجدول نلاحظ أن بنسبة 51.85 % أقروا أنه دائما التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا و أحيانا بنسبة 20.37 % فالتحضير للاختبار يبذل فيه التلميذ مجهودا مضاعفا على سائر أيام السنة، من تكثيف في المراجعة و الحفظ و حل العديد من المسائل و التمارين التي يشك في طرحها في الإختبار و الملاحظة تؤكد أن التلاميذ يأجلون عمل اليوم الى الغد و لا يراجعوا دروسهم في المنزل يوميا و ليس هنالك إنتباه و اصغاء للأستاذ في إلقائه للمحتوى ما يجعل الضغط عليهم في الأيام الأخيرة قبل القيام به ما يفرز نتائج ضعيفة و العديد من الراسبين.

الجدول رقم (35) يبين ما إذا كان التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا كبيرا

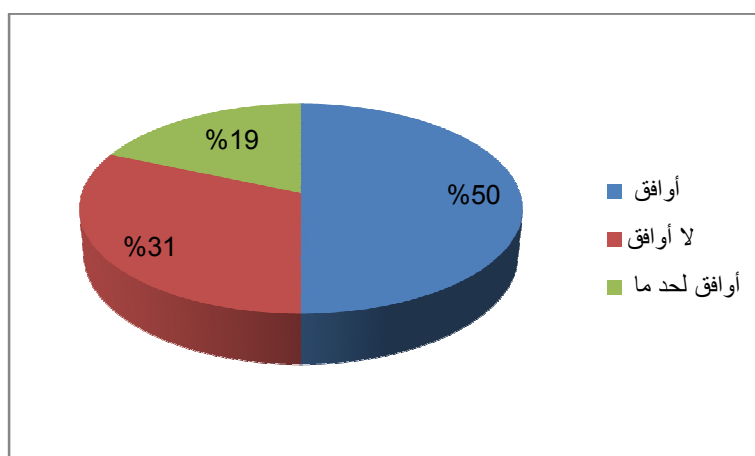
النسبة المئوية	التكرار	التحضير للاختبارات يتطلب جهدا كبيرا
% 51.85	28	دائما
% 27.95	15	ابدا
% 26.37	11	أحيانا
% 100	54	المجموع



و من خلال البيانات الموضحة في الجدول نلاحظ أن بنسبة 51.85 % أقروا أنه دائما التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا و أحيانا بنسبة 20.37 % فالتحضير للاختبار يبذل فيه التلميذ مجهودا مضاعفا على سائر أيام السنة، من تكثيف في المراجعة و النفط و حل العديد من المسائل و التمارين التي يشك في طرحها في الإختبار و الملاحظة تؤكد أن التلاميذ يأجلون عمل اليوم الى الغد و لا يراجعوا دروسهم في المنزل يوميا و ليس هنالك إنتباه و اصغاء للأستاذ في إلقائه للمحتوى ما يجعل الضغط عليهم في الأيام الأخيرة قبل القيام به ما يفرز نتائج ضعيفة و العديد من الراسبين.

الجدول رقم (36) يبين ما إذا كان النتائج تبرز بالأرقام للمعدل التحصيلي للتلميذ بشكل مضبوط

النسبة المئوية	التكرار	النتائج تبرز بالأرقام المعدل التحصيلي
50 %	27	أوافق
31.48 %	17	لا أوافق
18.51 %	10	أوافق لحد ما
100 %	54	المجموع

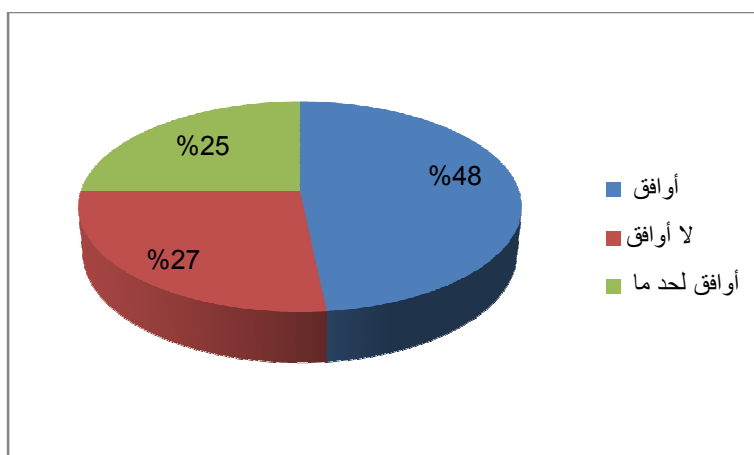


و من خلال النتائج الموضحة أن العينة أجابت بنسبة 50 % بالموافقة أن النتائج تبرز بالأرقام للمعدل التحصيلي للتلميذ بشكل مضبوط و الموافقة لحد ما بنسبة 18.51 % فإجابة التلميذ تعكس بالأرقام النقطة التي يتحصل عليها فإذا اجتهدا بالإجابة الصحيحة بتحصل على معدل مرتفع و إن أخفق في الوصول الى الجمل تكون نتائجه منخفضة و لكن نظريات التربية الحديثة تقر بأن ليس شرطاً أن تكون الأرقام و المعدلات التي يتحصل عليها التلميذ تعكس تحصيل التلاميذ بشكل مضبوط ممكن الأرقام تكون مزيفة من قبل الأساتذة أو الإدارة.

الجدول رقم (37) يبين ما إذا كان هناك قياس لمستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي

تحصلوا عليها

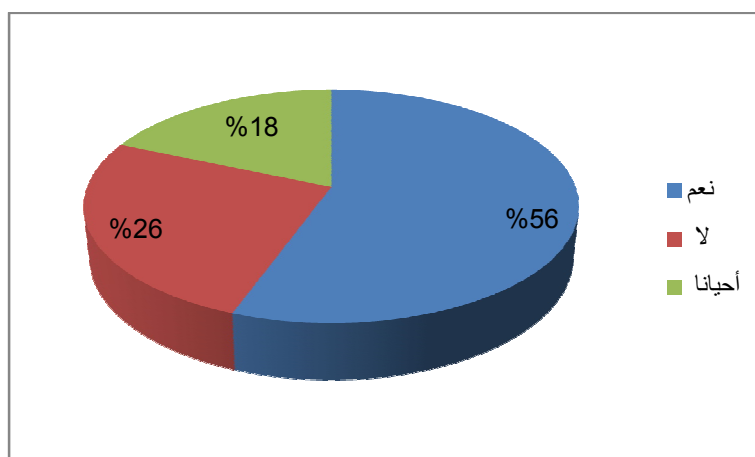
قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي حصلوا عليها	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	29	48 %
لا أوافق	16	27 %
أوافق لحد ما	15	25 %
المجموع	54	100 %



و من خلال النتائج الموضحة في الجدول تظهر أن نسبة 48 % وافقوا على أن قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي حصلوا عليها، و بنسبة 25 % توافق لحد ما، بمعنى أن المستوى التعليمي لأي تلميذ أي مستواه جيد أو ضعيف بالرجوع الى نتائجهم النهائية السنوية التي يتحصلوا عليها إذا حققوا معدلات مرتفعة يقابلها تحسن مستواهم و العكس صحيح و الملاحظة تؤكد هذا فمستوى التلميذ يحكم عليه بحسب المعدلات النهائية للتلميذ، و المقابلة التي أجريت على المديرين و الأساتذة تنفي هذا وتؤكد تدخل عوامل أخرى كالعاطفية و الإجتماعية.

الجدول رقم (38) يبين ما إذا كان هناك الكشف عن جوانب النقص في التدريس

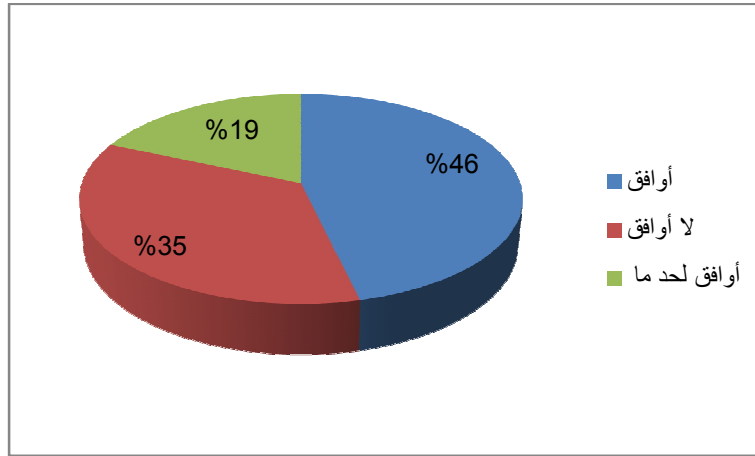
النسبة المئوية	التكرار	الكشف عن جوانب النقص في التدريس
% 55.56	30	نعم
% 25.92	14	لا
% 18.52	10	أحيانا
% 100	54	المجموع



و من خلال النتائج و البيانات يتضح لنا بنسبة 55.56% اقروا بأن هناك الكشف عن جوانب النقص في التدريس و 18.52% أحيانا أن الإمتحانات النهائية تبرز مكامن الضعف لدى التلاميذ في شتى النواحي الدراسية للوصول لعلاج لها في أقرب وقت لتحسن مستويات التحصيل لدى التلاميذ، من خلال المعدلات الجيدة في الإختبارات و الملاحظة تؤكد على وجود إهتمام من طرف الإدارة و الأساتذة للكشف عن النواقص الدراسية للتلاميذ و إيجاد حلول لها هذا ما أكدته المقابلة التي أجريناها على المديرين و الأساتذة.

الجدول رقم (39) يبين ما إذا كانت هناك حسن استغلال نتائج الاختبارات النهائية

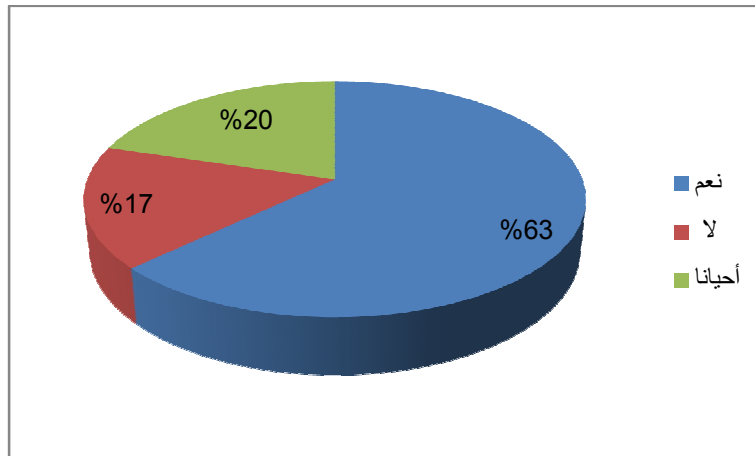
النسبة المئوية	التكرار	حسن استغلال نتائج الاختبارات النهائية
% 46.29	25	أوافق
% 35.18	19	لا أوافق
% 18.52	10	أوافق لحد ما
% 100	54	المجموع



و من خلال عرض النتائج يتضح لنا أن نسبة 46.29% وافقوا على أن هنالك حسن استغلال لنتائج الاختبارات النهائية و بنسبة 18.51% يوافق لحد ما أن التلاميذ يستغلون نتائج الإختبارات النهائية بكشف مستواه و معرفة نقاط ضعفه، فإذا نجح يحاول رفع مستواه في المرحلة المقبلة وتحصيل أكثر لنتائجه و ان رسب يحاول تدارك أخطائه في الإعادة لكي لا يعيد الكرة و ينجح، فالملاحظة تثبت حسن استغلال نتائج الاختبارات و خاصة الغير ناجحين أحسن استغلال.

الجدول رقم (40) يبين ما إذا كان هناك استعداد التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم

استعداد التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	% 62.96
لا	9	% 16.66
أحيانا	11	% 20.37
المجموع	54	% 100



و من خلال عرضنا لبيانات الجدول أن نسبة 62.96% قالوا أن هنالك استعداد من قبل التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم و بنسبة 16.66% ب لا، أن التلميذ عندما ينجح يبدأ التفكير و الإستعداد النفسي والعلمي لأنها أكيد أصعب من سابقتها في المواد و المحتوى الدراسي، فالملاحظة تنفي هذا فالتلاميذ يكتفون بالنجاح فقط ولا يبدون للمرحلة المقبلة أي أهمية.

2- عرض و تحليل نتائج الفرضيات

عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:

نتائج تحليل الفرضية الأولى

النتيجة المحققة	العبارة	الرقم	التقويم القبلي وعلاقته بالتحصيل الدراسي
%22.22	تتم علمية توزيع التلاميذ على الصفوف بحسب المعدل التحصيلي.	1	
%55.55	يشارك التلاميذ في اختيار الصف المناسب له حسب ميوله و رغباته.	2	
%20.37	الجلوس الصفي يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي للتلميذ.	3	
%68.51	توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية المشاركة داخل القسم.	4	
%44.44	التواصل الأولي بين التلاميذ و الأساتذة للتعرف الشخصي.	5	
%22.22	القدرة على تكوين صورة حول الأستاذ في الحصص الأولى.	6	
%46.30	هناك تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة.	7	
%62.96	هل يستطيع الأستاذ تكوين صورة على المستوى العلمي للتلاميذ في الحصص الأولى.	8	
%31.48	تجرى مقابلات شخصية عن التلميذ.	9	
%62.96	تحديد مدى توفر متطلبات دراسة المقرر لدى التلاميذ.	10	

نتائج الفرضية الأولى:

من خلال البيانات الواردة في الدراسة الميدانية للفرضية الأولى يتضح لنا مايلي:

أنه كانت بحوزتنا 10 عبارات تعبر عن الفرضية الأولى، حيث أن 6 عبارات من أصل 10 عبارات تحققت ايجابيا، و ذلك بنسبة 60% أي نسبيا حيث و هذا راجع الى أن التقويم القبلي يؤثر بشكل كبير في عملية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط، لأن من خلاله يتعرف الأستاذ على الخبرات السابقة للتلاميذ و الكشف عنها، لتحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعليم على حسب المكتسبات القبلية للتلاميذ.

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية:

نتائج تحليل الفرضية الثانية

الرقم	العبرة	النتيجة المحققة
1	معرفة مدى تقبل التلميذ للفصل الدراسي.	%55.56
2	تجارب التلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة.	%68.52
3	هناك رقابة مستمرة للتلاميذ.	%37.03
4	القدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل الأستاذ.	%42.59
5	توفر الراحة و الطمأنينة النفسية لدى التلميذ.	% 70.37
6	القدرة على تكوين صورة حول الأستاذ في الحصص الأولى.	%22.22
7	الاستعداد من أجل تحقيق النجاح الدراسي.	%70.37
8	معرفة مستوى التلميذ و الحصيصة النهائية لما تلقاه من تعلم سابق قبل بداية المقرر.	%52.59
9	التنبؤ بفرص النجاح.	%55.56
10	اكتشاف مدى امتلاك التلميذ للاستعدادات الضرورية	%44.44
11	الابتعاد عن الملل من قبل التلميذ.	%57.40

التقويم التشخيصي
و علاقته
بالتحصيل
الدراسي

نتائج الفرضية الثانية:

من خلال البيانات الواردة في الدراسة الميدانية للفرضية الثانية يتضح لنا مايلي أنه كانت بحوزتنا 10 عبارات تعبر عن الفرضية الثانية، حيث أن 9 عبارات من أصل 10 تحققت إيجابيا، و ذلك بنسبة 90% أي نسبيا و تؤكد بأنها أعلى نسبة و هذا راجع إلى إن التقويم التشخيصي يهتم بالتعرف على المستوى التحصيلي للتلاميذ و التعرف على الصعوبات و المشاكل التي يعانون منها، ليحدد نواحي الضعف أو العجز و دراسة الأساليب التي أدت إلى إبراز الصعوبات التي قد يكون سببها البرنامج.

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نتائج تحليل الفرضية الثالثة

الرقم	العبرة	النتيجة المحققة
1	قيامه بعملية التقويم لمعرفة مدى تحسن أدائهم	%64.81
2	الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي.	%20.37
3	حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي.	%38.88
4	مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني.	%38.88
5	بناء وسائل و أساليب تعليمية ناجحة.	%59.25
6	تحقيق مستوى تحصيل التلميذ للمواد المقدمة	%62.11
7	التزويد بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ	%42.59
8	القدرة على توظيف المعرفة السابقة لصياغة المشكلة بأسلوب علمي	%38.88
9	تقديم معلومات مفيدة للتلميذ عن تطوره أو ضعفه.	%35.18
10	تقديم معلومات مفيدة للتلميذ عن تطوره أو ضعفه	%61.11

التقويم التكويني
و علاقته
بالتحصيل
الدراسي

نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال البيانات الواردة في الدراسة الميدانية للفرضية الثالثة يتضح لنا مايلي أنه كانت بحوزتنا 10 عبارات تعبر عن الفرضية الثانية، حيث أن 9 عبارات من أصل 10 تحققت إيجابيا، و ذلك بنسبة 90% كونها أعلى نسبة و هذا راجع الى أن التقويم التكويني يقوم بإثارة دافعية التلميذ للتعلم و الاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه و إعطائه فكرة واضحة عن أدائه، و كذلك مساعدته على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نتائج تحليل الفرضية الثالثة

النتيجة المحققة	العبارة	الرقم	التقويم النهائي و علاقته بالتحصيل الدراسي
%44.44	التمكن من جميع المواد التعليمية بصفة كبيرة.	1	
%46.29	الوصول الى الهدف المرجو تحقيقه من خلال عملية التقويم.	2	
%48.14	امتحان كتابي يختبر فيه مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية	3	
%59.52	تنوع الاختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة الصعوبة .	4	
%51.85	التحضير للاختبارات يتطلب مجهودا كبيرا.	5	
%50	النتائج تبرز بالأرقام للمعدل التحصيلي للتلميذ بشكل مضبوط.	6	
%53.70	قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج التي تحسوا عليها.	7	
%55.55	الكشف عن جوانب النقص في التدريس.	8	
%46.29	حسن استغلال نتائج الاختبارات النهائية.	9	
%62.96	استعداد التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم.	10	

نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال البيانات الواردة في الدراسة الميدانية للفرضية الرابعة يتضح لنا مايلي أنه كانت بحوزتنا 10 عبارات تعبر عن الفرضية الثانية، حيث أن 9 عبارات من أصل 10 تحققت كلها، و ذلك بنسبة 100% أي كانت إيجابية و تحققت نسبيا و يعود هذا الى أن التقويم النهائي يقوم بقياس تحقق نتائج كل مرحلة تعليمية و مدى مطابقتها مع الأهداف التربوية التي حددت في ظل المناهج المدروسة و ذلك للكشف عن فعالية العملية التعليمية أو عدمها.

تحليل الفرضية العامة:

هناك علاقة بين التقويم التربوي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط

حيث نجد أن 34 عبارة من أصل 40 تحققت إيجابيا و بحساب نسبتها من العدد الاجمالي للعبارات

$$\text{نجد : } 34 \times 100 / 40 = 85\%$$

أي أن التقويم التربوي له علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي لكا كشفت عنه نتائج الدراسة بنسبة 85%

و هي نسبة محققة نسبيا و هذا راجع الى أن التقويم التربوي من خلال أنواعه المترتبة من التقويم القبلي

الى التقويم النهائي مرورا بالتقويم التشخيصي و التكويني تلعب دورا كبيرا في سير العملية التعليمية لدى

تلاميذ سنة رابعة متوسط و الكشف عن مستواهم التحصيلي و إبراز مكامن القوة و الضعف لديهم و

إيجاد حلول جادة لتحسين عملية التحصيل الدراسي.

خلاصة الدراسة :

يعد التقويم أحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية ، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها ، فمن خلاله تصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ، ومن ثم اتخاذ القرارات والاجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول الى نتائج مرضية ، كما يعد ركن أساسي في تحسين نجاح العملية التعليمية وتحسين المستوى الدراسي لدى التلميذ ، حيث أن التقويم عملية متكاملة مع عملية التعليم ، اذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يصوب مساره ولا تقويم الا بعد عملية التعليم للتأكد من التقدم الحاصل في بناء التلاميذ لمعرفتهم .

لذلك يمكننا أن نعتبر أن التقويم يشكل المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم التلاميذ، فالتقويم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حصلها التلميذ انما تتعدى ذلك للوصول الى مدى اكتساب التلاميذ الكفاءات التي يبنى عليها المنهج بصورة عامة، فموضوع لتقويم يبقى من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية ، ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط . ولقد تحصلنا على ما يلي من خلال النتائج المتوصل اليها .

- توجد علاقة بين التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط
- توجد علاقة بين التقويم القبلي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم التشخيصي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط..
- توجد علاقة بين التقويم التكويني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.
- توجد علاقة بين التقويم النهائي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط.

• الاقتراحات والتوصيات:

وبناء على النتائج المتحصل عليه من خلال بحثنا هذا يمكن تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات

نوجزها في ما يلي :

- إجراء دراسة مماثلة حول التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي على عينة مماثلة .
- إقامة دورات تدريبية لتعليم كيفية تطبيق التقويم التربوي للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية .
- ضرورة توفير البيئة المناسبة للتقويم من وسائل وأساليب تعليمية ناجحة .
- ضرورة تكوين الأساتذة تكوين جادا فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ واعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها في برنامج التكوين .

قائمة المراجع

أ- الكتب

1. الأبراشي، محمد عطية. (1993). روح التربية و التعليم. مصر: دار الفكر العربي للنشر.
2. أبي الفضل جمال الدين بن مكرم، ابن منظور. (1995). لسان العرب. لبنان: دار صادر للطباعة و النشر.
3. أحمد إبراهيم، أحمد. (1999). عناصر إدارة الفصل و التحصيل الدراسي. مصر: مكتبة المعارف الحديثة.
4. أحمد اسماعيل، حجي. (2000). إدارة بيئة التعليم و التعلم النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة. مصر: دار الفكر العربي.
5. أحمد جودت، سعادة. (1994). مناهج الدراسة الاجتماعية. لبنان: دار الملايين.
6. أحمد، صالح . (دس) . الأسس النفسية للتعليم الثانوي. مصر: دار النهضة العربية.
7. أحمد، منصور. (1996). التقويم التربوي الأسس و التطبيقات. مصر: دار الأمين للطباعة .
8. برور، محمد. (2010). أثرالتوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. الجزائر دار الأمل .
9. بوسنة، محمود. (2007) . علم النفس القياس المبادئ الأساسية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. بوعناقة، علي. (1993) . التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، الجزائر: الرواسي للنشر والتوزيع.
11. تركي، رابح. (1990) . أصول التربية و التعليم. الجزائر: المؤسسة الوطنية للنشر .

12. تمار، ناجي. (1993). قراءات في التقويم التربوي. بאתة: جمعية الاصلاح الاجتماعي

والتربوي.

13. جمال، زكي. (1992). أسس البحث الاجتماعي. مصر: دار الفكر العربي.

14. الحامد. (1969). القياس النفسي التربوي. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

15. حثروبي، محمد صالح . (1997). نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته. دار الهدى .

16. حسن اللقاني، أحمد. (1999). المنهج الأسس المكونات و التنظيمات. د-ط.

17. الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة .

18. الدمرداش، سرحان. (1983). محاضرات في التقويم التربوي. السعودية: مكتبة التربية للعربي

لدول الخليج.

19. دمنهوري، رشاد صالح. (2006) . التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي. مصر: دار المعرفة

الجامعية.

20. الرفاعي، ماهر اسماعيل . (1429) . التقويم التربوي أسسه و إجراءاته. مكتبة الرشد.

21. الرفاعي، نعيم . (1987). التقويم و القياس في التربية. سوريا: مطبعة بن حيان .

22. الرفاعي، نعيم. (1982). الصحة النفسية دراسة في سيكولوجيا التكيف. سوريا: مطبعة بن

حيان.

23. رفيق، ميلود . (2013). التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي. الجزائر: منشورات أنوار

المعرفة.

24. زكرياء، محمد الطاهر. (2002) . مبادئ القياس و التقويم في التربية . الأردن: الدار العلمية

الدولية للنشر والتوزيع.

25. زيان، ميلود. (1998). أسس و تقنيات التقويم التربوي. الجزائر: منشورات ثلاثة .

26. ساعتى، أمين. (1992). تبسيط كتابة البحث العلمى من البكالوريوس ثم الماجيستير و حتى الدكتوراة، مصر: المركز السعودى للنشر.
27. سعد الله، الطاهر. علاقة التفكير الابتكارى بالتحصيل الدراسى. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
28. شعلة، جميل محمد عبد السلام. (1981). التقويم التربوي. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
29. صالح، عبد العزيز. (1963). التربية و طرق التدريس. مصر: دار المعارف.
30. طعيمة، رشيد احمد. (2004). تحليل المحتوى فى العلوم الانسانية . مصر: دار الفكر العربى.
31. طه فرج، عبد القادر. (1993). موسوعة علم النفس و التحليل النفسى. الكويت: دار سعاد الصباح.
32. العابدى، محمد عوض. (2005). إعداد وكتابة البحوث و الرسائل الجامعية. القاهرة: دار شمس المعارف للنشر و التوزيع.
33. عبد الحليم، محمد. (دس) . أسس البحث العلمى فى المجالات النفسية و الاجتماعية. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
34. عبد الله، محمد الشريف . (1996) . مناهج البحث العلمى دليل الطالب فى كتابة الأبحاث والرسائل الجامعية. مصر: مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع .
35. عقل، أنور. (2002). تطوير تقويم الطالب. لبنان: دار النهضة العربية.
36. علام، صلاح الدين. (2000) . التقويم التربوي البديل. مصر: دار الفكر العربى.
37. علي الصراف، قاسم. (2000) . القياس و التقويم فى التربية و التعليم. الأردن: دار الكتاب الحديث.

38. عمر عبد الرحيم، نصرالله. (2004). تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي أسبابه و علاجه. الأردن: دار وائل للنشر.
39. عوض صابر، فاطمة، و علي خفاجة، ميرفت. (2002) . أسس ومبادئ البحث العلمي. مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع.
40. العيسوي، عبد الرحمان. (1984). سيكولوجيا المراهق المسلم المعاصر. الكويت: دار الوفاق للنشر و التوزيع.
41. العيسوي، عبد الرحمان. (2004) . علم النفس التربوي دراسة في التعلم و عادات الاستذكار و معوقاته. بيروت: دار النهضة العربية.
42. غازي، عناية. (2008) . إعداد البحث العلمي. الجزائر: المناهج للنشر و التوزيع.
43. غريب، رمزي. (1970). التقويم و القياس النفسي و التربوي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
44. قريوة، رشيد. (1999). التقويم التربوي. قسنطينة: المعهد التكنولوجي للتربية .
45. القطامي، نايف . (1999) . علم النفس المدرسي. الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.
46. قنديل، شاكر. (1991). معجم علم النفس و التحصيل النفسي. لبنان: دار النهضة العربية .
47. قني، خير الدين . (1999). تقنيات التدريس. الجزائر: دار اليان.
48. لبيب، رشيد . (1983) . الأسس العامة للتدريس. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة و النشر.
49. ماي، لحسن. (1990). الأهداف والتقويم في التربية. الرباط: شركة بابل للطباعة.
50. محمد جاسم، محمد. (2004). سيكولوجيا الادارة التعليمية. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
51. محمد خليفة، عبداللطيف. (2000) . دافعية الإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.

52. محمد رضوان، عبد القادر. (1990). مناهج البحث العلمي. الجزائر: دار شريفي للطباعة و النشر.

53. محمد ظاهر، أميمة. (2006/2005). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوي دراسة ميدانية بمدارس دمشق. درجة اجازة في الارشاد النفسي، دمشق، سوريا.

54. محمدغانم، محمود . (1988). المدخل إلى المناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث. الجزائر: مطبعة الاشعاع الفنية.

55. محمود سالم، مهدي . (1998). التربية الميدانية أساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكات.

56. مذكور، أحمد منصور. (1996). منهج تعليم الكبار. مصر: دار الفكر العربي.

57. مروان عبد المجيد، ابراهيم. (2000). أسس البحث العلمي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

58. معن، خليل عمر. (1997). مناهج البحث في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

59. ملحم، سامي. (2000). القياس و التقويم في التربية و علم النفس. الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع .

60. منسي، حسين . (2000). تصميم التدريس. مصر: دار الكندي للنشر والتوزيع.

61. منسي، محمود عبد الحليم . (1998). التقويم التربوي. مصر: دار المعرفة الجامعية.

62. منسي، محمود عبد الحليم . (2004). التقويم التربوي و مبادئ الاحصاء. مصر: شركة الجمهورية الحديثة للتحويل و طباعة الورق.

63. مهدي الطائي، نزار . (1938). محاضرات في التقويم التربوي. السعودية: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

64. نبيل، عبد الهادي. (1999) . القياس و التقويم التربوي و استخداماته في مجال التدريس

الصفى. عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.

65. نشواتي، عبد المجيد نشواتي. (1993). علم النفس التربوي. الأردن: دار الفرقان .

II- الرسائل و الأطروحات

66. بن يوسف، أمال. (2008/2007). العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم و أثرها

على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ ثانوية بولاية البليدة. أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر.

67. الحسين بن حيدر، محمد النعيمي. (2003) . العلاقة بين القدرات العقلية و التحصيل

الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، السعودية.

68. السهلي، عبد الله محمد حمدان. (2002/2001) . الأمن النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي

لدى طلاب دور رعاية الأيتام. أطروحة ماجستير. الرياض. السعودية.

69. قريشي، محمد. (2002). القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل. رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة.

70. عبد الحميد أحمد، علي . (2010). التحصيل الدراسي و علاقته بالقيم الاسلامية التربوية.

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة تخصص علم النفس التربوي، لبنان مكتبة حسن العصرية.

III - القواميس والمعجمات

71. بساط جمعة، عبلة. (1997). قاموس الجديد للطلاب. تونس: شركة التونسية للنشر و التوزيع.

72. بن هادية، علي . (1979). قاموس الجديد للطلاب . تونس: الشركة التونسية للنشر والتوزيع .

IV- المجالات

73. رجب، مصطفى. (1995). التقويم التربوي تصورات و اتجاهات مستقبلية. المجلة العربية

للتربية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمه لخضر

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

الاستبيان

☐ أنثى

☐ ذكر

الجنس:

المستوى الدراسي :

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية بعنوان التقييم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط أتقدم إليك سيدي (ة) الأستاذ (ة) بهذا الاستبيان، راجيا منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق و مسؤولية، لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك و ذلك بوضع علامة (x) أمام العبارات التي تعبر عن رأيك، و نحيطكم علما أن إجاباتكم ستحضى بالسرية التامة و لن تستخدم إلا لغرض علمي لا أكثر.

تقبلوا فائق عبارات الاحترام و التقدير و شكرا مسبقا

الموسم الجامعي: 2014 / 2015

الاستبيان

التقويم القبلي و علاقته بالتحصيل الدراسي

1. تتم عملية توزيع التلاميذ على الصفوف بحسب المعدل التحصيلي
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
2. يشارك التلميذ في اختيار الصف المناسب له حسب ميوله و رغباته.
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
3. الجلوس الصفّي يجري حسب مبدأ أولوية المستوى الدراسي للتلميذ
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
4. توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية المشاركة داخل الفصل الدراسي
وجود مناخ ☐ عدم وجود مناخ بدون إجابة ☐
وجود مناخ ☐ عدم وجود مناخ ☐ بدون إجابة ☐
5. التواصل الأولي بين التلاميذ والمعلمين للتعارف الشخصي
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
6. القدرة على تكوين صورة حول المعلم في الحصص الأولى
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
7. القدرة على تحديد لخبرات التلاميذ التعليمية في بداية السنة
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
8. هل يستطيع المعلم تكوين صورة على المستوى التعليمي للتلاميذ في الحصص الأولى
نعم لا لا أدري
☐ نعم ☐ لا ☐ لا ادري
9. هناك مقابلات شخصية عن التلميذ
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
10. وجود مدى توفر متطلبات الدراسة للتلاميذ
☐ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما

التقويم التشخيصي و علاقته بالتحصيل الدراسي

11. معرفة مدى تقبل التلميذ للفصل الدراسي
- ☐ وجود تقبل ☐ عدم وجود تقبل ☐ أحيانا
12. تجاوب التلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة
- ☐ دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا
13. هناك رقابة مستمرة للتلاميذ
- ☐ دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا
14. القدرة على إتخاذ القرار بشكل موضوعي و علمي من قبل المعلم
- ☐ دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا
15. توفر الراحة و الطمأنينة النفسية لدى التلميذ
- ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
16. الاستعداد من أجل تحقيق النجاح الدراسي
- ☐ دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا
17. معرفة مستوى التلميذ و الحصييلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر
- ☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
18. التنبؤ بفرص النجاح لدى التلميذ
- ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
19. اكتشاف مدى امتلاك التلميذ للاستعدادات الضرورية لمتابعة تعليم معين
- أوافق لا أوافق أوافق لحد ما
- ☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
20. الابتعاد عن الملل من قبل التلميذ
- ☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما

التقويم التكويني و علاقته بالتحصيل الدراسي

21. قيامه بعملية التقويم لمعرفة مدى تحسن ادائه
- موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما ☐
22. الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي
- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
23. حرية المناقشة داخل الفصل الدراسي.
- دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐
24. مساعدة التلاميذ على التعلم التعاوني.
- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
25. بناء الوسائل و الأساليب التعليمية الناجحة.
- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
26. تحقيق مستوى تحصيل التلميذ للمواد المتقدمة.
- دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐
27. التزويد بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ
- دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐
28. القدرة على توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي.
- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
29. تقديم معلومات مفيدة للمتعلم عن تطوره أو ضعفه.
- نعم ☐ لا أحيانا ☐
30. التعرف عن الصعوبات التي تعرقل فهمه و تحصيله.
- موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما ☐

التقويم النهائي و علاقته بالتحصيل الدراسي

31. التمكن من جميع المواد التعليمية بصفة كبيرة
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
32. الوصول الى الهدف المرجو تحقيقه من خلال عملية التقويم
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
33. امتحان كتابي يختبر فيه مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية.
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
34. تنوع الإختبارات ما بين السهلة و الصعبة و المتوسطة الصعوبة.
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
35. التحضير للإختبارات يتطلب جهدا كبيرا
☐ دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا
36. النتائج تبرز بالأرقام المعدل التحصيلي للتلميذ بشكل مضبوط.
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
37. قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
38. الكشف عن جوانب النقص في التدريس
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
39. حسب استغلال نتائج الاختبارات النهائية.
☐ موافق ☐ لا أوافق ☐ أوافق لحد ما
40. استعداد التلميذ للمرحلة المقبلة من التعليم
☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا