

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
كلية اللغات والآداب
البويرة
قسم اللغة العربية وآدابها

**أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل
الدراسي في المرحلة الثانوية السنة
الثانية آداب أنموذجا**

مذكرة التخرج لنيل شهادة ليسانس في الأدب العربي

تحت إشراف الأستاذة

لطرش صليحة

من إعداد الطالبتين

مزارى خديجة

فاسي فاطمة الزهراء

السنة الجامعية

2018-2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال الله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم

« اقرأ باسم ربك الذي خلق (1) »

خلق الإنسان من علق (2) اقرأ وربك الأكرم (3)

الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان ما لم يعلم (5) »

الآية من 01 إلى 05 من سورة العلق .

وقال أيضاً: «... نرفع درجات من نشاء وفوق

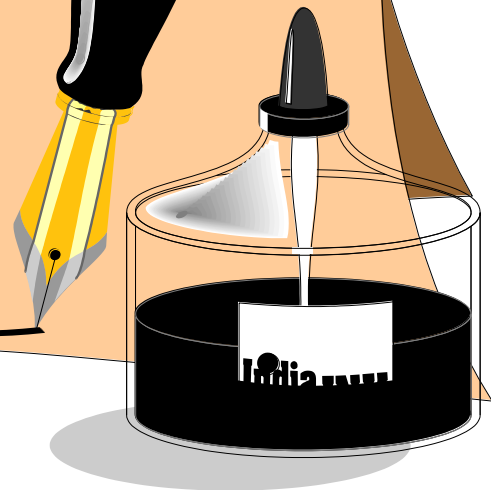
كل ذي علم عليم (76) »

الآية 76 من سورة يوسف .

وقال: «... وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً (85) »

الآية 85 من سورة الإسراء .

صدق الله العظيم



علمة شكر

مصدقاً لقوله تعالى * لئن شكرتم لأزيدنكم * واعتداء بقوله صلى الله عليه وسلم * من لم يشكر

الناس لم يشكر الله *

الحمد لله الذي جعل معجزة خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم معجزة علمية باقية إلى يوم

القيامة والسلام على أئمة المرسلين أفصح العرب أجمعين .

بإحدى ذي بدء نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل .

كما نتقدم بالشكر الجزيل الخالص إلى الأستاذة المشرفة طرش سليحة" ونشكرها على توجيهاتها

وإرشاداتها لنا طيلة العام الدراسي

إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل المتواضع إلى كل هؤلاء جميعاً

أقول شكراً جزيلاً.



الإهداء

أهدي ثمرة جسدي إلى من خلقه الله بالصبر والوقتار... إلى من علمني العطاء بدون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أبي الغالي حفظه الله ورعاه

إلى من غرسه بذور الإيمان في قلبي إلى التي رفح الله قدرها وجعل الجنة تحب أقدامها إلى التي سعدت روحها إلى بارئها قبل أن تسوي ثمرة غرسها إلى أمي رحمها الله وأسكنها فسيح جناته .

إلى زوجة أبي " حورية " إلى من جمعني بهم رحم واحد إلى أخواني: نور الدين ، والكوكب الصغير محمد أمين أتمنى له النجاح في مشواره الدراسي.

إلى من ربطني وأحسنه تربيتي إلى من ساندتني وخطت معي خطواتي ويسر لي الصعاب إلى من كان دماؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أختي فتحة التي كانت كأمي حفظها الله ورعاها إلى إخوتي حفظة دليلة زمية .

إلى عالم الحب والصداقة : إلى شريكتي في العمل وصديقتي "فاطمة الزهراء" والتي تقاسم معي تعب وعناء هذا العمل ، وما إذا ذا أنقاس معي ثمرة بإذن الله

إلى من قضيت وعشيت الحياة الجامعية معهم لعني حبرينة سمية إكرام أميرة فريال نسيمه إيمان زمية سلمى فتحة

إلى كل من حملتهم ذاكرتي ونسيتهم مذكرتي

إلى من ساعدني ومد لي يد العون في إنجاز هذا العمل أهدي ثمرة جسدي

خديجة



الإهداء

إلى من قرن الله طاعتها بطاعته وأوصى فيهما برا واحسانا فقال

" وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا "

إلى الذي سخر حياته من أجل سعادتي إلى عماد بيتنا وعزه أبي رحمه الله

إلى التي عمرت حياتي سعادة وملئت قلبي حبا وأملا وأنارته كلماتها طريقي ودربي

أمي الحنون حفظها الله ورعاها

إلى الشموع التي أنارته دربي وبالأفراح ملأت قلبي لكم جميعا إخوتي

إلى من شاركتهي هذا العمل وكأنت دعم الشريكة، إلى أختي وحديقتي الغالية خديجة "

أسعدك الله في حياتك

إلى كل من افتخر بصدائهم والفتن وجودهم وصديقتهم

إليكم جميعا أهدي عبارة جهدي

فاطمة الزهراء



الفهرس

الفهرس

كلمة شكر

إهداء

الفهرس

مقدمة..... أ

الفصل الأول:مدخل إلى الدراسة

- 1 - إشكالية البحث..... 6
- 2-الفرضيات 7
- 3-أسباب اختيار الموضوع..... 8
- 4-أهمية الدراسة..... 8
- 5-الدراسات السابقة..... 9
- 6-التعقيب على الدراسات..... 12

الفصل الثاني: مفهوم التقويم وأنواعه وأساليبه

المبحث الأول: مفهوم التقويم و خصائصه

- 1-تعريف التقويم..... 17
- 2-الامتداد التاريخي للتقويم..... 19

3-خصائص التقويم.....21

4-خطواته ومراحله.....22

المبحث الثاني:أنواع التقويم والمبادئ التي يقوم عليها

1-أنواع التقويم.....23

2-وظائف التقويم في المؤسسات التربوية.....28

3-المبادئ التي يقوم عليها التقويم30

المبحث الثالث:أساليب التقويم وطرق معالجته ونتائجه

1-أهداف التقويم.....33

2-أساليب التقويم.....35

3-طرق معالجة نتائج التقويم.....40

الفصل الثالث:التحصيل الدراسي

المبحث الأول:مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته والعوامل المؤثرة فيه

1-مفهوم التحصيل الدراسي.....45

2-أهميته.....46

3-النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي.....47

4-العوامل المؤثرة في عملية التحصيل50

المبحث الثاني:عناصر وشروط التحصيل الدراسي الجيد

- 1-أدوات تقويم التحصيل الدراسي.....52
- 2-العناصر الأساسية في عملية التحصيل الدراسي.....54
- 3-شروط التحصيل الدراسي الجيد.....55

الفصل الرابع:الإطار التطبيقي للبحث

المبحث الأول:أدوات وإجراءات البحث

- 1-منهج الدراسة.....59
- 2-حدود البحث.....59
- 3-أداة البحث.....60

المبحث الثاني:عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- 1-عرض وتحليل النتائج.....61
- 2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.....76
- 3-الإقتراحات.....77
- 4-الخاتمة.....79
- 5-ملخص المذكرة.....80
- 6-الملاحق.....82

- 7-قائمة المصادر والمراجع.

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

إنه لمن السهل الحديث عن أي فكرة تشغل البال ولكنه من الأمر العسير تطبيق هذه الفكرة في الميدان لذلك عملنا ما بوسعنا لنطرق باب المجال ونكشف عن أساليب التقويم المعتمدة في العملية التعليمية .

فالتقويم ليس وليد الحاضر بل قديم قدم الإنسانية فهو عملية أساسية لأي مجال من مجالات الحياة يسعى من خلالها الإنسان عبر العصور إلى تقويم أعماله و الاستفادة من الإيجابيات وتفادي السلبيات من خلال تطوير أدوات وأساليب تساعد على تحسين ظروف حياته.

وتشهد عملية التقويم عصرها الذهبي بعد أن أصبح مركز الاهتمام وملتقى الجهود المختلفة وانتقل التقويم من مرحلة إصدار الأحكام ليصبح علما له للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم، قواعد وأسس وأساليب وكذلك علماءه المختصون والمتفرعون لإنجاحه.

وبعد التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب والميول الخاصة وهو ركن من أركان التخطيط لأنه يعمل اتصالا وثيقا لمتابعة النتائج كما قد يكشف عن عيب المناهج والوسائل .

إن مساهمة التقويم لمختلف مراحل العملية التعليمية يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها ويمنح القوة في تنفيذ المحتوى الدراسي كما لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم وإزالة عوائق التعلم .



ومن الملاحظ أن تدني مستوى التحصيل الدراسي وازدياد حالات الرسوب والتسرب المدرسيين يرجعه بعض القائمين والعاملين في الحقل التربوي إلى القصور الواضح في دور التقويم مما حال دون الاستفادة منه كعنصر فعال في العملية التعليمية.

من أجل ذلك كله وقع اختيارنا على هذا الموضوع الذي يدور حول أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وجاءت هذه الدراسة لتقدم رؤية تكاملية بجانبها النظري والتطبيقي كمحاولة لمعرفة أساليب التقويم المعتمدة من طرف الأساتذة ومحاولة الكشف عن العلاقة القائمة بين تلك الأساليب ونوع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.

وهذه الدراسة جاءت في ثلاثة فصول، ففي الأول هو فصل تمهيد وفصلين نظريين تناولتا متغيرات الدراسة والفصل الأخير هو فصل الجانب التطبيقي، حيث احتوى الفصل التمهيدي على إشكالية البحث والتي تم فيها التمهيد للموضوع ثم طرح تساؤلات البحث وبعدها تم صياغة فرضيات والتي هي بمثابة إجابات احتمالية لتساؤلات البحث، كما أتى فيه ذكر الأسباب الداعية لاختيار الموضوع وذكر أهمية الدراسة وفي الأخير عرضت مجموعة من الدراسات السابقة والتي من خلاله تناولنا الموضوع بمتغيراته إما مجتمعة أو متفرقة أو من زاوية أخرى .

أما الفصل الأول فقد تم فيه تناول التقويم وأسابيه ومراحله وأهدافه أما الفصل الثاني فقد خصص للتحصيل الدراسي والنظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه وشروط التحصيل الدراسي

والفصل الثالث فقد خصص للدراسة الميدانية تم فيه عرض منهجية البحث والإجراءات الميدانية من حيث المنهج المختار وحدود الدراسة الزمانية والمكانية إضافة إلى العينة، وبعدها تم عرض

النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات ،وآخر ما تم تناوله في هذه الدراسة هو عرض لبعض الاقتراحات التي ارتأينا اقتراحها .

وقد عمدنا في جمع المادة العلمية إلى مجموعة من المصادر والمراجع ،وقد حاولنا قدر المستطاع الالمام بجوانب الموضوع رغم الصعوبات التي واجهتنا كتلف العديد من المراجع وتكرار المعلومات في البعض الآخر منها وكذلك في الدراسة الميدانية .

الفصل التمهيدي

الفصل التمهيدي : مدخل إلى الدراسة

- 1- إشكالية البحث
- 2- الفرضيات
- 3- أسباب اختيار الموضوع
- 4- أهمية الدراسة
- 5- الدراسات السابقة
- 6- التعقيب على الدراسات

1 الإشكالية

يهدف المفهوم الجديد للمدرسة إلى عدم حصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكيات والقيم، بل يتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لإدماج الشيء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن من بلوغ مستوى راق من المعارف، ولما كان التقويم في صلب العملية التربوية فإنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي، ولهذا استدعى التقويم التربوي في هذا العصر اهتمام المربين والقائمين بأمور المدرسة بالتقويم التربوي هو العملية التي يمكن عن طريقه التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة.

إن أهمية التقويم هي التي تدفعنا نحو البحث والتمعن فيه ومعالجة دقيقة لمختلف عملياته وأساليبه، وذلك بغرض الوصول إلى تحقيق أفضل المخرجات العملية التعليمية، كما أضحت مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في مؤسساتنا قضية جوهرية، تعدلها البرامج وتجري حولها الدراسات، بل و تعقد من أجلها الندوات و المؤتمرات لأن العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي سيؤدي حتما إلى رفع مخرجات التعليم، وعليه فالتقويم التربوي لم يعد جزءا نهائيا من العملية التعليمية والمتعلقة بنتائج المتعلم فقط، والتي لا تعبر عن أدائه الفعلي و لكنه عملية تبدأ قبل الفعل التعليمي و تستمر إلى نهايته، والهدف منه الكشف عن تطور إنجاز المتعلم ومتابعة التغيير الذي يحدث في سلوكه على المستوى التحصيلي خاصة والفكري والعاطفي والحركي بصورة عامة، وهذا يتطلب بالضرورة كفاءة علمية وتربوية وخبرة بيداغوجية ومهنية وتكونا إضافيا لدى المعلم حتى يتمكن من تقويم تلامذته تقويما موضوعيا، ومعرفة تامة بأساليب التقويم المتنوعة والملاءمة تؤهله من

استخدامها استخداما دقيقا يمكنه من الحكم على مستوى التحصيل لدى تلامذته ومن ثم

يمكننا طرح تساؤلات الإشكالية على النحو التالي:

التساؤلات:

1- ما أساليب التقويم الحديثة المستخدمة من طرف أساتذة التعليم الثانوي ؟

2- هل تختلف أساليب التقويم المستخدمة من طرف المدرسين باختلاف عامل الخبرة

المهنية ؟

3- هل يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه مدرسو التعليم الثانوي باختلاف

عامل الخبرة المهني ؟

4- هل هناك علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وأنواع التحصيل الدراسي التي يركز

عليها أساتذة التعليم الثانوي ؟

للإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات كالتالي:

2-الفرضيات:

1- يوجد تطبيق لأساليب التقويم الحديثة ولا تقتصر عملية التقويم على بعض الأساليب

التقليدية

2- لا تختلف أساليب التقويم المستخدمة من طرف المدرسين باختلاف عامل الخبرة المهنية

3- لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المدرسون باختلاف عامل الخبرة

المهنية

4- لا توجد علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة و أنواع التحصيل التي يركز عليها

مدرسي التعليم الثانوي

3- أسباب اختيار الموضوع :

ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى مايلي :

* التعرف على ظاهرة التقويم ودراساتها وذلك نظرا لا لتحققنا القريب بقطاع التربية والتعليم

* أهمية التقويم ودوره الفعال في العملية التعليمية، وخاصة في ظل المستجدات على

الصعيد التربوي

* البحث عن الأسباب المباشرة وغير المباشرة التي تقف حجر عثرة في طريق ممارسة

التقويم على أكمل وجه

* الكشف عن ثغرات عملية التقويم بغرض تحديد ها بدقة والبحث عن حلول مناسبة لها

* معرفة العلاقة التي تربط التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي

* الوقوف على واقع التقويم المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي من حيث

تطبيقه وأساليبه وأدواته

4- أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من خلال الأهمية الكبرى لكل من متغيري البحث الأساسيين،

التقويم التربوي والتحصيل الدراسي، باعتبارهما دعائم أساسية في العملية التعليمية

ويكتسب البحث أهمية من خلال ما يرمي إليه من أهداف كما أنه يستمد أهميته من طبيعة

الموضوع الذي تناوله من جهة ومن نوع المشكلة التي يطرحها للتمحيص والتقصي من

جهة أخرى، فضلا عن ذلك فهو يكتسب أهمية من خلال :

- إثارة أحد المواضيع التربوية والمعرفية التي يجري فيها البحث منذ فترة وجيزة، والتي تشكل جزءاً لا يتجزأ من أساسيات التعلم حيث أن التقويم عملية إصدار حكم لمعرفة نسبة النجاح أو الفشل في الوصول للأهداف المراد تحقيقها

- وتتيح هذه الدراسة المتواضعة تسليط الضوء على عمليتين في غاية الأهمية التقويم التربوي والتحصيل الدراسي مما يؤدي إلى إثراء المعرفة العلمية النظرية وتراكمها حول العمليتين

- إن التقويم يعتبر عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي وهو أحد مرتكزات تطوير التعليم إذ أن نتائجه هي الأساس في تحديد أهداف المنهج التعليمي ومحتواه وطريقة التدريس

- إمكانية مساعدة مدرسي المرحلة الثانوية من التعرف على الأساليب التقويمية، وتحديد العوامل المساعدة على القيام بهذه العملية والتمكن منها

5- الدراسات السابقة :

دراسة طه صالح محمود واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي 2003

تهدف هذه الدراسة إلى جملة من الأهداف منها، الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والساد في مؤسسات التعليم الثانوي من حيث أساليب التقويم وصياغة الأهداف الإجرائية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى عدم تطبيق أساليب التقويم الحديث وكذا الإطلاع على الوسائل والتقنيات المستخدمة في هذه المؤسسات والتعرف على مدى فعاليتها وأهميتها وعلاقتها بالوسائل الحديثة المستخدمة في التقويم التربوي

وقد اعتمد الباحث على المنهج المسحي الوصفي الذي يحاول الإجابة عن الإشكال المطروح في البحث بجمع المعلومات حول العينة المفحوصة و المأخوذة من المجتمع الأصلي لأساتذة في مؤسسات التعليم الثانوي ، وطرح الباحث إشكالية متضمنة التساؤل التالي: هل أن أساتذة التعليم الثانوي مهتمون فعلا بتطبيق الأساليب الحديثة والمستجدات التربوية المتعلقة بالتقويم التربوي وذلك بتشخيص الصعوبات التي يواجهونها أثناء قيامهم بالتقويم من خلال إلقاء الضوء على العوامل والسلبيات التي بدورها تؤدي إلى عدم تطبيق أساليب التقويم الحديث وصياغة الأهداف الإجرائية واختار الاستبيان كأداة لهذه الدراسة معتمدا على أربع محاور هي أساليب التقويم، صياغة الأهداف، أدوات التقويم، التكوين الإضافي للأساتذة وقد تلخصت نتائج الدراسة في أن أساتذة التعليم الثانوي ليس لهم الإطلاع الكافي بالتقويم بأنواعه وعدم تمكنهم بصفة فعالة على الإلمام التام في صياغة الأهداف الإجرائية، وأن غالبية الأساتذة في التعليم الثانوي يعتقدون بأن التقويم هو تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها وليس لديهم اطلاع على أن التقويم هو عملية شاملة تبدأ قبل الدرس وتستمر أثناءه وبعده وتشمل كل من المعلم والمتعلم والأدوات المستعملة وكذا البرامج التعليمية وأن الأساتذة يعتمدون بشكل كلي على الأداة الفعالة (الاختبارات الفصلية) ويهملون دقة الأساليب، كما أن الأساتذة الذين تلقوا تكوينا إضافيا لهم القدرة الكافية للإجابة على جميع الأسئلة المتعلقة بأساليب التقويم الحديث وصياغة الأهداف الإجرائية وختم الباحث دراسته بعدة اقتراحات منها التركيز على ضرورة تكوين إضافي لأساتذة التعليم الثانوي في جانبي صياغة الأهداف وأساليب التقويم الحديث خصوصا التقويم التكويني من قبل أساتذة مخصصين بهذين العنصرين، وهذا استجابة لاقتراحات أغلبية الأساتذة من خلال الأسئلة الموجهة إليهم والتي تؤكد ضرورة وأهمية التكوين الإضافي والمقدرة نسبهم ب 54.62% كذلك يمكن ملاحظة النسب المئوية

للإجابات عن الأسئلة التي تؤكد كلها عدم تلقي الأساتذة تكويناً يخص الأساليب والأهداف، ويقترح الباحث تنظيم ندوات تربوية أو لقاءات على مستوى الجامعة أو الولاية، يستدعي فيها قسم من أساتذة التعليم الثانوي بشكل دوري وفي تریصات مغلقة للإطلاع على كل المستجدات فيما يخص التقييم التربوي الحديث وأساليبه وطرق تنفيذه، قام الباحث في هذه الدراسة بمقارنة شاملة كاملة بين التقييم التقليدي والتقييم الحديث مستهدفاً بذلك عرض واقع التقييم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي و هذا ما يعكس لنل صورة واضحة عن التقييم ماضيا و حاضرا مما يساهم في إبراز الأوجه الجديدة التي أدخلت في التقييم في إطار الإصلاحات الجديدة التي أدخلت على المنظومة التربوية

دراسة محمد السيد حسن الحبشي 2005، أثر فاعلية منظومة التقييم التربوي على تحصيل التلاميذ و أدائهم للأنشطة التعليمية:

هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقييم التربوي من خلال تأثيرها على التحصيل الدراسي وأدائهم للأنشطة التعليمية وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي، إضافة لمجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها، وقد خلصت هذه الدراسة إلى :

التقييم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ فمنظومة التقييم الحالية تختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقييم التربوي باعتبار أنه من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ

مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أدوات التلاميذ فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر فذلك يخلق دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإنجاز كما تجدهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره تعتبر هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي من حيث أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعليمي مما ينعكس بصورة مباشرة على مردودهم التعليمي بصفة خاصة ومردود النظام التربوي ككل

6- التعقيب على الدراسات

دراسة طه محمود التي تناول فيها واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي حاول أن يعكس لنا صورة واضحة عن التقويم ماضيا و حاضرا مما يساهم في إبراز الأوجه الجديدة التي أدخلت على المنظومة التربوية وهي نقطة الاشتراك بين الدراستين وختم الباحث دراسته بعدة اقتراحات منها التركيز على ضرورة تكوين إضافي للأساتذة خاصة فيما يتعلق بأساليب التقويم الحديث وقد حاولنا الاستفادة من هذه الدراسة بما جاء فيها من معارف نظرية ويظهر وجه الشبه بين الدراسة التي قام بها محمد السيد حسن الحبشي حول أثر فاعلية منظومة التقويم التربوي على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية والدراسة التي نحن بصدد إجرائها من حيث علاقة أساليب التقويم بالتحصيل الدراسي مما يتيح لنا الفرصة من الاستفادة منها في إطارها النظري وفي مناقشة النتائج والفرضيات

كلا الدراستين اهتمت بأساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم الطلبة ، وقد هدفت دراسة إلى التعرف على أساليب التقويم المختلفة في تقويم الطلبة وكيفية استخدام المعلم لهذه الأساليب ،

وأكثر الأساليب فعالية في التقويم وفي بحثنا هذا يمكننا الاستفادة من هذه الدراسة ، في التعرف على أساليب التقويم المختلفة والمعتمدة في العملية التعليمية .

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: مفهوم التقويم وأنواعه وأساليبه

المبحث الأول : مفهوم التقويم وخصائصه .

- 1- تعريف التقويم .
- 2- الامتداد التاريخي للتقويم
- 3-خصائص التقويم.
- 4-خطوات التقويم ومراحله

المبحث الثاني: أنواع التقويم والمبادئ التي يقوم عليها .

- 1- أنواع التقويم.
- 2- وظائف التقويم في المؤسسات التربوية
- 3-المبادئ التي يقوم عليها التقويم

المبحث الثالث : أساليب التقويم وطرق معالجته .

- 1-أهداف التقويم.
- 2-أساليب التقويم
- 3-طرق معالجة نتائج التقويم

أولا : مفهوم التقويم وخصائصه :

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل نهاية الفعل التعليمي

1- تعريف التقويم :

لغة: جاء في لسان العرب قوم الشيء أزال اعوجاجه وكذلك أقامه، وقوم السلعة قدرها وفي الحديث ﴿ذلك الدين القيم﴾ أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق وقوله تعالى ﴿فيها كتب قيمة﴾ أي مستقيمة تبين الحق من الباطل على استواء وبرهان وقوله تعالى ﴿وذلك دين القيمة﴾ أي دين الأمة القيمة بالحق وبجوز أن يكون دين الملة المستقيمة(1)

وقد ورد في القواميس الحديثة ولا سيما تلك التي أشرفت وضعها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التي تشير إلى أن لفظ التقويم يفيد إصلاح الاعوجاج كما يفيد أيضا تقدير قيمة الشيء VALEURE فهو يجمع بين التقويم والعلاج أو التطوير، ثم أن ما يعزو اتجاهنا إلى تفضيل كلمة تقويم EVALUATION كمصطلح بدلا من التقييم، إن الأبحاث التربوية العربية الحديثة تميل إلى استخدام لفظ التقويم أكثر من لفظ التقييم (2)

(1)أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكر بن منظور، لسان العرب، ج 5، ط 1، دار صادر، بيروت، 1997، ص347-348.

(2)سعد لمعش، التقويم التربوي في المواد العلمية، د ط، دار هومة، الجزائر، 1999، ص16.

اصطلاحاً:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي ، فمنها من اعتبر التقويم مرادفاً للقياس التربوي ومنها من اعتبره إصدار أحكام، ومنها من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية وفيما يلي نستعرض بعض التعريفات

- يرى *عمر الشيخ* أن التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ذا صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية

ويرى *تن برك* أنه عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات

ويرى *نيجلي* أن التقويم هو الأسلوب الذي يستخدم فيه البيانات والمعلومات التي جمعها بواسطة القياس كأس لإصدار الأحكام وقد قدم الدكتور *الجميل محمد عبد السميع شعبة* تعريف شامل للتقويم التربوي وهو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها (1)

وخلاصة القول: نستنتج من التعريفات السابقة أن التقويم هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف الموضوعية لأي عملية لكون الأهداف هي المدخل الأساسي للتعلم، كما أنها تحدد شكل ومضمون النشاط التربوي

(1)الجميل محمد عبد السميع شعبة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ط 1، دار الفكر

2- الامتداد التاريخي للتقويم : يعتبر مفهوم التقويم التربوي وممارسته أمراً ليس بجديد فيرى

بوفام" أن معظم العلماء أو ضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاوله الإنسان تعليمات التقويمية وهناك فرق بين مفهومي التقويم والتقييم إلا أن البعض يعتبر أحدهما مرادفاً للآخر وهذا يعتبر من الأخطاء التي يقع فيها البعض، فالتقويم يستنبه تشخيص وعلاج بينما التقييم يعني معرفة ماتم انجازه من خطة كبيرة ولا يستنبه تشخيص أو علاج ومن ثم يتضح لنا أن مفهوم التقويم قديم قدم الإنسانية وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لم يتخذ صورة مجال تخصص واضح إلا مع ظهور الثورة الصناعية وفيما يلي مراحل تطوير التقويم التربوي:

2- عصر الإصلاح 1800 - 1900: تميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العملية

وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية

3- عصر الكفاية والاختبارات 1900 - 1930: في هذه الفترة ظهرت مشروبات للتقويم التربوي

اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، وقام في ذلك الوقت مجموعة من العلماء أمثال "روبرت ثورنديك" بمحاولة جعل عملية الاختبارات أكثر عملية، والاستفادة من درجاتها واعتبارها عاملاً مهماً في اتخاذ القرارات التعليمية (1)

4- عصر تايلور 1930 - 1945: وارتبط هذا العصر بأعمال وفكر رالف تايلور الذي يعتبر

رائد التقويم التربوي فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها وأخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعليم والتعلم، وقد أكد على أهمية تحديد غايات البرامج والمناهج ونواتجها، الأمر الذي أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك (1)

(1) الجميل محمد عبد السميع شعله، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ص24.

كما أسهمت جهود تاييلور في المساعدة على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما تؤدي إليه من نواتج فعلية

5. الفترة 1946 - 1947: اتسمت هذه الفترة بأن أصبح التقويم من المقررات الأساسية في

كليات التربية، كما أن المربين أبدوا اهتمامهم باستخدام عتبات التقويم واعتبارها عنصرا رئيسيا يقوم عليه بناء نظم تعليمية جديدة وبرامج ومناهج فعالة

6- عصر التوسع 1957-1972: اتسم هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في

المجال التربوي وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية

7- عصر المهنية (1972حتى الآن) : اتسم هذا العصر بأن أخذ التقويم التربوي شكل

التخصص الدقيق حيث برز كتخصص دراسي مستقل، أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات عززت دورة التقويم في تخطيط و الإشراف على تنفيذها بهدف التوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير سياساته وكذا المناهج والبرامج وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة ،وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة .(1)

(1) الجميل محمد عبد السميع شعله ,التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ص25.

3- خصائص التقويم:

التقويم هو إصلاح حديث العهد بالتعلم، أدخل لتحديد مفهوم أكثر شمولاً من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الاختبارات التقليدية والامتحانات ونأتي فيما يلي على ذكر بعض خصائص التقويم ليصبح أكثر وضوحاً ولا يمكن للتقويم أن يؤدي غايته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:

- الشمول يشمل كل الأهداف التي تتضمنها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها والاعتناء بجوانب الشخصية
- الارتباط بالأهداف الواضحة لكي يكون التقويم سليماً يجب تحديد الأهداف بوضوح والابتعاد عن الغموض والتعميم
- تسهيل عملية التقويم الذاتي والتوجيه عند التعلم أي مساعدته على معرفة مدى تقدمه في فهم الأهداف
- تحسين عملية التعليم والتعلم أي التعليم لا يعني بالحصول على المعلومات فقط أو المعرفة بل يعني بجانب تغيير السلوك، وتطبيق المعلومات والمهارات في الحياة العملية
- أن يكون التقويم إنسانياً عادلاً بمعنى أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية
- أن تكون أساليبه وأدواته علمية أي يتبع الأسلوب العلمي والمنهج الموضوعي سواء في جمع المعلومات أو تحليلها وصولاً إلى الدليل الواضح والبرهان المنطقي (1)

(1) الجميل محمد عبد السميع شعله، التقويم التربوي، ينظر، المرجع السابق، ص24.

وخلاصة القول أنه ينبغي توجيه التقويم المستمر نحو تعزيز التعلم ونحو النجاح من خلال تحرير هذا النوع من التقويم من التهديد والخوف من خلال النظر إليه والمهم أن يدرك المعلم أو الأستاذ ويطبقه بوعي ليعزز التعلم .ويمكن جوهر التقويم في تكيفه مع احتياجات الطلاب وتهيئة فرص النجاح

4- خطوات التقويم ومراحله

تتضمن عملية التقويم عمليات جزئية أو خطوات عديدة فهي تشمل:

-**عملية القياس:** بعد تحديد الفلسفة التربوية للمجتمعات أي الأسس الفلسفية القائمة في المجتمع الذي توجد فيه المدرسة ويأتي دور الأهداف التعليمية أي وضع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها على صورة سلوك وليست صيغ عامة،بعدها تأتي مرحلة تحديد واختيار الطرق والمواقف والوسائل التي تستعمل في القياس .

-**جمع النتائج والحكم عليها:** إن جمع النتائج والحكم عليها يسهل على المعلم والمتعلم وولي الأمر فهمها.

-**إعادة التقويم:** وذلك لما للتقويم من قيمة تشخيصية وعلاجية ،حيث يكشف نواحي الضعف والقوة في نمو كل تلميذ وأسباب ذلك،ويمكن من تعديل المنهج والطريقة التي تتبع في التعلم ويصحب ذلك تكرار لعملية التقويم والتي تمر بخمس مراحل:(1)

(1)وزارة التربية الوطنية ,التحضير التربوي للموسم الدراسي , المنشور رقم 245 المؤرخ في 2003-2004, ص27

المرحلة الأولى: تحديد المشكل

المرحلة الثانية: إعداد وسائل التقويم وأوراقه لقياس الظواهر السلوكية التي هي جزء أساسي في عملية التقويم كالاختبارات ووسائل القياس .

المرحلة الثالثة: التقدير والتفسير .

المرحلة الرابعة: تشخيص العوامل التي عاقت تحقيق الأهداف الموضوعية.

المرحلة الخامسة: العلاج والمتابع (1)

المبحث الثاني: أنواع التقويم والمبادئ التي يقوم عليها.

1-أنواع التقويم: اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد أنواعه باعتبار كل واحد منهم

ينظر إليه من زاوية معينة، فقد تحددت أنواعه وفقا لمعايير تصحيحها معيارية المرجع، أو محكية

المرجع، أو وفق درجة أداء التلاميذ عليها، وسنحاول أولا التطرق إلى بعض هذه التصنيفات

والشرح المفصل للأنواع الثلاثة (تشخيصي، تكويني، تجميعي) وذلك وفقا للمدة الزمنية التي يتعامل

بها المعلم مع المنهج وفقا لتصنيف Blum بلوموضع ربول Rybol تصنيفه لتبيان الغرض من

التقويم، فيكون تجميعيا، حيث يكون في خدمة الجماعة لاختبار أفضل الأفراد، ويكون بيداغوجيا

حينما يكون في خدمة التلميذ، وذلك بإحداث التغيير اللازم .(2)

(1)وزارة التربية الوطنية التحضير التربوي للموسم الدراسي، ص27

(2)عبط اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم في التربية والتعليم، د ت، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1991،

في حين ذهب **ف. دولاندشير Delandsheere** إلى تحديد أنواع التقويم وفقا للمهام التي يقوم بها، حيث يستعمل لتقويم التلاميذ، ولتقويم العملية التعليمية بمكوناتها والحكم على النظام التربوي ككل والسياسة التربوية المنتهجة .

وحدد كل من **خليفة بركات وجيمينارد Geminard** نوعين من التقويم، يطلق على الأول منهما الشكلي، باعتباره يبحث عن مدى تحقق الأهداف التربوية، أما الثاني فهو المجتمع الذي يبحث عن تطوير العملية التعليمية . أما رجاء محمد أبو علام فقد فرق بين التقويم البنائي الذي يهدف إلى تصحيح العملية التعليمية والتقويم النهائي وهو إصدار حكم نهائي عليها، وهو نفس التقييم الذي ذهب إليه كل من "عزيزة سمارة" و "عصام نمر وآخرون (1)

1-1- التقويم التشخيصي: إن التقويم التشخيصي هو الوحيد الذي باستطاعته جمع المعلومات اللازمة عن مستويات التلاميذ ومعرفة مدى تهيؤهم وتقبلهم لتلقي تعليم جديد، ويطلق "محمد زيان حمدان" على هذا النوع اسم التقويم التحليلي باعتباره يكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية المتعلقة بالرغبة والاستعداد للتعلم، أو الظروف التربوية المتعلقة بامتلاك المتعلمين للمفاهيم الأساسية المدرجة ضمن المدخلات السابقة، أو باستحضار القاعدة التعليمية المتوصل إليها سابقا . وقد أكدت دراسة **لاندا فياس 1991** بعد جمعه لبعض المقترحات التي يراها الطلاب تخص مدرسيهم إذ يؤكدون على فهمهم للدروس السابقة، والعمل على إثارة الدافعية لديهم، والتدرج في درجة سهولة وصعوبة الاختبارات، والأسئلة التي يقدمها

(1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص124

(2) محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي د ت، الجزائر، 1993، ص32-34

1-2- التقويم التكويني :

ويطلق عليه أيضا البنائي وينطلق أساسا من أن دور التقويم يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، وهو ما يتطلب القيام به أثناء هذه العملية، باعتبارها تكون في وضعية قابلة للتعديل، ويعرفه هاملن Hamlen من زاوية أهميته بأنه يقدم بسرعة معلومات مفيدة عن المتعلم، وعن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف، ويرى بلوم أنه الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن

الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية (1)

- ويعتمد التقويم التكويني أساسا على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وبالتحديد يعتبر تقويما مستمرا ملازما لمصاحبا للعملية التعليمية من بدايتها وحتى نهايتها . وهذا النوع من التقويم يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث أنه يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن أخطاء الطلاب ومدى تقدمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموما، لذا ننصح بزيادة الاعتماد على هذا النوع من التقويم في العملية التعليمية و التركيز عليه بشكل أكبر.(2)

(1)- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، د ت ، الجزائر،

1995، ص99

(2)- أنور عقل نحو تقويم أفضل، ط1، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، 2001، ص61

فهذا التقويم يحدث أثناء تدريس المعلم مادته الدراسية، وللمزيد من التوضيح نستطيع أن نقول إنه بعد أن ينتهي المعلم من تدريس جزء من الدرس أو من الكتاب يجري عملية تقويم، وفي ضوء استجابات الطلاب إما أن يواصل تقدمه بعد أن يطمئن على مستوى المتعلمين ونجاحهم في تحقيق أهداف هذا الجزء، أو أن يعاود الشرح، أو يغير من وسائله وطرقه في التدريس، أو أن يعطي تدريباً مكثفاً لعلاج نقاط الضعف التي يكشف عنها هذا النوع من التقويم (1)

1-3- التقويم التجميعي: ويطلق عليه أيضاً التقويم النهائي أو الكلي، وأطلق عليه محمد زيان

حمدان التقويم النهائي الكلي باعتباره أداة للتعرف على الكفاية العامة لتحصيل التلاميذ (2)

ويعتبر هذا النوع من التقويم الأكثر شيوعاً في استعماله، حيث يسعى للوقوف على مدى تحقق الأهداف، باعتباره يأتي بعد نهاية درس، أو محور أو منهج دراسي وبالتالي يكون عند نهاية حصة أو فصل دراسي. ويسهل التقويم التجميعي قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية فترة تكوينية معينة، وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف المرجوة والعمليات المحققة، كما يسمح بإعطاء تقديرات للتلاميذ والقيام بتربيتهم والحكم بالنجاح أو بالفشل وإعادة البحث عن تحصيل البرنامج الدراسي وتحقيق أهدافه، كما يتم بواسطته الحكم على منح شهادات، ويمكن من مقارنة التلاميذ فيما بينهم وعن طريقه تكون عملية التوجيه، وبالتالي التنبؤ بأداء التلاميذ، ويسمح بالحكم على كفاءة المنهاج الدراسي. (3)

(1)-أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ينظر ص 62

(2)-محمد زيان حمدان، تقييم التعلم والتحصيل اختباره وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية ط 1 دار التربية

الحديثة 2001 ص 14

(3)-زكريا محمد الطاهر وآخرون مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط 1 الدار العلمية الدولية الأردن 2002 ص 53

-يكون التقويم التجميعي بطرح أسئلة سريعة، أو القيام بإعطاء ملخص عام للدرس، أو العمل على القيام بحصص الدعم لفائدة التلاميذ، الذين يعانون قصورا في فهم الدرس، أما على المستوى المتوسط فيكون بإجراء امتحانات فصلية تكون شاملة للمقرر الدراسي الذي يفترض أن التلميذ قد تلقوه وحققوا أهدافه. ويكون في نهاية السنة الدراسية، بإجراء اختبارات تحصيلية شاملة لكل وحداتها ومن خلالها يمكن الحكم بالإنقال إلى وحدة دراسية جديدة، أو بإعادة العمل على تحقيق أهداف الوحدة من جديد.

-ونحن هنا نريد أن نفرق بين التقويم النهائي وبين الامتحان النهائي، فالامتحان النهائي يتضمن درجات للطالب يتم بناءا عليها نجاح الطالب في المادة الدراسية أو رسوبه بها، ولكننا نقصد بالتقويم النهائي مجموعة من الاختبارات أو مجمل التقديرات التي حصل عليها الطالب خلال الفصل أو العام الدراسي من خلال التقويم الأولي أو البنائي إضافة إلى التقديرات التي حصل عليها من خلال الامتحان النهائي إضافة إلى مجمل الدراسات التي حصل عليها من خلال عملية التقويم كاملة سواء للتحصيل أو للسلوك الصفي خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي. (1)

(1) - أنور عقل , نحو تقويم أفضل, ص62

2- وظائف التقويم في المؤسسات التربوية:

-استنادا إلى المفهوم الجديد للتقويم فإن له وظائف أساسية ثلاث هي:

-أولا:التشخيص.

-ثانيا:العلاج.

-ثالثا:التصنيف المناسب.

1-التشخيص:

لن نستطيع أن نتقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على ماهية المشكلة إن كانت هناك مشكلة.فإذا أردنا أن نتعرف على المستوى العلمي لطالب ما في مادة ما، فلا بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، فالأهداف عموما هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية، وإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد من العملية التعليمية، إذن بداية نسأل عن الأهداف، وما تحقق منها وما لم يتحقق.

2-العلاج:

نبدأ في ضوء ما سبق في تحديد الأهداف التي لم تتحقق ونحاول أن نجد مخرجا مناسباً للتأكيد على تحقيق الأهداف،فنستطيع أن نتعرف على الطلاب الموهوبين والذين تمكنوا من تحقيق جميع الأهداف المطلوبة للمرحلة كما يمكننا التعرف على الطلاب المتأخرين دراسيا والذين لم يتمكنوا من تحقيق معظم الأهداف ونبدأ في التساؤل لماذا؟(1)

(1) المرجع نفسه، ص63

فإذا كانت المشكلة من البرنامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج وإذا كانت المشكلة من المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره وتوضيح أخطائه، وإذا كانت المشكلة من الأسرة مثلا، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها لولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة والتعاون في سبيل التوصل للحل المناسب .

3-التصنيف:

إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة تعليمية في فترة معينة جميع الأهداف المنشودة فإن من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا وجدنا أنه لا يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى بغية تحقيق تلك الأهداف، ويمكن الحكم عليه من خلال استخدام مجموعة من الأدوات وتسمى أدوات التقويم (1)

*ومن وظائف التقويم التربوي في المؤسسات التربوية ما يلي :

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية ومدى مساهمتها لنمو الفرد وحاجيات المجتمع .
- تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد نقاط الضعف والقوة في عمليات التنفيذ.
- التحقق من سلامة الفروض و المسلمات، التي تقوم عليها العمليات التقييمية .
- مساعدة المعلم على معرفة تلامذته ومعرفة قدراتهم و مشكلاتهم، التي تواجههم أثناء تعلمهم.
- مساعدة المعلم على إدراك مدى فاعليته في التعليم، وفي تحقيق الأهداف التعليمية.
- معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية، التي تطبقها الدولة

(1) أنور عقل، نحو تقويم أفضل ، ص64

(2)- محمد مقداد، قراءات في التقويم التربوي، د ط، باتنة الجزائر، 1993، ص228

3-المبادئ التتيقيم عليها التقويم:

يترتب على عملية التقويم في الميدان التربوي، نتائج بالغة الأهمية بعضها يتعلق بتحصيل المتعلم فيتقرر نجاحه أو فشله أو رسوبه بناءا على التقويم، أو يتم توجيهه تعليميا إلى تخصصات مختلفة، حسب ميوله ومستوى قدراته، وعلى المعلم أن يحرص على مراعاة الالتزام بالمبادئ ضمانا على سلامة عمله في التقويم التربوي، ولا تكون عملية التقويم صحيحة ومحقة لأغراضها، إلا إذا روعيت عند التطبيق الأسس والمبادئ التالية:

1-تحديد الهدف:

أن يقوم التقويم على أساس خطة واضحة محددة المعالم، وهذا يتطلب تحديد بيانات ومعلومات، ومعرفة استخدام هذه البيانات، فإذا حدد الهدف الذي يختص به نوع التعليم، والذي يجري فيه التقويم، وكان هذا الهدف هو تدريب التلاميذ على التفكير الصحيح وحل المشكلات التي تعترضهم، وجب علينا الاتجاه نحو التقويم لا إلا قياس قدرة المتعلم على الحفظ .

2-الموضوعية:

الغرض من ذلك هو إبعاد العنصر الذاتي عن التقويم حتى لا يؤثر في النتائج، ويجب إتباع وسائل موضوعية في جمع البيانات وتحليلها بطريقة موضوعية، تعتمد على الإحصاء السليم وعدم الانحياز إلى جانب معين، وكلما استبعد العامل الشخصي والذاتي في عملية التقويم، كان تقدير النتائج وقياس الأعمال والحكم عليها حكما سليما لا يقبل الشك أو الجدل.(1)

(1)ميلود مزيان، أسس تقنيات التقويم التربوي، د ط، الجزائر، 1998، ص160

3- الشمول:

أي شمول التقويم لكل مظاهر المقوم، فلا يكتفي عند تقويم المتعلم بقياس التحصيل العلمي فقط، بل تقويم مظاهر السلوك والقدرات والميول والاستعدادات الخاصة.

وعند تقويم المتعلم، يجب أن تعطي صورة عنه وعن عمله في جميع نواحي شخصيته، وعمله وعلاقاته بالمدرسة وبزملائه، ومهاراته وميوله ونزعاته ونشاطه العلمي والاجتماعي، وإذا كان التقويم يخص نشاط المدرسة، وجب أن نعطي صورة واضحة عن هذا النشاط وأوجهه ومجالاته، وأثره ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه داخل المدرسة وخارجها .

4- الدقة:

أي أن تكون وسائل وأدوات التقويم صادقة وثابتة وعملية ومطابقة للواقع، وقادرة على تشخيص نواحي الضعف ووصف العلاج المطلوب، فالمشرف أو الناظر أو الموجه عند قيامه بتقويم المتعلم عليه أن ينظر إليه ككل متكامل يجمع في شخصه النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية، إذا كان المعلم هو القائم بعملية التشخيص لتقويم تلامذته وجب عليه أن يصدر أحكامه عليهم بعد الفحص و الاستقراء المبني على الملاحظة الدقيقة في أكثر من موقف تعليمي، وفي أكثر من ناحية من نواحي النشاط المدرسي، ولا يكون حكمه على المتعلمين قائما على محض الصدفة، أو الملاحظة العارضة أو نقص في استيفاء البيانات، أو إغفال الدراسة لظروفهم الخاصة وظروف البيئة المحيطة بهم، والإمكانات التي يتعلمون بها وملاحظة الفروق الفردية، حتى يسهل حل مشاكلهم، ويتم التوجيه الصحيح لكل منهم حسب أدائه.(1)

(1)- ميلود مزيان, أسس تقنيات التقويم التربوي, ص160

5-الإستمرار:

يجب أن تكون عملية التقويم مستمرة وليست نهائية، تحدث عندما ينتهي المعلم من تدريس موضوع معين، أو عندما ينتهي التلميذ من اكتساب خبرة، أو عندما ينتهي العام الدراسي، أو عندما ينتهي مشروع من المشروعات التربوية، حيث أن التقويم ليس هدفا بل وسيلة للتحسين والعلاج، لذا فإن عملية التقويم ترافق التعليم من البداية إلى النهاية فهي تبدأ عند تحديد الأهداف، وتضع الخطط بالوسائل المختلفة، فتجمع البيانات التي تدل على مدى تحقيق الأهداف في سلوك التلاميذ وفي أعمال المعلمين وفي نواحي النشاط المتعلقة بالدراسة ثم تقدر النتائج التي ترصد وتفسر، ثم تبنى التحسينات على ضوء هذا التفسير .

6-التعاون:

ليس تقويم نمو التلاميذ حكرا على المعلم، وليس تقويم المعلم حكرا على الناظر أو الموجه، وليس تقويم النشاط المدرسي موكلا إلى السلطات الرسمية المشرفة على المدرسة فحسب، بل تقويم المتعلم يجب أن يكون بين المعلم والناظر والموجه وحتى التلميذ نفسه، كما أن تقويم عمل المعلم يجب أن تشترك فيه المدرسة بكاملها وأولياء الأمور والتلاميذ وأهالي الحي، إلى جانب الهيئات التعليمية.(1)

(1)- ميلود مزيان, أسس تقنيات التقويم التربوي, ص161-162

7- الإدراك والإحاطة:

يجب أن يكون المقوم محيطاً بطبيعة الأشياء والأشخاص والمواقف، عند تقويم المتعلم يجب أن يراعي المقوم الفروق الفردية في القرارات والمهارات، وعند تقويم المعلم يراعي المقوم نتائج عمله بالإضافة إلى شخصيته ونشاطه وإسهامه في الحياة المدرسية، وعند تقويم المدرسة يراعي المقوم ظروف البيئة والإمكانيات والشروط الواجب توفرها في هذا المبنى، وفي المنهج يراعي المقوم الأهداف العامة والخاصة والخطة الموضوعية لتنفيذه، وعلى المقوم أن يأخذ بعين الاعتبار عند تقويم الكتاب المدرسي مطابقتها للمنهج الذي وضع له، وطريقة عرضه للموضوعات ولغته وحالات التوازن والربط والإخراج ومدى الإفادة منه. (1)

المبحث الثالث: أساليب التقويم وطرق معالجة نتائجه:

1- أهداف التقويم: هناك أهداف مختلفة لتقويم المتعلم نذكر منها:

- التمكن من إجراء مقارنة بين المتعلم والأهداف التعليمية المرسومة
- مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله، وهذا فيما يخص الدراسة والتدريبات وأداء الواجبات، وإعطاء دروس التقوية، وما إلى ذلك ففي هذه الحالة يصبح التقويم أداة فعالة في زيادة الدافعية لدى الطلبة. (2)

(1) ميلود مزيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي، ص163-163

(2)-قاسم علي الصراف، القياس والتقييم في التربية والتعليم، د ط، دار الكتاب الحديث الكويت 2002 ص282

- تقييم طرائق التدريس وفه يتم إقرار ما إذا كانت طرق التدريس فعالة أم لا، وفعالية طرق التدريس تظهر في مدى ما يتعلمه الطلبة من التدريس

مراجعة البرنامج التعليمي: ويظهر في مراجعة خطة المدرس في التدريس وخطة المتعلم في التعليم (1)

نستنتج أن التقويم يستخدم لاتخاذ القرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي . كما أن التقويم يهدف إلى تدريب المتعلم على الثقة بنفسه وتحمل المسؤولية وكذلك يحفز المتعلم على المثابرة والدراسة ومعرفة نقاط ضعفه ومدى تقدمه فيما يتعلمه ويساعد المعلم على إدراك مدى تحقيقه للأهداف التي يقصد انجازها من خلال تدريسه وفي ضوء نتائج تقويم طلابه يمكنه أن يعدل التدريس ويطوره نحو الأفضل

-تفيد عملية التقويم الإدارة التعليمية والمدرسية في مجال التشخيص واقتراح سبل العلاج.

-معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه ومدى استخدامهم لهذه المهارات والمعلومات ومدى قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم في استخدام مصادر هذه المعلومات.

-معرفة مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداداته وإمكاناته.

-الحصول على المعلومات اللازمة لنقل التلاميذ من صف إلى صف آخر وإلى مجموعات متجانسة (2)

(1)- ينظر قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص283

(2)ينظر رشاش أنيس عبد الخالق، أمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم التربوي ط 1 ، دار

النهضة العربية بيروت لبنان 2007ص180

ومنه يمكن القول أن أهداف التقويم تكمن في مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداداته وامكانياته .

2-أساليب التقويم:

يلجأ المدرس إلى استعمال عدة أساليب لكي يقوم تلاميذه تقويماً متكاملًا، لأن هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمدّه بالمعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين، كما أن هذا الاستعمال يتوقف على الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه، وهذا ما تؤكدّه الدراسات والندوات التي تتعقد لغرض تطوير الأساليب التقويمية، ففي ندوة للمركز القومي العربي للبحوث التربوية 1978، أكد الحاضرون على ضرورة توجيه أساليب التقويم وفقاً لأهداف الدرس، لهذا يستوجب الربط بينهما، ويؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية إلى تغطية جميع المستويات وإعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية، وأن التنوع فيها يرتبط بمدى ملائمتها لطبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ. (1)

ومن هذه الوسائل :

2-1-الاختبارات الشفهية: تعتبر من أقدم الوسائل التقويمية وفيها يقدم المعلم للتلميذ أسئلة

شفوية، ويطلب منه الإجابة عنها دون كتابة تتضح قيمتها التقويمية حين يريد المعلم التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق، وفي تقويم الخلفية المعرفية لهم، وعند التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة انتباه التلاميذ وتكون عادة في صورة قصيرة تتطلب إجابات قصيرة. (2)

(1)-ينظر عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، ط 4 دار الفرقان للنشر والتوزيع 2003ص61

(2) ينظر عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط 2 دار

المناهل للنشر والتوزيع الأردن 2001،ص202

-ولكن يعاب على هذا النوع من الاختبارات، استغراقها لوقت طويل، وخاصة عند ملاحظة الواقع الحقيقي لحجرات الدراسة، والتي تكتظ بالعدد الهائل من التلاميذ.

2-2-الاختبارات التحصيلية: يعرف الشيخ تاج السر عبد الله وآخرون الاختبار التحصيلي

بأنه عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة مدى امتلاك الطالب لهذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله، من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها والتي لا يستطيع القيام بها

وتنقسم إلى الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية

1-2-1-الاختبارات المقالية: وفيه يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال، يتناول

فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال، وبها يستطيع المعلم أن يقيس قدرة تلاميذه على التفكير و قدرتهم على تنظيم معارفهم التي تلقوها، فقد يطلب من التلميذ أن يشرح أو يناقش أو يقارن، كما أنها تمنح الفرصة للتلاميذ باعتبارها تكون بصورة موحدة وتسمح لهم بحل المشكلات، وتمكن المتعلم من التعبير عن قدراته اللغوية، وتنقسم الاختبارات المقالية إلى قسمين وهما:

*-أسئلة ذات إجابات قصيرة أو محددة ومقيدة، وتصلح عند قياس الفهم والتطبيق.

*-أسئلة ذات إجابات حرة وطويلة، وبها يمكن قياس القدرات العليا للمتعلم في مستوى التحليل

والتركيب والتقويم، وبها يكون الحكم على قدرة التلميذ على التفكير والاستعمال الجيد لمعلومات(1)

(1)-ينظر الشيخ تاج السر عبد الله وآخرون، القياس والتقويم التربوي، دط،الأردن 2004 ص173-174

1-2-2- الاختبارات الموضوعية:

ويطلق على هذا النوع أيضا الاختبارات الحديثة، وهذا عند مقارنتها بالاختبارات المقالية وتسمى موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها مقارنة بالإجابة والتقدير التي تمنح لها لا تختلف باختلاف المصححين وامتيازها بارتفاع عاملي الصدق والثبات، وتغطي بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المعلم بتنفيذ محتواها داخل القسم، كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ. إن هذه الاختبارات توفر الكثير من الوقت للتلميذ، باعتبارها تكون على شكل أسئلة قصيرة لا يحتاج المتعلم إلى وقت طويل لاسترجاع وتنظيم المعلومات، وهو ما يمكن المعلم أو المصحح من تصحيحها في وقت قصير وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية، ورغم كل المزايا الموجودة في هذا النوع من الاختبارات لكنها لا تخلو من بعض الانتقادات باعتبارها تتطلب جهدا ووقتا طويلا لإعدادها، والمهارات العالية التي تتوجب أن يمتاز بها معدها وعدم قدرتها على قياس مدى قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل والتركيب وحل المشكلات. (1)

-ومن أهم الاختبارات الموضوعية: -أسئلة التجميع -أسئلة الاختيار من متعدد

-أسئلة الصواب والخطأ -أسئلة التكملة -أسئلة إعادة الترتيب -أسئلة المزوجة (2)

(1)- ينظر إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف القاهرة ، 1991ص274-275

(2)- الفاروق، المنهاج التربوي المعاصر، دط، جامعة الأزهر غزة 1997، ص107

2-3-الاختبارات الأدائية:تظهر أهمية هذه الاختبارات انطلاقا من مبدأ قصور التحصيل لدى التلاميذ من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق، ومن التغيرات السلوكية التي تبرز تطور مهارات أخرى لدى المتعلم، وتشمل الاختبارات الأدائية، مردود التلاميذ في المادة التعليمية، كأساليب استعمال بعض الأدوات، كما هو الحال عند استعمال المجهر أثناء درس العلوم الطبيعية، أو التدريب على إجراء تجربة أو استعمال أدوات موسيقية، لهذا فإن هذه الاختبارات تمكن التلاميذ من لمس الواقع الأصلي والمواقف المشابهة له، باعتبارها تمكن من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للعمل أو المشابه له وهذا يؤدي إلى تفاعل المتعلم مع الموقف .(1)

2-4-أساليب الملاحظة :انطلاقا من كون النواتج التعليمية غير قابلة للقياس عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولكون تفعيل العملية التعليمية متعلقا بمهارات وقدرة المعلم، واستمرار ملاحظته لتلاميذه داخل القسم، وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات فإن الملاحظة بأنواعها، تسهل له كشف أهم العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة، أو أسباب التحصيل والتفوق لدى المتعلم، كما أنها الطريقة الوحيدة للحصول على معلومات في صورتها الطبيعية، وأنها تمكنه من ملاحظة مدى قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات، وتكون الملاحظة ذات أثر إيجابي خاصة عندما يكون التنسيق والتعاون بين مختلف معلمي المواد فذلك يمنح القدرة على تفسيرها ودراستها.(2)

(1)-ينظر سعد خليفة المقرن , طرق تدريس العلوم والمبادئ والأهداف , ط 2، دار الشروق الأردن , 2001

(2)توما جوج خوري, الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, ط 2, المؤسسة الجامعية للدراسات لبنان,

-وتمكن الملاحظة المعلم من جمع المعلومات اللازمة عن تلاميذه، سواء عن طريق الملاحظة المقصودة أو الملاحظة غير المقصودة، أما الملاحظة المقصودة فتتم بوضع التلاميذ في مواقف محددة أثناء قيامهم بنشاط معين، وكثيرا ما يلجأ فيها إلى تحضير قائمة لأنواع النشاطات الواجب القيام بها، ويقوم بجرد هذه النشاطات في بطاقات خاصة، أما عن الملاحظة غير المقصودة، فيلجأ المعلم إلى تسجيل بعض المظاهر، التي تتضح داخل الدرس، وتتم بشكل سريع وتدون نتائجها في بطاقات، لغرض الاستفادة منها لتعزيز التصرفات الإيجابية وعلاج السلبيات.(1)

2-5-السجلات اليومية: تعد السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، والسجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والإنجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب.

2-6-المقابلة: تعد المقابلة من أكبر الأساليب المستخدمة في تقييم الشخصية، وتزودنا بمعلومات تختلف عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث أنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر.(2)

(1)-توماس جورج خوري، الاختبارات المدرسية ، ص141

(2)- الصمادي عبد الله والدرايع ماهر القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط، دار وائل

للنشر والتوزيع عمان 2004 ص36

ومن أنواع المقابلة :- المقابلة غير المقننة: وهنا لا تكون الأسئلة الموجهة للفرد محددة سلفا وإنما تحدد بناء على استجاباته

- المقابلة المقننة: وتهدف لجمع معلومات مماثلة من كل فرد، إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابل(1)

3- طرق معالجة نتائج التقويم:

-إن عملية إصدار الحكم على فعالية العملية التعليمية من خلال القيام بالتقويم، يمر حتماً بتفسير نتائج الوسائل و الأساليب التقويمية المعتمد عليها، وهذا حتى يكون الحكم مناسباً لها، وهذا الحكم يكون انطلاقاً من اتجاهين للقياس السلوكي هما:

القياس المستند إلى الجماعة أو جماعي المرجع، والقياس المستند إلى المحك. وسنتطرق لكل واحد منهما على حدة

*الاختبارات المعيارية المرجع:

ويطلق عليها أيضاً القياس الجماعي، ويستند هذا النوع إلى توزيع الخاصية المراد قياسها، لدى التلاميذ والتميز في مستوى توفرها لديهم، وينطلق من مبدأ التمييز في توفر الخاصية والعشوائية مما يجعلها تخضع للتوزيع الاعتدالي. (2)

(1)- الصمادي عبد الله والدرايع ماهر، القيا والتقويم، ص36

(2)- علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دط، دار الفكر

كما أنها تنطلق من مقارنة درجة التلميذ بدرجات زملائه، ومنه يحكم على مستوى التلميذ، مقارنة بمتوسط أداء المجموعة، وبعده يتم تحويل تقدير التلميذ من تقدير كمي إلى تقدير كيفي، ويشتهر هذا النوع من الاختبارات بأنه من وسائل التقويم التجميعي أو الختامي أو النهائي، ويكون خلال الفصل أو السنة الدراسية وذلك لغرض الترتيب، أو كما يسميها كل من بوردان وبيرد **Burden et Byrde** الاختبارات الموضوعية لقياس أهداف نهائية أو شاملة، وتعتبر المادة الدراسية كلا متكاملًا، ولا ينظر لها كأجزاء، كما أن أسئلتها تمتاز بالصعوبة وتركز أكثر على ما يمتلكه التلميذ من معارف ومعلومات (1)

وينطلق التقويم المعياري من حصر مجموعة علامات من معدل واحد، ويقارن بالمعدل العام للقسم، ومنه ينطلق المعلم ليضع ملاحظاته ويقدم تقديرات لفظية أو عددية، والشيء الملاحظ أن الحكم الذي سيقوم بإصداره يكون غير ثابت ويتغير مع تغير المادة الدراسية، لأن المعيار شيء غير ثابت، ورغم أن هذا النوع يمكن التلميذ من معرفة موقعه مقارنة بباقي زملائه، ويعرف درجة اقترابه من المتوسط، ويتسم موقعه أيضا بعدم الثبات، باعتبار أن الرتبة لا تحدد بدقة باعتبارها نتائج تعيينية، تمنح الفرصة لمعرفة الموقع الحقيقي لكل تلميذ أو لكل قسم دراسي أو لكل مؤسسة تربوية مقارنة بمؤسسات أخرى، كما أنه يمنح الفرصة للتمييز بين مستويات أدائهم، وهذا ما يجعله يحدد الفئات التي تحتاج للدعم والمساعدة، وذلك من أجل العمل على دفع العملية التعليمية لغرض الرفع من المتوسط العام للقسم. (2)

(1) - علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي ، ص156

(2) - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دط دار الكتاب الحديث الكويت

*-الاختبارات المحكية المرجع: تمكن هذه الاختبارات من معرفة قدرة التلميذ على التعلم، مقارنة بالمحك أي بما يجب أن يتعلمه فعلا، ومنه يؤخذ مستوى التلميذ بعين الاعتبار، ويؤخذ فيه أيضا مدى بلوغ التلاميذ الأهداف المسطرة والمرجو تحقيقها و اعتبر * جلاس *1963 أن أول استخدام لمصطلح محكي المرجع يعود للمجال الحربي والصناعي، ويتضمن البحث عن المعرفة من مستواها البدائي أي من عدم المعرفة على الإطلاق، إلى مستوى المعرفة التامة وبمستوى جيد من الإتقان . ويعتبر كل من *جلاس وبابامهوزنك*1969، أول من قام بتصميم اختبار محكي المرجع ومنه أحدث القياس المحكي موجة جديدة في علم النفس بصورة عامة، وأثار اهتماما أكبر بالعملية التعليمية، وذلك انطلاقا من مقارنة تلك القرارات بمدى الاقتراب أو الابتعاد عن الأهداف، ويكشف عن نقاط القوة والضعف في تحقيق هذه الأهداف

ويمنح هذا النوع من الاختبارات القدرة للمعلم، على القيام بتقويم كل مادة دراسية على حدة أو أكثر من ذلك، حين يمكنه من تقويم كل درس أو كل وحدة تعليمية على حدة، وهذا ما يجعله حاضرا في كل خطوة تعليمية، ومنه فإن الاختبار المحكي المرجع أداة فعالة في التقويم التكويني، باعتبار أن الحكم على نجاح التلميذ مرتبط بعدد معتبر من المحكات الموضوعية بصورة سلوكية أو إجرائية قابلة للتحقيق، لأن الاختبارات المحكية المرجع تقوم على تحديد ما يعرفه التلميذ فعلا في مادة، أو في مجموعة مواد دراسية .وحدد *بريكل*Brickell بعض التقاط الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط هذا النوع من الاختبارات، ومنها التحديد الدقيق للأهداف المراد تحقيقها و المدة الزمنية المناسبة لقياس أداء التلاميذ، ويوضع مستوى الحكم على التلاميذ بالنجاح كما يوضع لكافة تلاميذ القسم أو لفئة خاصة منهم.(1)

(1)- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم، ص133

-إن الاختبارات تركز بصورة دقيقة على تعلم المعلومات، وإحداث التغيرات السلوكية المنشودة ويرى* أحمد جودة سعادة* 1986 أن هذا النموذج من التقويم المبني على أهداف محددة وعلى تصور جديد التعليمي هو الوحيد الذي يمكنه أن يساهم في إضفاء الطابع الموضوعي على عمل المعلم، وكذا على عمل التلميذ(1)

إن ارتباط المعلم بالمحكات، ينطلق أساسا من المادة أو من المواد التي يدرسها والتي تسعى لتحقيق حاجات التلاميذ، كما أن هذه المحكات تتغير من مستوى دراسي لآخر، وهذا انطلاقا من القدرات العقلية للتلاميذ والاستعداد للتعلم، وعليه فإن المحك يمكن المعلم من ملامسة التغيرات السلوكية التي يحدثها لدى التلاميذ.

(1)- ينظر عبد اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم، ص134

الفصل الثاني

الفصل الثاني: مفهوم التحصيل الدراسي

المبحث الأول: مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته والعوامل المؤثرة فيه.

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي .
- 2- أهمية التحصيل الدراسي .
- 3- النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي
- 4-العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي .

المبحث الثاني: عناصر وشروط التحصيل الدراسي الجيد.

- 1- أدوات تقويم التحصيل الدراسي
- 2-العناصر الأساسية في عملية التحصيل الدراسي
- 3-شروط التحصيل الدراسي الجيد

المبحث الأول: مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته و العوامل المؤثرة فيه

يعد التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو إخفاق بعض التلاميذ في المدارس والذين لا يستطيعوا أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرة التعلم واكتساب المعلومات.

1- مفهوم التحصيل الدراسي: يعرف التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد

أو مستوى النجاح الذي يحوزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي. (1)

ويعرفه *عبد الرحمان العيسوي* بأنها مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد والمرور

بـخبرات سابقة. (2)

وتذكر *مها إسماعيل* أن التحصيل الدراسي، هو الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية

معينة أو مجموعة من المواد المقررة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات

المدرسية في نهاية العام أو في الاختبارات التحصيلية. (3)

(1)- صلاح الدين علام محمود، القياس التقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ،دط،

دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000ص305

(2)- عبد الرحمن العيسوي، القياس النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ،دط، دار الفكر

العربي، القاهرة، 1991ص29

(3)- مها اسماعيل، أثر الميل وبعض الندوات التعليمية على التحصيل الدراسي في تقييم اللغة الانجليزية لدى

طلاب وطالبات المرحلة الثانوية رسالة الماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة الزقازيق 1980ص59

أما المجلة العربية للتربية فقد ذكرت بأنه مدى ما تحقق للطلاب في أهداف التعليم نتيجة لدراسته لموضوع من المواضيع الدراسية.(1)

إذن فالتحصيل الدراسي يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى التي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب ويقاس باختبارات التحصيل وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعلم أو التدريب.(2)

2- أهمية التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي، من الظواهر التي شغلت فكر كثير من التربويين عامة، والمختصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيط بهم من آباء ومعلمين وأن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي، مثل التربويين لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعلم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة(3)

(1)- المجلة العربية للتربية "مجلة التربية المعاصرة رابطة التربية الحديثة" العدد42، القاهرة 1996 ص12.

(2)- عبد الرحمن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي نظريته وأسسها وتطبيقاته، دط، مكتبة الرشد، الرياض 1997ص280-281.

(3)- مصطفى فهم، الصحة النفسية، دط، دار سيكولوجيا الطفل، دمشق، 1976ص20

وتشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات أو التقدير الذي يحصل عليه وتؤدي الدرجات وظائف عليا ترتبط بحاجات الطلبة وأولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دورا مهما في تكوين التلميذ صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق. فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتفاعه تصاعديا كونه يعد الفرد لتبوء مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات ، فالكليات العلمية تعد طلبتها لمهن مازالت تحتل قمة الهيكل المهني وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها. تجعل أكثر الطلبة إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها.(1)

3- النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي:

إن الخلفية النظرية، التي يمكن الاستفادة منها لتفسير أسباب اختلاف التحصيل الدراسي بين المتعلمين، يمكن أن تستمد من اتجاهين مختلفين، حيث ركز على بيان التعلم في المجتمع المعاصر.

(1)- نوفل إبراهيم نوفل، علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي، رسالة الدكتوراة غير منشورة، كلية التربية

3-1- الاتجاه الوظيفي: يرى أنصار النظرية الوظيفية أن مؤسسة التعليم من أهم المؤسسات الاجتماعية في بناء المجتمع الحديث، فعن طريقها يتم نقل القيم الأخلاقية و الثقافية للمجتمع ويتم فيها تغيير الأفراد من حب الذات والأنانية، إلى تغليب مصلحة المجتمع و العمل من أجله وهذا ما أكده دوركايم .وتؤكد النظرية الوظيفية أن المجتمع يقوم على مبدأ التوازن، وتحكمه العلاقة الوظيفية بين مؤسساته ونظمه، والمدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع، وهي أداة وضع المناسب منهم في المكان المناسب

ويعتبر دوركايم من أوائل من أسهموا في توضيح المنظور الوظيفي لعلاقة التعليم بالمجتمع وتتركز نظريته في أن المدرسة، يجب أن تقوم على الوظيفة ونقل القيم والأخلاق عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي ويرى أتباع هذه النظرية أن مصدر عدم المساواة في التحصيل الدراسي يعود إلى اختلاف قدرات المتعلمين وطموحاتهم، لذلك فالأبحاث التي يعتمد عليها أصحاب هذه النظرية تركز على أهمية عامل الذكاء وأهمية تطلعات التلميذ ووالديه لتحصيل دراسي متفوق في اختلاف القدرات وكذلك نوعية المدارس وأهميتها في تشكيل تحصيل التلميذ دراسي .(1)

(1) - محمد بن معجب الحامد، التحصيل الدراسي دراسته ونظرياته وواقعه، دط، دار الصوتية، الرياض السعودية

3-2-الاتجاه الصراعى:تركز نظرية الصراع، والتي تمثل النظرية الماركسية الجديدة ونظرية

التجديد الثقافى و الاتجاهات النظرية الفوضوية (اليش وفريدي)على الطبيعة الأسرية في المجتمع

ونشر التغيير الاجتماعى وترى أن صراع القوى والديناميكية الرئيسية هي التي تمثل الحياة

الاجتماعية، وذلك لأن المجتمعات تتماسك فيما بينها عن طريق الجماعات ذات النفوذ بضرورة

التعاون والالتزام .وترى هذه النظرية أن النظام الاجتماعى، ينقسم إلى قسمين هما:

-قسم مسيطر يتمثل في الجماعات المسيطرة .

-قسم تابعين يتمثل في الجماعات الخاضعة

والعلاقة بين الجماعتين علاقة استغلال،هذا ما رآه كل من * بار ولزجنتر *في كتابهما التعليم في

أمريكا الرأسمالية، حيث رأوا أن دور المدرسة تكمن في:-إعداد القوى العامة لخدمة الرأسمالية

-تعليم أفراد المجتمع الانضباط، والالتزام المادى بالمعتقدات الرأسمالية هذا بالإضافة إلى قيام

النظام التعليمى، بتبرير شرعية عدم المساواة في العمل بتأكيده على أن الحصول على العمل يعتمد

على الصراع والجدارة في التحصيل الدراسى ومن خلال هذا يتبين، أن الاختلاف في التحصيل

الدراسى من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية (الرأسماليون)يعكس واقع وصفة المدرسة الأمريكية

حيث ترفض هذه الأخيرة إخفاق طلبة الطبقات الفقيرة نتيجة تخلف عقلى أو ثقافى ويؤكدون على

عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية يؤدي إلى اختلاف نوعية المدارس من حيث تكلفة المتعلم

ونوعية المعلمين والمناهج وتعتبر نظرية الاتجاه الصراعى هي الأكثر انتشارا من غيرها من

النظريات المفسرة لظاهرة اختلاف التحصيل الدراسى.(1)

(1)- محمد بن معجب الحامد التحصيل الدراسى دراساته ونظرياته وواقعه،ص85

4-العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي :

يتزايد الاهتمام بين المختصين بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ للكشف عن الطرق التي تساعد على الزيادة في التحصيل لتدعيمها وتعزيزها كذلك التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها ومعظم الباحثين حصروا هذه العوامل في ثلاث مجموعات:

1-العوامل الذاتية والشخصية:وهي عوامل متعلقة بالتلميذ في حد ذاته وتضم:

-الأسباب الجسمية و الصحية:وهي أسباب فيزيولوجية تتمثل في الأمراض و العاهات الصحية خاصة الإعاقات السمعية والمشكلات البصرية وسوء التغذية و الأمراض البيولوجية الوراثية

والتي تنعكس نتائجها سلبيا على التحصيل الدراسي للأبناء.(1)

-الأسباب العقلية: وتتمثل في القدرات العقلية ومدى ارتباطها بدرجة التحصيل عند التلميذ ويعتبر العامل العقلي أو عامل الذكاء في مقدمة العوامل التي تسبب تفوق أو تأخر التلميذ دراسيا ويرجع اختلاف التلاميذ في قدراتهم العقلية لعدة أسباب منها خلفية الطفل اللغوية والمهارية في مادة من المواد وكذلك حب المادة فإذا كان ذكاء الطالب دون المتوسط وهو من المتخلفين عقليا ولا يستطيع أن يحقق نجاحا دراسيا وقد يحدث هذا نتيجة لعامل الوراثة أو التعرض لحادث في الصغر أو

الإصابة بمرض كالتهاب السجيا الدماغية (2)

(1)- مجلة العربي العدد 530جانفي 2003، ص206

(2)- منصوري مصطفى، التأخر الدراسي وطرق علاجه، اصدارات مخبر التربية والتنمية ، دار الأرض للنشر

والتوزيع وهران الجزائر ، 2003ص154

- الأسباب النفسية والانفعالية وتتمثل في القلق، عدم الثقة بالنفس، كراهية مادة دراسية (1)

2-العوامل المدرسية: تعتبر المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي باعتبار أنها المسؤولة الرسمية عن العملية التربوية، فإذا كانت العلاقات داخل المدرسة يشوبها القلق والخوف فسيؤدي ذلك إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وبالتالي وجب أن تتوفر بها جميع الإمكانيات ويتوفر بها المناخ التربوي الذي يشجع ويساعد التلميذ على الارتقاء بنفسه مما يساعده على فهم المادة والزيادة في التحصيل والفاعلية والإنجاز والبيئة المدرسية تشمل حملة من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي أهمها:

-المعلم: على المعلم أن يعرف التلميذ بأهمية المادة التي يدرسها في تحقيق هدف من أهدافه فهذا يستثير دوافع المتعلم ويشوقه لأنها تصبح مرتبطة ارتباطا وثيقا بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه(2)

-المنهج: قد يكون سببا في انخفاض مستوى تحصيل التلميذ لعدة أسباب من بينها عدم ملاءمته للفروق الفردية وكذلك عدم تلبية رغبات التلاميذ وإشباع ميولهم.

-الجو المدرسي: ويشمل علاقة التلميذ بالزملاء و المعلمين و الإداريين وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تؤثر في التلميذ سواء بالسلب أو بالإيجاب مثل تفهم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة و تشجيعها من خلال توفير البيئة الدافعة إلى ذلك إضافة إلى الوسائل التعليمية المناسبة وتشكيل لجان من المتخصصين لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة له(3)

(1)محمد بن معجب الحامد، التحصيل الدراسي دراساته ونظرياته وواقعه،ص82

(2)- مولاي بتخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دط، ديوان المطبوعات الجامعية

الجزائر 2004ص346

(3) السيد محمود أحمد مشكلات النظام التربوي العربي دط دمشق 2002ص46 54

3-العوامل الاجتماعية والأسرية: وتتمثل في الوالدين ومستوى تعليمهما وثقافتهما والمستوى

الاقتصادي للأسرة وأفراد الأسرة الآخرين، والأقران في المجتمع المحيط بالتلميذ.(1)

المبحث الثاني:عناصر وشروط التحصيل الدراسي الجيد

1-أدوات تقويم التحصيل الدراسي

1-1-الملاحظة: يستطيع المعلم استغلال أسلوب الملاحظة، كأداة من أدوات تقويم التحصيل

على أن يركز في ملاحظاته على الآتي:

-سرعة استجابة المتعلم على أسئلة المادة .

-النطق السليم للألفاظ، والمصطلح الجديد في الحصة.

-متابعة الواجبات المنزلية.

-مدى ارتباط المتعلم بالنشاطات اللاصفية، المرتبطة بالمادة الدراسية .

-تنوع المعلومات لدى المتعلم، التي تخص المادة الدراسية .

-متابعة برامج التلفزيون، ذات الصلة بالمادة.

-التزام المتعلم بحضور جميع الحصص الدراسية للمادة.(2)

(1)- مها اسماعيل، أثر الميل وبعض الندوات التعليمية على التحصيل الدراسي في تقييم اللغة الانجليزية ص59

(2)- أنور عقل، نحو تقويم أفضل ، ص200

-مدى ارتباط المتعلم بمعلم المادة.

-قراءات المتعلم، المختلفة المرتبطة بالمادة.

-درجات المتعلم، في الإجابة عن المادة و ارتباطها بالمادة الجديدة.

1-2-المقابلات الشخصية:

يستطيع المعلم من خلال مقابلاته مع تلامذته فرديا أو جماعيا ،أن يحدد مدى اكتسابهم أو تحصيلهم للمعرفة العلمية، ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها من دراستهم للمادة، كذلك معرفة معلومات أخرى عن المتعلم يستحسن أن يتحدث المعلم مع كل تلميذ، على حدة إذا رغب في معرفة أمور خاصة به، عن الأسرة أو متابعة الوالدين أو الحالة الاقتصادية والبيئية فيستطيع المعلم أن يكسب ود التلميذ ويساعده في التغلب على حل مشاكل كثيرة بالطرق الصحيحة، كذلك تتكرر المقابلات لفض النزاعات بين المتعلمين فيما بينهم، وفيما بينهم وبين المعلم.

1-3-الوحدات الإخبارية: أنماط الوحدات الإخبارية:

1-وحدات اختبارية مقالية. 2-الوحدات الإخبارية الموضوعية.

3-التكملة 4-المطابقة أو المزاوجة أو المقابلة أو الربط.

5-الاختيار من متعدد. 6-الوحدات الاختيارية العقلية أو وحدات اختبارات الذكاء أو وحدات

التسلية.(1)

(1)- أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ص201

2-العناصر الأساسية في عملية التحصيل الدراسي:

- الوسائل التي تعين على تحقيق الأهداف، وتشمل الكتب والوسائل التعليمية
- المعلم المؤهل مهنيا وعلميا، وقد أجمع المربون، حقيقة كون المعلم هو حجر الزاوية في عملية التدريس الناجح.
- المشاركة الفاعلة للتلاميذ في الدرس مثل، المناقشة وإبداء الأفكار والآراء والميول، والتعامل السليم بينهم وبين معلمهم.
- دور المعلم في تهيئة العناصر الأساسية للتحصيل عن طريق إقامة العلاقات التي تنسم بالود والاحترام مع تلاميذه، ليروا فيه النموذج المثالي والقذوة، حتى لا يستهينوا به وبالمدرسة.
- كذلك اختيار الطريقة المثالية والملائمة لشرح الدروس، محاولة التقليل من التلقين والوقوف على النظام .
- وضوح الخطة الدراسية، والتي تتكون من وجود هدف معين يراد الوصول إليه، وضع الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للوصول إلى تحقيق الأهداف، وضع الخطوات التفصيلية لمتابعة الإجراءات والنشاطات التي تمارس للوصول للهدف، البدء في التنفيذ وتحديد الزمن، تقويم الإنجازات التي تمت.

-التقويم والمتابعة وهي العملية التي يتم بموجبها إصدار الحكم. (1)

(1)- محمد عبد الرحيم عدس ، الادارة الصفية والمدرسية المنصرة، دط، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن

3-شروط التحصيل الدراسي:

-من الشروط التي تساهم في عملية الجيد ما يلي:

1-النضج: يعرف النضج بأنه عملية تطور ونمو داخلي، يتتابع بشكل معين منذ بدء الحياة، وذلك

باتحاد الخلية الذكرية والأنثوية، ولا دخل للفرد فيها وتشمل هذه العمليات تغيرات فيزيولوجية

وتشريحية وكذلك تغييرات عقلية، وهي ضرورية ولازمة، سابقة لاكتساب أي خبرة أو تعلم معين.

2-التوجيه و الإرشاد : فالتحصيل القائم على أساس التوجيه والإرشاد، أفضل من غيره ،الذي لا

يستفيد منه التلميذ و الإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم، بجهد أقل وفي مدة زمنية أقل (1)

3-التكرار:إن التكرار وحفظ المادة العلمية من قبل الطالب يساعد في إتقان التعليم وتحسينه.

-الدافع: يتوقف على ما يثيره الموقف التعليمي من هذه الدوافع سواء أكانت نفسية أو اجتماعية(2)

5-الطريقة الكلية: أي أخذ الفكرة العامة عن الموضوع وبعد ذلك تحليله إلى جزئياته ومكوناته

6-توزيع التمرين: أي أن عملية التعلم يجب أن تمر على فترات زمنية تتخللها الراحة من وقت

آخر.(3)

(1)- محمد الحلة، التصميم التعليمي،دط، دار المسيرة 1999ص408

(2)- لطفي بركات، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ط2، دار المعارف المصرية ،مصر 1974ص145

(3)- عيسوي عبد الرحمن محمد ، القياس والتقويم، ص347

الفصل الثالث

الفصل الثالث: الإطار التطبيقي للبحث

المبحث الأول: الإجراءات الميدانية للبحث

- 1- منهج الدراسة
- 2- عينة البحث (البشرية ،المكانية و الزمنية)
- 3- أداة البحث

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- 1- عرض وتحليل النتائج
- 2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات
- 3- الاقتراحات

الخاتمة

الملخص

المبحث الأول: الإجراءات الميدانية للبحث

يتناول هذا المبحث إجراءات وخطوات الدراسة الميدانية وهذا وفق النحو التالي .

1_منهج الدراسة:

تقوم أية دراسة علمية على أساس منهجي يستطيع الباحث من خلالها تكوين قاعدة ينطلق منها البحث حيث يختار الباحث منهجا معينا تماشيا مع طبيعة الموضوع الذي هو بصدد دراسته. ويعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.(1)

وبالنظر إلى مشكلة الدراسة وطبيعة تساؤلاتها اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظواهر كما هي في الواقع.

2حدود البحث:

(البشرية والمكانية)اشتملت عينة البحث على 50أستاذ لمختلف المواد وتقدر خبرتهم ما بين (02إلى

30سنة)وكان اختيارهم بطريقة عشوائية وهي موزعة على الثانويات

المنتقاة والعاملين فعلا بأقسام السنة الثانية آداب وفلسفة أما الزمانيةفدارت هذه الدراسة في الفترة

الممتدة من شهر نوفمبر إلى غاية شهر ماي للسنة الدراسية 2014_2015.

كما يبين الجدول التالي.

(1)- رشيد زرواتي، تدريسات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط1، دار الهومة، الجزائر

اسم الثانوية	المكان	عدد الأساتذة	النسبة المئوية %	الخبرة المهنية
طالب ساعد	عين بسام - البويرة	08	16	من 2 إلى 30
متقن كرياش مبارك	العزيزية - المدية	04	08	من 10 إلى 26
طبيبي قاسم	بئر غبالو - البويرة	10	20	من 3 إلى 17
محفوظ نحناح	القلب الكبير - المدية	28	56	من 3 إلى 30
المجموع		50	100	

3_أداة البحث: نظرا لطبيعة الموضوع المتناول تم الاعتماد على الاستبيان كوسيلة أساسية لجمع

البيانات والمعلومات من أفراد المجتمع لتحقيق أهداف الدراسة وهذا الاستبيان موجه للأساتذة احتوى

القسم الأول منه معلومات شخصية عن عينة البحث وهي: اسم الثانوية، الأقدمية في مهنة

التدريس، الشهادة المتحصل عليها، طريقة الالتحاق بالمهنة .

أما القسم الثاني فقد احتوى على ستة وعشرين مفردة والكل مغلقة والملحق رقم "01" يوضح

الاستبيان الموجه للأساتذة.

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض و تحليل نتائج الاستبيان :

في هذا الجزء يتم عرض النتائج التي تم الحصول عليها ثم مناقشة هذه النتائج من خلال الأجوبة على تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي:

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 01
ت	%	ت	%	ت	%	
28	56	19	38	03	60	تعتمد أساليب التقويم على الاختبارات الموضوعية في تقويم التلاميذ

وأن يتبين أن 56% من الأساتذة يوافقون على اعتماد الاختبارات الموضوعية في عملية التقويم، وأن 6% من 38% من الأساتذة يوافقون لحد ما على اعتماد الاختبارات الموضوعية في التقويم، الأساتذة لا يوافقون على اعتماد الاختبارات الموضوعية في التقويم إذن معظم الأساتذة يستخدمون الاختبارات الموضوعية في تقويم التلاميذ.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 02
ت	%	ت	%	ت	%	
11	22	24	48	15	30	تعتمد أساليب التقويم على المقابلة لتقويم التلاميذ

يتبين من الجدول أن 22% من الأساتذة يوافقون على اعتماد أسلوب المقابلة في التقييم وأن 48% من الأساتذة يوافقون لحد ما على اعتماد أسلوب المقابلة في التقييم وأن 30% من الأساتذة لا يوافقون على اعتماد أسلوب المقابلة في التقييم ويتضح من هذا الجدول أن نسبة الأساتذة الذين لا يعتمدون على المقابلة أكثر من نسبة الأساتذة الذين يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة وربما يعود ذلك إلى صعوبة استخدامه لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 03
ت	%	ت	%	ت	%	
15	30	18	36	17	34	تستخدم أسلوب المقابلة كأسلوب لتقويم بعض التلاميذ فقط

يتبين من الجدول أن 30% من الأساتذة يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة مع بعض التلاميذ فقط وأن 36% من الأساتذة يوافقون لحد ما على استخدام أسلوب المقابلة مع بعض التلاميذ فقط وأن 34% من الأساتذة لا يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة مع بعض التلاميذ فقط في عملية التقييم وهنا أيضا نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على تطبيق المقابلة مع بعض التلاميذ أكبر من الذين يوافقون على تطبيقها

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 04
ت	%	ت	%	ت	%	
11	22	17	34	22	44	تعتبر أسلوب الملاحظة أكثر الأساليب ملائمة لتقويم التلاميذ

يتضح من خلال الجدول أن 22% من الأساتذة يوافقون على اعتبار أسلوب الملاحظة أكثر الأساليب ملائمة لتقويم التلاميذ، وأن 44% من الأساتذة لا يوافقون على اعتبار أن الملاحظة أكثر الأساليب ملائمة لتقويم التلاميذ، ويتبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على اعتبار الملاحظة أكثر الأساليب ملائمة لتقويم التلاميذ أكبر من نسبة الأساتذة الموافقين لاستخدام هذا الأسلوب وربما يعود ذلك إلى عدم الاقتناع بالنتائج التي يتوصلون إليها عند الملاحظة.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 05
ت	%	ت	%	ت	%	
23	46	17	34	10	20	يعطي التقويم بالاختبارات الموضوعية فكرة واضحة عن مستوى التلاميذ

يتبين من الجدول أن 46% من الأساتذة يوافقون على فكرة أن الاختبارات الموضوعية تعطي فكرة واضحة عن مستوى التلاميذ، وأن 34% من الأساتذة يوافقون لحد ما وأن 20% منهم لا يوافقون

ويتضح من الدول أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على اعتماد الاختبارات الموضوعية أكبر من نسبة الذين لا يوافقون على استخدامها وربما يعود ذلك إلى أهمية أسلوب الاختبارات الموضوعية في التقويم

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 06
ت	%	ت	%	ت	%	
25	50	14	28	11	22	لا تعتمد في أساليب التقويم على الملاحظة كأسلوب لتقويم التلاميذ

يتبين من الجدول أن 50% من الأساتذة يوافقون على عدم الاعتماد على الملاحظة كأسلوب لتقويم التلاميذ، وأن 28% يوافقون لحد ما وأن 22% لا يوافقون ويتضح أن نسبة الذين لا يعتمدون أسلوب الملاحظة أكثر من نسبة الذين لا يوافقون على عدم اعتمادهم على الملاحظة وهذا يؤكد أيضا المفردة رقم 04 وربما يعود ذلك لعدم ثقتهم في النتائج أو لصعوبة تطبيق هذا الأسلوب .

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 07
ت	%	ت	%	ت	%	
12	24	13	26	25	50	قد لا تعطي الاختبارات الموضوعية فكرة صادقة عن تقويم التلاميذ

يتضح من خلال هذا الجدول أن 24% من الأساتذة يوافقون على أن الاختبارات الموضوعية لا تعطي فكرة صادقة عن تقويم التلاميذ، وأن 26% يوافقون لحد ما، بينما 50% لا يوافقون .

نلاحظ أن نسبة الذين لا يوافقون على أن الاختبارات الموضوعية لا تعطي فكرة صادقة عن تقويم التلاميذ ربما يرجع ذلك إلى اعتماد أغلب الأساتذة على أسلوب الاختبارات الموضوعية في التقويم.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 08
ت	%	ت	%	ت	%	
41	82	09	18	00	00	للتحقق من نتائج التقويم بالملاحظة لا بد من تطبيق الاختبارات الكتابية أيضا

يتبين من خلال الجدول أن 82% من الأساتذة يوافقون على أن التحقق من نتائج التقويم بالملاحظة لابد من تطبيق الاختبارات الكتابية أيضا وأن 18% يوافقون لحد ما . وأنه لا يوجد من الأساتذة من يرفضون هذه الفكرة . ونلاحظ أن هذه النسبة ربما تعود إلى عدم الثقة في نتائج الملاحظة فلا بد من تطبيق الاختبارات الكتابية.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 09
ت	%	ت	%	ت	%	
12	24	18	36	20	40	ليست للأستاذ فكرة واضحة عن كيفية التقويم باعتماد المقابلة كأسلوب للتقويم .

يتبين من خلال الجدول أن 24% من الأساتذة يوافقون على أن الأستاذ لا يملك فكرة واضحة عن كيفية التقويم باعتماد المقابلة كأسلوب للتقويم، وأن 36% يوافقون لحد ما، وأن 40% لا يوافقون على أن الأستاذ ليست لديه فكرة واضحة عن كيفية التقويم بالمقابلة.

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على أن الأستاذ ليست لديه فكرة واضحة عن كيفية التقويم باعتماد المقابلة كأسلوب للتقويم أكثر من الذين يوافقون، ربما يدل ذلك على أن عدم الاعتماد على أسلوب المقابلة ليس جهلا عن تطبيقه وإنما أسباب أخرى.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 10
ت	%	ت	%	ت	%	
04	08	13	26	33	66	لا تلجأ إلى المقابلة أبدا كأسلوب لتقويم التلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 8% من الأساتذة يوافقون على عدم استعمال أسلوب المقابلة في التقويم وأن 26% يوافقون لحد ما بينما نجد 66% لا يوافقون على ذلك.

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الراضين لعدم الاعتماد على المقابلة كأسلوب للتقويم أكثر من الذين يوافقون وهذا يدل على أن الأساتذة يعتمدون على أسلوب المقابلة أثناء تقويم التلاميذ.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 11
ت	%	ت	%	ت	%	
22	44	23	46	05	10	تعتمد أساليب التقويم على السجلات اليومية في تقويم التلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 44% من الأساتذة يوافقون على اعتماد السجلات اليومية في التقويم ، وأن 46% يوافقون لحد ما على اعتماد السجلات اليومية كأسلوب للتقويم، وأن 10% لا يوافقون على اعتمادها ويتضح أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على السجلات اليومية كأسلوب للتقويم أكثر من الذين يرفضونها وربما يعود ذلك إلى ثقافتهم العالية بنتائج هذا الأسلوب .

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 12
ت	%	ت	%	ت	%	
30	60	16	32	04	08	تعتمد على الاختبارات الموضوعية لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 60% من الأساتذة يوافقون على اعتماد الاختبارات الموضوعية لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ وأن 32% يوافقون لحد ما وأن 8% لا يوافقون على اعتماد الاختبارات الموضوعية لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ

يتضح أن نسبة الأساتذة الموافقين لاعتماد الاختبارات الموضوعية لمعرفة تحصيل التلاميذ أكثر من نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على ذلك معناه الاختبارات الموضوعية تحدد بدقة تحصيل التلاميذ

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 13
ت	%	ت	%	ت	%	
21	42	22	44	07	14	الاختبارات الشفهية تحدد بدقة نقاط الضعف في التحصيل المعرفي للتلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 42% من الأساتذة يوافقون على أن الاختبارات الشفهية تحدد بدقة نقاط الضعف في التحصيل المعرفي للتلاميذ وأن 44% يوافقون لحد ما على أن الاختبارات الشفهية تحدد بدقة نقاط ضعف التحصيل المعرفي للتلاميذ، وأن 14% من الأساتذة لا يوافقون. ويتضح أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على أن الاختبارات الشفهية تحدد بدقة نقاط الضعف في التحصيل المعرفي للتلاميذ أكثر من الذين لا يوافقون وربما يعود ذلك إلى وعي الأساتذة لما تقدمه الاختبارات الشفهية من نقاط تكشف للأستاذ جوانب الضعف ليتم تصحيحها

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 14
ت	%	ت	%	ت	%	
21	42	19	38	10	20	تستخدم أسلوب المقابلة في نهاية الوحدة الدراسية لقياس مستوى التحصيل المعرفي للتلاميذ

ويتبين من خلال الجدول أن 42% من الأساتذة يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة لقياس مستوى التحصيل المعرفي، وأن 38% من الأساتذة يوافقون لحد ما بينما 20% من الأساتذة لا يوافقون على اعتماد المقابلة لقياس مستوى التحصيل المعرفي للتلاميذ .

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة لقياس مستوى التحصيل المعرفي أكثر من نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على استخدام المقابلة الذين يوافقون على استخدام أسلوب المقابلة لمقابلة في التأكد من تحصيل التلاميذ للمعرفة واكتسابها.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 15
ت	%	ت	%	ت	%	
31	62	14	28	05	10	تستخدم الاختبارات الموضوعية في تقويم نتائج التحصيل المعرفي لدى التلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 62% من الأساتذة يوافقون على استخدام أسلوب الاختبارات الموضوعية في تقويم نتائج المعرفي لدى التلاميذ، وأن 28% من الأساتذة يوافقون لحد ما على استخدام الاختبارات الموضوعية لتقويم التحصيل المعرفي وأن 10% لا يوافقون على استخدامها ويتضح أن نسبة الأساتذة الموافقين لاعتماد الاختبارات الموضوعية أكثر من الراضين وربما يعود إلى دقة الاختبارات الموضوعية في الكشف عن التحصيل المعرفي للتلاميذ.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 16
ت	%	ت	%	ت	%	
26	52	19	38	05	10	الملاحظة أكثر الأساليب استخداما في تقويم المهارات الأدائية

يتبين من خلال الجدول أن 52% من الأساتذة يوافقون على أن الملاحظة أكثر الأساليب استخداما في تقويم المهارات الأدائية، وأن 38% من الأساتذة يوافقون لحد ما على أن الملاحظة أكثر استخداما في تقويم المهارات الأدائية، وأن 10% من الأساتذة لا يوافقون على ذلك

يتضح أن نسبة الأساتذة الموافقين لاستخدام الملاحظة في تقويم المهارات الأدائية للتلاميذ أكثر من نسبة الذين لا يوافقون على ذلك وربما يعود ذلك إلى ثقة الأساتذة بأسلوب الملاحظة في القدرة على قياس المهارات الأدائية .

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 17
ت	%	ت	%	ت	%	
21	42	26	52	03	06	استخدام الاختبارات الأدائية يعطي صورة دقيقة عن مستوى التحصيل الأدائي للتلاميذ

يتضح من خلال الجدول أن 42% من الأساتذة يوافقون على أن استخدام الاختبارات الأدائية يعطي صورة دقيقة عن مستوى التحصيل الأدائي، وأن 52% من الأساتذة يوافقون لحد ما بينما نجد 06% من الأساتذة لا يوافقون على أن استخدام الاختبارات الأدائية يعطي صورة دقيقة عن مستوى التحصيل الأدائي للتلاميذ

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 18
ت	%	ت	%	ت	%	
17	34	20	40	13	26	تستعمل أساليب التقويم بطاقات ملاحظة لمتابعة التحصيل الأدائي لدى التلاميذ

يتبين من خلال الجدول أن 34% من الأساتذة يوافقون على استعمال بطاقات ملاحظة لمتابعة التحصيل الأدائي وأن 40% من الأساتذة يوافقون لحد ما على استعمال بطاقات ملاحظة، وأن 26% من الأساتذة لا يوافقون على ذلك .

يتضح ارتفاع نسبة الأساتذة الموافقين لاعتماد بطاقات ملاحظة لمتابعة التحصيل الأدائي أكثر من نسبة الأساتذة غير الموافقين وهذا ربما يعود لثقة الأساتذة في البطاقات التي تتابع التحصيل الأدائي للتلاميذ وصدق نتائجها .

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 19
ت	%	ت	%	ت	%	
37	74	07	14	06	12	وجود عدد كبير من التلاميذ داخل القسم يجعل من الملاحظة أمرا صعبا لتقويم التحصيل الأدائي

يتبين من خلال الجدول أن 74% من الأساتذة يوافقون على أن عدد التلاميذ داخل القسم كبير ويجعل الملاحظة أمرا صعبا للتقويم، وأن 14% من الأساتذة يوافقون لحد ما على ذلك، وأن 12% من الأساتذة لا يوافقون على أن عدد التلاميذ الكبير يعيق الملاحظة ويجعلها ضعيفة .

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على صعوبة تطبيق الملاحظة في قسم يشتمل على عدد كبير من التلاميذ أكثر من الذين لا يوافقون على ذلك ،وهذا يؤكد على أن الملاحظة لا يمكن تطبيقها في قسم يكون عدد التلاميذ فيه كبيرا .

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 20
ت	%	ت	%	ت	%	
14	28	26	52	10	20	استخدام الاختبارات الكتابية لا يعطي فكرة واضحة عن مستوى التحصيل الأدائي للتلميذ

يتبين من خلال الجدول أن 28% يوافقون على أن الاختبارات الكتابية لا تعطي فكرة واضحة عن

التحصيل الأدائي وأن 52% يوافقون لحد ما على أن الاختبارات الكتابية لا تعطي فكرة واضحة عن التحصيل ، وأن 20% من الأساتذة لا يوافقون على ذلك .

يتضح أن نسبة الأساتذة الموافقين لفكرة أن الاختبارات الكتابية لا تعطي فكرة واضحة عن مستوى التحصيل الأدائي أكثر من الذين لا يوافقون على ذلك وربما يرجع ذلك إلى وعي الأساتذة بضرورة استعمال أساليب أخرى ولا يجب الاقتصار على أسلوب واحد فقط وإنما تعمل هذه الأساليب متكاملة.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 21
ت	%	ت	%	ت	%	
34	68	11	22	05	10	يتطلب أسلوب المقابلة خبرة كافية من الأستاذ

يتبين من خلال الجدول أن 68% من الأساتذة يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب خبرة من الأستاذ وأن 22% من الأساتذة يوافقون لحد ما على أن أسلوب المقابلة يتطلب خبرة كافية من الأستاذ، وأن 10% من الأساتذة لا يوافقون على ذلك .

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب خبرة كافية أكثر من نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على ذلك وربما يعود ذلك إلى صعوبة استخدام المقابلة لذلك يجب توفر الخبرة في الأستاذ.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 22
ت	%	ت	%	ت	%	
35	70	11	22	04	08	يعتمد التقويم بالملاحظة على خبرة الأستاذ

يتبين من خلال الجدول أن 70% من الأساتذة يوافقون على أن الملاحظة ترتبط بخبرة الأستاذ وأن 22% من الأساتذة يوافقون لحد ما على أن الملاحظة ترتبط بخبرة الأستاذ، وأن 08 % لا يوافقون على ذلك

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين يوافقون على أن أسلوب الملاحظة يرتبط بخبرة الأستاذ أكثر من نسبة الأساتذة الراضين لذلك وهذا يدل على أنه كلما زادت خبرة الأستاذ في مهنته كلما تحسنت قدرته على استخدام أسلوب الملاحظة كأحد أساليب التقويم.

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 23
ت	%	ت	%	ت	%	
20	40	08	16	22	44	يختلف استخدام التقويم بالملاحظة من طرف الأستاذ باختلاف مؤهله العلمي

يتبين من خلال الجدول أن 40% من الأساتذة يوافقون على أن التقويم بالملاحظة يختلف باختلاف المؤهل العلمي للأستاذ وأن 16% من الأساتذة يوافقون لحد ما على أن التقويم بالملاحظة يختلف باختلاف المؤهل العلمي، وأن 44% لا يوافقون على ذلك .

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على أن التقويم بالملاحظة يختلف باختلاف المؤهل العلمي أكثر من الذين يوافقون وربما يعود إلى أن المؤهل العلمي ليس سبب في اختلاف نتائج التقويم بالملاحظة فقد نجد أساتذة يملكون نفس المؤهل العلمي لكن استخدام أسلوب الملاحظة يختلف بالرغم من أن المؤهل العلمي واحد

أوافق		أوافق لحد ما		لا أوافق		المفردة رقم 24
ت	%	ت	%	ت	%	
10	20	16	32	24	48	يتطلب استخدام المقابلة كأسلوب للتقويم تكويناً خاصاً

يتبين من خلال الجدول أن 20% من الأساتذة يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب تكويناً خاصاً، وأن 32% من الأساتذة يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب تكويناً خاصاً، وأن 32% من الأساتذة يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب تكويناً خاصاً، وأن 48% من الأساتذة لا يوافقون على ذلك.

يتضح أن نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون على أن أسلوب المقابلة يتطلب تكويناً خاصاً أكثر من نسبة الأساتذة الموافقين وربما يعود ذلك إلى أن المقابلة ليست صعبة كي تحتاج إلى تكوين وإنما يعود إلى كثرة عدد التلاميذ داخل القسم كما أثبت ذلك فيما السابق.

ولكن بناء على ما تقدم من تحليل إجابات الأساتذة على مفردات الاستبيان الموزع عليهم فإنه يمكن الخروج بالنتائج التالية:

1. التناقض الواضح بين إجابات الأساتذة على مفردات الاستبيان وذلك يدل على انعدام الصدق و الصراحة في تعبئة الاستبيان وعدم الجدية في ذلك، حيث أن إجاباتهم على الاستبيان كانت مجرد تعبئة فراغ للقيام بعمل طلب منهم، مغفلين بذلك أهمية الاستبيان وما يمكن أن يقدمه الصدق في تعبئته نتائج تخدم العملية التعليمية والتي يعود نفعها على الأستاذ والتلميذ

2. الظروف المتعلقة بكثرة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد الذي يقف عائقا أمام استخدام بعض أساليب التقويم وذلك مثل الملاحظة والمقابلة من أكثر أساليب التقويم استخداما بين الأساتذة

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

في محاولة لمعرفة صدق الفرضية الأولى والتي نصها:

لا تقتصر عملية التقويم على بعض الأساليب التقليدية المعتادة وتتعداها إلى الملاحظة .

تبين لنا من خلال الدراسة نفي هذه الفرضية بحيث أثبتت النتائج أن أساليب التقويم تقتصر على الاختبارات الموضوعية التي تعتبر الركيزة الأساسية في التقويم وهذا راجع إلى عدد التلاميذ الكبير داخل القسم بحيث يعيق استخدام بعض الأساليب الأخرى .

الفرضية الثانية والتي نصها:

لا تختلف أساليب التقويم المستخدمة من طرف المدرسين باختلاف عامل الخبرة المهنية

أثبتت الدراسة صدق هذه الفرضية فلا وجود لعلاقة بين أساليب التقويم والخبرة المهنية

الفرضية الثالثة والتي نصها:

لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المدرسون باختلاف عامل الخبرة المهنية

أثبتت الدراسة صدق هذه الفرضية بحيث أن الأساتذة أثناء التقويم لا يركزون على نوع التحصيل

الدراسي وأن الخبرة ليس لها دور في تحديد نوع التحصيل

الفرضية الرابعة والتي نصها :

لا توجد علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وأنواع التحصيل التي يركز عليها مدرسو التعليم الثانوي

الدراسة أثبتت صدق هذه الفرضية بحيث لا يوجد أسلوب تقويم خاص بنوع التحصيل الدراسي.

3-الاقتراحات:

بناء على ما ويقدم من الدراسة الحالية نقترح عدد من البحوث هي:

* بحث يساعد على معرفة درجة استخدام الأساتذة لأساليب التقويم في مؤسساتنا التربوية.

* إجراء دراسة مماثلة على المراحل الدراسية الأخرى على مستوى التراب الوطني.

*بحث على مدى مساهمة أساليب التقويم في تحقيق الأهداف التربوية .

وأخيرا فإننا نقترح تنظيم دورات تكوينية باستمرار للأساتذة يتم من خلالها توضيح بعض الجوانب ومحتواها خاصة فيما يتعلق بأساليب التقويم لما لها من أهمية في إنجاز العملية التعليمية.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائما وتتدخل فيها العديد من المتغيرات وفي مقدمتها العوامل الشخصية للمقوم وتصوراتة الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم وحول أهدافه التربوية بشكل عام.

ورغم اختلاف طرق الأساتذة وأساليبهم في التدريس والتقويم فإنهم في حاجة إلى معطيات حول أنواع الصعوبات وأشكال النقص في تحديد نوع التحصيل الذي يشكو منه التلاميذ، ومعطيات تحديد أساليب التقويم الأكثر نجاعة في تحسين مستوى التلاميذ .

ومن خلال دراسة أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومدى استخدام الأساتذة لهذه الأساليب في الواقع تبرر علينا الحاجة إلى الإشارة إلى النقص الملحوظ في تكوين ومتابعة الأساتذة والنقص في الوثائق المرفقة للتقويم وكيفية تنفيذها.

ومما سبق نخلص إلى أن الأستاذ في حاجة مستمرة لمتابعة من طرف المشرفين التربويين لتكوينهم تكويننا خاصا يتماشى والتحديات الجديدة للمنظومة التربوية ،أن المطلع لتاريخ حركة التقويم التربوي تستوقفه حقيقة هي أن التقويم هو محصلة التطورات الطارئة في مجال العلوم الإنسانية وحقول المعرفة عموما وبكلمة أخرى تغيير في هذه الحقول يؤدي إلى تغيير النظرة إلى العمل الديداكتيكي ومنه إلى التقويم.

ملخص المذكرة

موضوع المذكرة: أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة

الثانوية السنة الثانية آداب أنموذجا

إعداد: 1-مزاري خديجة 2-فاسي فاطمة الزهراء

إشراف: لطرش صليحة

تناولت هذه الدراسة أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية السنة الثانية آداب حيث استهدفت معرفة أساليب التقويم التي تستخدم من طرف الأساتذة وتحديد مدى اختلاف هذه الأساليب لدى الأساتذة باختلاف الخبرة المهنية (الأقدمية) والمؤهل العلمي وكذا هل تختلف الأساليب باختلاف التحصيل الدراسي .

وبدأنا حديثنا حول مفهوم التقويم وخصائصه وأنواعه وتحديد أهم أساليبه ،وتحدثنا عن التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه ونظرياته وقد شملت الدراسة الميدانية أربع ثانويات وكانت أداة الدراسة استبيان موزع على خمسين أستاذا وقد حاولنا الإجابة على الفرضيات بعد عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها باستعمال التكرار وتحديد النسبة المئوية ،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في نوع الأساليب ونوع التحصيل ،ولا تختلف أساليب التقويم باختلاف عاملي الخبرة والمؤهل العلمي، وأن أغلب الأساليب المعتمدة هي الاختبارات بنسبة عالية جدا تليها السجلات اليومية أما الملاحظة والمقابلة فاعتمادهما قليل لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم والنتائج مؤكدة للفرضيات ماعدا الفرضية الأولى بحيث اقتصرَت الأساليب على الاختبارات .

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم مهمة لقياس التحصيل الدراسي.

ملاحق

استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي

أستاذي الفاضل.أستاذتي الفاضلة

في إطار إعداد مذكرة الليسانس بعنوان أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة
الثانوية السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا.

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم الإجابة على بنوده (الأسئلة) بكل موضوعية وذلك
بوضع علامة () في الخانة التي توافق.

لكم منا جزيل الشكر

* اسم الثانوية .

* الأقدمية في التدريس

* الشهادة المتحصل عليها

* طريقة الالتحاق بالمهنة

* خريج المدرسة العليا للأساتذة

* خريج جامعة

مفردات الاستبيان:

الرقم	العبارات	أوافق	أوافق لحد ما	لا أوافق
1	تعتمد أساليب التقويم على الاختبارات الموضوعية في تقويم التلاميذ			
2	تعتمد أساليب التقويم على المقابلة لتقويم التلاميذ			
3	تستخدم أسلوب المقابلة كأسلوب لتقويم بعض التلاميذ فقط			
4	تعتبر أسلوب الملاحظة أكثر الأساليب لتقويم بعض التلاميذ فقط			
5	يعطي التقويم بالاختبارات الموضوعية فكرة واضحة عن مستوى التلاميذ			
6	لا تعتمد في أساليب التقويم على الملاحظة كأسلوب لتقويم التلاميذ			
7	قد لا تعطي الاختبارات الموضوعية فكرة صادقة عن تقويم التلاميذ			
8	للتحقق من نتائج التقويم بالملاحظة لا بد من تطبيق الاختبارات الكتابية أيضا			
9	ليست للأستاذ فكرة واضحة عن كيفية التقويم باعتماد المقابلة كأسلوب للتقويم			
10	لا تلجأ إلى المقابلة أبدا كأسلوب لتقويم التلاميذ			
11	تعتمد أساليب التقويم على السجلات اليومية في تقويم التلاميذ			

12	تعتمد على الاختبارات الموضوعية لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ		
13	الاختبارات الشفهية تحدد بدقة نقاط ضعف في التحصيل المعرفي للتلاميذ		
14	تستخدم أسلوب المقابلة في نهاية الوحدة الدراسية لقياس مستوى التحصيل المعرفي للتلاميذ		
15	تستخدم الاختبارات الموضوعية في تقويم نتائج التحصيل المعرفي لدى التلاميذ		
16	الملاحظة أكثر الأساليب استخداما في تقويم المهارات الأدائية للتلاميذ		
17	استخدام الاختبارات الأدائية يعطي صورة دقيقة عن مستوى التحصيل الأدائي للتلاميذ		
18	تستعمل أساليب التقويم بطاقات ملاحظة لمتابعة التحصيل الأدائي لدى التلاميذ		
19	وجود عدد كبير من التلاميذ داخل القسم يجعل من الملاحظة أمرا صعبا لتقويم التحصيل الأدائي		
20	استخدام الاختبارات الكتابية لا يعطي فكرة واضحة عن مستوى التحصيل الأدائي للتلميذ		
21	يتطلب أسلوب المقابلة خبرة كافية من الأستاذ		
22	يعتمد التقويم بالملاحظة على خبرة الأستاذ		
23	يختلف استخدام التقويم بالملاحظة من طرف الأستاذ باختلاف مؤهله العلمي		
24	يتطلب استخدام المقابلة كأسلوب للتقويم تكويننا خاصا		

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ. المراجع:

- 1 إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991
2. أحمد علي الفنيش، أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004
3. أنور عقل نحو تقويم أفضل، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001
4. توما جورج خوري، الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 1994
5. الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000
6. رشاش أنيس عبد الخالق، السيدة أمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم التربوي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2007
7. رشيد زرواتي تدريسات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهومة، الجزائر، 2002
8. زكريا محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية، الأردن، 2002
9. سبع أبو محمد لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط3، مطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1985
10. سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم والمبادئ والأهداف، ط2، دار الشروق، الاردن، 2001
11. سعد لعشم، التقويم التربوي في المواد العلمية، ط1، دار هومة، الجزائر، 1999
12. السيد محمود أحمد، مشكلات النظام التربوي العربي، ط1، دمشق، 2002

13. الشيخ تاج السر عبد الله وآخرون، القياس والتقويم التربوي، د ط ،الأردن، 2001
14. الصمادي عبد الله والدرايع ماهر، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، د ط دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ، 2004 ،
- 15 . عبد الرحمان سليمان الطيريري، القياس النفسي والتربوي نظريته وأسسها وتطبيقاته، د ط مكتبة الرشد، الرياض، 1997
16. عبد الرحمان عبد السلام جامل ،الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن، 2001
17. عبد الرحمان العيسوي، القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، د ط، دار الفكر العربي ،القاهرة، 2002
18. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، د ط ،دار الكتاب الحديث ، الكويت، 2002
19. عبد المجيد النشواتي ،علم النفس التربوي ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، 2003
20. علام صلاح الدين محمود ،القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، د ط نادر الفكر العربي ،القاهرة، 2002
21. الفراء فاروق، المنهاج التربوي المعاصر ، د ط ،جامعة الأزهر ،غزة، 1997
22. قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، د ط ،دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002
23. لطفي بركات، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ط2، دار المعارف المصرية، مصر، 1994
24. مجمل الحلة، التصميم التعليمي، د ط، دار المسيرة، 1990
25. محمد بن معجب الحامد ،التحصيل الدراسي دراسته ونظرياته وواقعه، د ط، دار الصوتية، الرياض ، السعودية، 2001

26. محمد زيان حمدان، تقييم التعلم والتحصيل اختبارات وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية ط1، دار التربية الحديثة، مصر، 2001
27. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، د ط ،الجزائر، 1995
28. محمد عبد الرحيم عدس، الإدارة الصفية والمدرسية المنصرة، د ط ،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999
29. محمد مقداد، قراءات في التقويم التربوي، د ط ،باتنة، الجزائر، 1993
30. محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، د ط ،الجزائر، 1993
31. مصطفى فهم، الصحة النفسية، د ط ،دار سيكولوجيا الطفل ،دمشق، 1976
32. منصور مصطفي، التأخر الدراسي وطرق علاجه، إصدارات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ،الجزائر، 2002
33. مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، د ط ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، 2004
34. ميلود مزيان ،أسس تقنيات التقويم التربوي ، د ط ،الجزائر ، 1993

ب . القواميس والمعاجم:

1. أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج5، ط1، دار صادر، بيروت، 1997

ج . الأطروحات الجامعية:

1. طه صالح محمود، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة والأدب العربي ،جامعة باتنة ، الجزائر ، 2003

2. محمد السيد حسن الحبشي، اثر فاعلية منظومة التقويم التربوي على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية، مذكرة لسانس في الأدب العربي ، جامعة باتنة ،الجزائر، 2005

3. مها اسماعيل، اثر الميل وبعض الندوات التعليمية على التحصيل الدراسي في تقييم اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب، جامعة الزقزق، 1980،

4. نوفل إبراهيم نوفل ،علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الإجتماعي،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،قسم التربية الخاصة،دمشق، 2001،

د . المجلات والدوريات:

1. الباز خالد صالح و المطوع عبد الله يوسف،أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين، ع402، 53،مجلة التربية بالبحرين، 2001

2. مراد خلود علي، أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، مجلة العلوم التربوية، 2001

3. المجلة العربية للتربية(مجلة التربية المعاصرة ،رابطة التربية الحديثة) العدد 42، القاهرة، 1996

4. مجلة العربي، العدد 530، جانفي 2003

5. وزارة التربية الوطنية ،التحضير التربوي للموسم الدراسي ،المنشور رقم 245 المؤرخ في 2003 -

2004