جامعة الجزائر

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

اتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

سايح نصيرة د. ط فيلالي مليكة

السنة الجامعية2015/2014

كلمة شكر

إن أول الشكر هو لله الواحد ذو الفضل العظيم على جميع نعمه.

كما نتوجه بالشكّر الخالص والخاص إلى الأستاذة طفياني مليكة التي قامت بالإشراف على هذا العمل ولم تبخل بتقديم النصح والمساعدة دون كلّل أوملل.

إلى كل أساتذة إدارة كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ونخص الذكر الأستاذ لورسي عبد القادر.

كما نتوجه بالشكر إلى كل من ساعد وساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث.

الإهداء

أهدي عملي المتواضع إلى :

من علماني أن الحياة تجارب وكل نجاح يعتريه جهد صادق، وما كنت لأحب الدنيا لولاهما والدي الكريمين حفظهما الله وأطال في عمرهما

الي كل الحب و الحنان زوجي العزيز الي فلذة كبدي وقرة عيني اياد عبد السلام .

إلى جميع إخوتي وأختي العزيزة وزوجة أخي

وخاصة إلى رميساء وأنفال وعماد .

وإلى كل الأهل والأقارب .

إلى من ساعدتني صديقتي الغالية زهيرة .حسيبة.وهيبة وأختها سارة.

إلى كل زميلاتي وزملائي بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية .

فهرس المواضيع

التشكر
الإهداء
فهرس المواضيعج
فهرس الجداول ..... ز
فهرس الأشكال ..... ي
المقدمة 1

الفصل الاول: الإطار العام للدراسة

1-1 – إشكالية الدراسة.....5
1-2- فرضيات الدراسة.....7
1-3- أهمية الدراسة 7
1-4 – أهداف الدراسة.....7
1-5- مكان وزمان الدراسة 8
1-6- صعوبات الدراسة.....8
1-7 – تحديد مصطلحات الدراسة.....8

الفصل الثاني: الإتجاهات

تمهيد.....13
2-1- تعريف الاتجاه.....14
2- 2- خصائص الإتجاهات.....15
2- 3- بعض نظريات الإتجاه.....16
2-4 - مكونات الإتجاهات.....18
2-4-1 المكون المعرفي.....18
2-4-2 المكون الوجداني العاطفي.....18
2-4-3 المكون السلوكي.....19
2-5- وظائف الإتجاهات.....20

2-6- تصنيف الإتجاهات 22
2-7- طرق قياس الاتجاه.....23
2- 8- أساليب تغيير الإتجاهات.....28
خلاصة الفصل 30

الفصل الثالث: التقويم

تمهيد.....32
3- 1- تعريف التقويم التربوي.....33
3-2- تاريخ طهور التقويم.....34
3-3- التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية.....37
3-4- الفرق بين التقويم والقياس في التربية.....40
3-5- العلاقة بين التدريس والتقويم.....43
3-6-العلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم.....44
3-7 – أنواع التقويم.....44
3-8- أسس التقويم التربوي ومبادؤه.....46
3-9- أهداف التقويم ووظائفه.....48
3-10- وسائل التقويم.....50
3-11- مجالات التقويم التربوي.....57
3-12- متطلبات التقويم التربوي.....58
3-13- تقويم أعمال التلاميذ.....60
3-14- التقويم والاصلاح التربوي في الجزائر.....62
3-15- طرق التقويم المتبعة في التربية.....72
3-16- التقويم واثره في تحسين المردود المدرسي 74
3-17- مشاكل التقويم 74
خلاصة الفصل 76

الفصل الرابع: التعليم المتوسط

تمهيد 78
4-1- ماهية التعليم المتوسط 79
4-2- خصائص التعليم المتوسط 79
4-3- أهداف التعليم المتوسط.....80
4-4 خصائص تلميذ التعليم المتوسط.....81
4 -4-1 مفهوم المراهقة 81
4-5 – خصائص النمو في مرحلة المراهقة 82
4-5-1 النمو الجسمي 83
4-5-2 النمو العقلي.....84
4-5-3 النمو الانفعالي..... 85
4-5-4 النمو النفسي.....87
4-5-5 النمو الاجتماعي.....89
4-6 حاجات المراهق.....89
4-7 تكيف المراهق مع الحياة المدرسية 91
4-8 التربية المدرسية في مرحلة المراهقة 92
4-9 المشكلات المدرسية للمراهق.....93
4-10 أهداف التعليم المتوسط.....94
خلاصة الفصل 95

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

5-1- منهج البحث.....97
5-2 –المجتمع وعينة الدراسة الأساسية 97
5-3- الدراسة الاستطلاعية..... 102
5- 4 وسائل وأدوات جمع البيانات.....103
5-5 –كيفية جمع البيانات..... 103
5-6-الأدوات الاحصائية المستعملة.....104

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

6-1- عرض نتائج الدراسة الميدانية 106
6-2 – تحليل نتائج الدراسة الميدانية 148
6-3- الإستنتاج العام 153
المراجع 154
الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
01	مقياس البعد الاجتماعي (الاتجاه)	25
02	أوجه الشبه والاختلاف بين القياس والتقويم	42
03	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسة والجنس بالنسبة للتلاميذ	98
04	توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس والسن	99
05	توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب المستوى التعليمي ومؤهل العمل	100
06	توزيع أفراد العينة حسب الرتبة في الوظيفة والجنس	100
07	توزيع أفراد العينة حسب الترقية المهنية	101
08	نوع الكتب التي يطالعها أفراد العينة	102
09	موقف الأساتذة من الإصلاح التربوي	106
10	مدى ضرورة تغيير التعليم الأساسي	106
11	نوع الأهمية التي أعطاها الإصلاح التربوي للأستاذة	107
12	موقف الأساتذة من عملية التقويم المستمر	108
13	مدى أهمية التقويم المستمر	109
14	رأي الأساتذة في أساليب التقيوم الجديد	110
15	مقاييس التقويم الجديدة وتوافقها مع أهداف الإصلاح التربوي	110
16	المقاييس الجديدة في اختيار أستاذ التعليم وتوافقها مع الإصلاح التربوي	111
17	ترقي الأستاذ لتكوين مساعده على تطبيق أساليب التقويم الجديد	112
18	ما رأي الأساتذة في المناهج التكوينية الجديدة	113
19	مدى تناسب المناهج التكوينية الجديدة مع تطبيق عملية التقويم	114
20	مستوى معرفة الأساتذة لعملية التقويم المستمر	114
21	مدى فهم الأساتذة لأساليب التقويم الجديدة	115
22	مدى استعمال الأساتذة لأساليب التقويم الجديدة في خطتهم الدراسية	116
23	مدى انسجام أساليب التقويم الجديدة مع تكوين الأساتذة	116
24	تطبيق أساليب التقويم الجديدة وأثره في تحسين أداء الأستاذ	117

25	الأسس التي توضع على أساسها أسئلة التقويم المستمر	118
26	علاقة التقويم المستمر ببعض عناصر العملية التعليمية	118
27	الأهداف التي تقوم أسئلة التقويم المستمر بمراقبتها	119
28	مدى مراعاة أسئلة التقويم المستمر للتغيير الواسع في شخصية التلميذ	120
29	الأسس التي تبنى عليها أسئلة التقويم المستمر	121
30	نوع القدرات التي يسعى الأستاذ لقياسها من خلال عملية التقويم المستمر	122
31	الجوانب التي يؤثر فيها التقييم المستمر بشكل إيجابي	123
32	أنواع الإمتحانات المستعملة في عملية التقويم المستمر	124
33	مدى شمولية عملية التقويم المستمر لسلوك المتعلم واستعداداته وميوله	125
34	مدى تخصيص الوقت لإجراء امتحانات التقويم المستمر	125
35	مدى جدية امتحانات التقويم المستمر	126
36	تصحيح أسئلة التقويم المستمر	127
37	الصعوبات التي يواجهها الأساتذة أثناء تطبيق عملية التقويم المستمر	127
38	رأي التلاميذ في عملية التقويم المستمر	128
39	مدى مساعدة عملية التقويم المستمر للتلاميذ على مراجعة دروسهم	129
40	الأسس التي تبنى عليها أسئلة التقويم المستمر في رأي التلاميذ	129
41	أثر عملية التقويم المستمر على القدرات الفكرية للتلاميذ	130
42	أهم الجوانب التي تساهم عملية التقويم المستمر في تحسينها عند التلاميذ	131
43	أثر عملية التقويم المستمر على جهود التلاميذ	132
44	مدى مراعاة أسئلة التقويم المستمر لقدرات التلاميذ	132
45	دور عملية التقويم المستمر في اكتشاف التلميذ لصعوبات الفهم التي يواجهها أثناء الدرس	133
46	جدول يبين ما إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تشمل جميع المواد	134
47	مدى انسجام أسئلة التقويم المستمر مع الدروس المقررة	134
48	مدى تميكين عملية التقويم المستمر التلميذ من القيام بعملية تقويم ذاتي لجهوده والمساعدة على تحسينها	135
49	مدى شمولية عملية التقويم المستمر لسلوك المتعلم	136

50	مدى جدية امتحانات التقويم المستمر في رأي التلاميذ	136
51	تصحيح أسئلة التقويم المستمر	137
52	أنواع الإمتحانات التي تستعمل في عملية التقويم المستمر	138
53	الوقت المخصص لإمتحانات التقويم المستمر في رأي التلاميذ	139
54	أهمية التقويم المستمر في رأي التلاميذ	139
55	موقف كل من الأساتذة والتلاميذ من عملية التقويم المستمر	140
56	أهمية التقويم المستمر بالنسبة للتلاميذ والأستاذة	141
57	يبين على أي أساس تبنى أسئلة التقويم المستمر	142
58	الأسس التي تبنى عليها أسئلة التقويم المستمر في رأي كل من الأساتذة والتلاميذ	143
59	أنواع الإمتحانات المستعملة في عملية التقويم المستمر في رأي الأساتذة والتلاميذ	144
60	مدى تخصيص الوقت الكافي لامتحانات التقويم المستمر في رأي كل من الأساتذة والتلاميذ	145
61	مدى جدية امتحانات التقويم المستمر بالنسبة للأساتذة والتلاميذ	146

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نظرية التوازن المعرفي	17
02	مفهوم قياس الإتجاه	23
03	طريقة تمايز المعاني	28
04	العلاقة بين التقويم والتدريس	43
05	مجالات التقويم	57
06	فهم متطلبات التقويم	60

مقدمة :

إن العملية التربوية بمضمونها وأساليبها المختلفة والمتعددة هي عبارة عن عملية تسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات المحددة التي توضع لها منذ البداية، والتي تقف في مركزها الوصول بالمتعلم في المراحل المختلفة إلى مستوى مقبول من النمو والتطور بأشكاله وأنواعه المختلفة بالإضافة إلى تحسين طرائق التدريس والوسائل المستعملة وهذه الأهداف تحددها في جميع الحالات الهيئات المسؤولة عن تخطيط وتحديد السياسة التربوية، لذا يستوجب على القائمين التأكد من مدى نجاح هذه العملية في تحقيق الأهداف المطروحة. لذا كان لابد من البحث عن طرق تساعد على معرفة المستوى الذي وصلت إليه العملية التربوية ومن أهم هذه الوسائل هي عملية التقويم المستمر حيث تزداد أهمية التقويم يوما بعد يوم في حياتنا العملية، فالأباء يريدون أن يعرفوا إذا كان أبنائهم يحصلون على تعليم جيد، و وزارة التربية تريد أن تتأكد عما إذا كانت برامجها التعليمية ناجحة أم لا، وهكذا فالتقويم جزء أساسي من العملية التربوية، وهو الشغل الشاغل للعاملين في التربية والتعليم

– إن الإختبارات المدرسية التقليدية غالبا ما تعجز عن أن تخبرنا عن الشيء الذي نريد أن نعرفه بصورة أكثر عن التحصيل الدراسي لطلابنا، بالرغم من أن تلك الإختبارات لها فائدتها وتأثيرها في النظام التعليمي القائم لدرجة أنها تجعل المدرس يدرس من أجل الإختبار وليس من أجل التعليم.

إن المهتمين بالأوضاع التربوية والمختصين في علم القياس والتقويم يأملون في تغيير الطريقة التي بواسطتها تتم عملية القياس والتقويم في بيئاتنا التعليمية وبدلا من الإختبارات التقليدية، يجب أن يكون هناك إهتمام بتنويع أدوات القياس والتقويم في مدارسنا بدءا من إستخدام الملاحظة اليومية إلى المشاريع الدراسية، إلى الأنشطة الصيفية واللاصيفية، هذه الوسائل البديلة للتقييم تعطي مصداقية أكثر وصورة أعم عن التحصيل الدراسي للمتعلم، إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يستخدم مجموعة من العمليات والوسائل التقييمية لمراقبة التقدم الدراسي لطلبته،حيث أجريت عدة بحوث

لدراسة نجاعة الأدوات المستعملة في التقويم التربوي إذ يؤكدهوسن وأيت Housen and Ait (1975) ومصطفى (1988) بأن الإختبارات التقليدية .

من النوع المقالي ما زالت أكثر إستعمالا في العالم ويؤكد smith (1979)أن هناك طرق مختلفة لتجميع الدرجات وإصدار حكم بالدرجة الكلية للطالب قد يعطي تقديرات مختلفة لنفس الطالب وأن بعض هذه الطرق يكون أكثر ثباتا من الطرق الأخرى المجلة العربية للتربية(1998).

– كما أن الثورة في مجال التقييم بدأت عالميا في عقد الثمانينات من القرن العشرين عندما بدأت الولايات المتحدة تجربتها بإستخدامها طرق جديدة في تقييم أداء المتعلمين في مدارسها على أمل أن يصبح التقويم أداة فاعله في تنمية التدرس الجيد، و التعلم الجيد ومراقبة التحصيل الدراسي للطالب في الألفية الثالثة.

– لذا عملت كل الدول على تحسين عملية التقويم من خلال النوع وهذا بتجديد الوسائل المستعملة فيها وكذلك من حيث الكم أي مرافقة عملية التقويم للعملية التربوية منذ بدايتها وبشكل مستمر ومن بين هذه البلدان الجزائر، التي إهتمت بهذا الجانب من خلال عملية الإصلاح التربوي، على غرار الكثير من الدول النامية حيث أن إدخال مناهج جديدة في العملية التربوية تطلب اللجوء إلى أساليب جديدة للتقويم ومن بينها التقويم المستمر المتمثل في الملاحظة اليومية والإختبارات الشهرية الذي يلازم العملية التعليمية، ولأسباب متعددة قد أصبح ميدانا يختص به الباحثون والخبراء الأجانب لأنهم في الأغلب الأكثر دراية بطرق التقويم الجديدة – هانز قايلر (1988)– فما هو مدى معرفة أساتذتنا وتلاميذنا لهذه الطرق ؟

وما هو مدى تقبلهم لها ؟ ولهذا قمنا بهذا البحث بهدف معرفة إتجاهات تلاميذ وأساتذة التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر التي أصبحت جزءا من العملية التعليمية وقد إحتوى هذا البحث على جانبين هما الجانب النظري والميداني، و قد تم ذلك حسب الخطة التالية :

جانب نظري :شمل هذا الجانب إشكالية البحث والفرضيات التي تمثلت في خمس فرضيات، الثلاثة الأولى خاصة بعينة الأساتذة أما الفرضية الرابعة خاصة بعينة

التلاميذ وشملت الفرضية الخامسة كلتا العينتين كما شمل هذا الفصل أيضا أهمية الدراسة والهدف منه مكان الدراسة .

وكذا بعض الصعوبات التي واجهت الباحث بالإضافة إلى الفصول الثلاثة للدراسة وهي الإتجاهات والتقويم التربوي وكذا التعليم المتوسط، وبعض خصائص المتمدرسين في هذه المرحلة .

أما الجانب الميداني فقد إحتوى على فصلين، الأول قمنا فيه بالتطرق إلى الإجراءات المنهجية للبحث حيث إعتمدنا على المنهج الوصفي بصفته أنجع المناهج بالنسبة للبحوث النفسية والإجتماعية بالإضافة إلى الدراسة الإستطلاعية وذكر عينة البحث وخصائصها والتي شملت كل من الأساتذة والتلاميذ وكذا الوسائل المستعملة لجمع البيانات والأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج أما الفصل الثاني فيتناول عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على أساس الفرضيات المقترحة .

الجانب النظري للدراسة :

الفصل الأول :

1-1 - إشكالية الدراسة

1-2- فرضيات البحث

1-3- أهمية الدراسة

1-4 - أهداف الدراسة

1-5- مكان وزمان الدراسة

1-6- صعوبات الدراسة

1-7 - تحديد مصطلحات الدراسة

1-1 إشكالية الدراسة :

بما أن العملية التربوية تسعى وتعمل من أجل تحقيق أهداف معينة والتي تحددها في جميع الحالات والهيئات المسؤولة وجب التأكد من مدى نجاح هذه العملية وهذا عن طريق إستعمال أساليب معينة وهي أدوات التقويم الذي يستعمل في قياس كفاءة التلاميذ التحصيلية ومنذ العصور الوسطى فمع الإصلاحات التربوية الكبرى التي ظهرت في الولايات المتحدة ودول الغرب إجمالا في منتصف القرن الحالي ولا سيما في الربع الأخير منه، و أدخلت تعديلات كبرى على أساليب التقويم هي التي تشير من خلالها الأهداف التعليمية وصار التقويم لأسلوبا يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل إلى نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة وقد تطرق العديد من الباحثين إلى عملية التقويم وعرف التقويم بتعريفات مختلفة قد عرفه gilbert delandsheere (1979) بأنه عملية منظمة تهدف إلى تحديد مدى وصول التلاميذ إلى تحقيق الأهداف التربوية فهو أوسع من كونه قياس لانه يتضمن الوصف الكمي والكيفي لسلوكات التلاميذ، كما عرفه ستافل بيم (1994) بأنه الوسيلة التي يتم بها الحصول على معلومات وافية للوصول إلى حكم بشأن هذه المعلومات، بالإضافة إلى ميلود زيان (1998) الذي عرف التقويم التربوي بأنه عملية حديثة في الميدان التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة كما عرفه الجميل شعلة (2000) بأنه عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وتحديد جوانب الضعف لعلاجها.

فإذا كان للتقويم قوة دافعة بالنسبة للتلميذ فإن إعطاء وزن لأعمال السنة بالنسبة إليه سوف يكون علاجا لكثير من مشكلات السلوك والمواظبة وتواني الطلاب في دراستهم لمدة أشهر طويلة من العام الدراسي، ومن بين التطورات الملفتة للنظرالتي استهدفتها السياسة التربوية وإدارة التربية في السنوات الأخيرة، ذلك الإهتمام الذي لم يسبق له مثيل بالتقويم التربوي.

فهل جاء هذا الإهتمام نتيجة عدم الإرتياح والشك المتزايد حول ما إذاكان للتعليم أي أثرأوجاء إنعكاسا للخبرة الواقعية من أن التعليم يفتقر إلى إنفعالية بحيث يؤدي إلى إحداث التنمية الإقتصادية والإجتماعية ولقد أدى الإهتمام بالتقويم إلى منافسات مثيرة حول المفاهيم للمنهجيات إلى القيام بعدة دراسات حيث أشار إلتن ولويلارد Elton et Lowilard إلى الآن الإختبارات الأسبوعية لها تأثير فعال على أنماط التعلم لدى الطلاب من خلال التغذية الراجعة المنتظمة كما أن هناك إتفاقا على أن أسرع الطرق لتغيير نمط التعلم لدى الطالب هو تغيير أنظمة وأساليب التقويم.

كما أن موس (1977) أكد أن التقويم المستمر يساعد الطالب على النجاح في دراسته، كما أشار علي تعوينات (1993) في الدراسة التي قام بها حول التقويم التربوي في الجزائر تفتقد إلى أن الإطار النظري وهذا في وزارة التربية، كما أن هذا الأخير لا يعتبر إلا مراقبة تشكيلية في المدارس ويقول الباحث أنه تبين ومن خلال قيامه بمقارنة بين الطرف التقييم ومدى تطابقها مع الأهداف إلى أن التقويم في مدارسنا لا يخضع لفلسفة محدودة المعالم وانه لم يجد أي إرشادات تقدم لأساتذة الطور الثالث خلافا على أساتذة الطور الأول والثاني التي تقدم في دليل المعلم أما بالنسبة للأهداف فوجد أن 67% من المبحوثين يجهلون الأهداف التي وضعتها وزارة التربية للمواد التي يدرسونها، وهذا ما يؤثر بالسلب على عملية التقويم بالإضافة إلى إكتشافه من خلال بحثه أن الدرجات التي تعطى للتلاميذ لا تعكس المستوى الحقيقي وصدقها النسبي، علي تعوينات (1993 ص 335) ونظراً لأهمية التقويم فقد ركزت الإصلاحات التربوية الجديدة عليه والتي بدأ في تنفيذها في الجزائر وذلك بداية من سنة 2003 فأصبح يسمى بالتقويم المستمر وهو يحتل أهمية قصوى بالنسبة لبرنامج الإصلاح التربوي خاصة بعد إدخال برنامج جديد حيث أنه من خلال عملية التقويم المستمر يمكن الكشف عن الصعوبات التي تعترض المعلمين في تطبيقه.

الإصلاح التربوي أخذ التقويم جزءا كبيرا من هذا البرنامج فأصبح يسمى بالتقويم المستمر تمييزا له عن التقويم النهائي الذي يتم بعد إنتهاء العملية التربوية ونظراً لأهمية

الموضوع حولنا معرفة إتجاهات الأساتذة والتلاميذ نحو عملية التقويم المستمر وكان التساؤل الهام :

ماهي طبيعة إتجاهات تلاميذ وأساتذة الطور الثالث نحو عملية التقويم المستمر؟

وعليه كانت فرضيات الدراسة الحالية كما يلي :

1-2 الفرضيات:

أ- يرتبط إتجاه الأساتذة نحو الإصلاح التربوي بالمرجعية الثقافية أكثر من إرتباطه بالتجربة التربوية .

ب- يرتبط إتجاه الأساتذة نحو عملية التقويم المستمر بالتكوين الذي يوفر لهم .

ج- يؤثرمفهوم المدرس للعلاقة بين التقويم ومختلف الوسائل التعليمية على إتجاهه نحو عملية التقويم المستمر .

د- تؤثر تصورات التلاميذ للعلاقة بين التقويم وتحصيلهم الدراسي على إتجاههم نحو عملية التقويم المستمر .

هـ - يوجد فرق بين إتجاه الأساتذة وإتجاه التلاميذ نحو عملية التقويم المستمر .

1-3 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة للكشف عن إتجاهات تلاميذ وأساتذة التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر والتي تعد بمثابة إضافة علمية جديدة لهذا الأخير بإعتباره أحد أهم عناصر العملية التربوية ونظراً للأهمية البالغة التي أعطاه إياها الإصلاح التربوي الجديدة .

1-4 أهداف الدراسة:

تعد هذه الدراسة من بين الدراسات التربوية في مجال التقويم والتي تحاول من خلالها الكشف عن إتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر ومدى فهمهم لهذه العملية وكيفية تفاعلهم معها لاسيما وأنها أصبحت جزء لا يتجزأ من العملية التربوية .

1-5 مكان وزمان الدراسة :

تمت دراستنا الميدانية في ثلاث متوسطات بعين بوسيف ولاية المدية، شملت كل من منطقتي المدينة والريف وكان إختيارها مقصودا نظرا لقربها من مقر إقامة الباحثة وكذا التسهيلات المقدمة من قبل إدارات هذه المؤسسات، حيث تم إجراء البحث الميداني خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2007 /2008 .

1-6 صعوبات الدراسة:

لقد واجهتنا صعوبات منذ الإنطلاق في الدراسة ومن بينها :

- نقص المراجع المتخصصة حول موضوعنا
- عدم وجود مذكرات تستعملها كمرجع للدراسة السابقة التي تخص موضوع دراستنا.
- بالإضافة إلى عدم تعاون الأساتذة في بداية الأمر وذلك لأنهم يرون أن إدلاءهم بإجاباتهم قد يترتب عنه إجراءات ضدهم، و لذلك لعبت الإدارة ومستشار التوجيه دورا كبيرا في إقناع بعض الأساتذة في تقديم المساعدة في إجراء هذا البحث .

1-7 تحديد مصطلحات البحث:

الإتجاه لغة : جاء في منجد الطلاب أن الإتجاه مشتق من فعل إتجه، واتجه إليه أي أقبل إليه أي أقبل له رأي، و توجه إليه :أقبل وقصد الجهة القصد والنية،ما يتوجه إليه الإنسان من عمل غيره- فؤاد إفرام السيتاني (1986 ص904)-.

الإتجاه إصطلاحا : بالرغم من أن دراسة الإتجاه قديمة النشأة حيث بدأت منذ نصف القرن إلا أن علماء النفس لم يتفقوا على تعريف واحد، و لم يوجدو آراءهم عن طبيعته،لأنه لا يرى ولكن إستنتاجه. لهذا نجد كتب علم النفس زاخرة بتعاريف الإتجاه

الإتجاه: Attitude هو ميل الفرد إلى تركيز الإنتباه نحو شخص أو موضوع أو فكرة معينة، ويتخذ هذا الميل صيغة وجدانية، أو هو إستعداد وجداني يحمل الفرد على أن يقوم أو يهتم بنشاط أو يعمل معين (وقد يكون فطريا أو مكتسبا عبد اللطيف محمد خليفة (1989) كما يعتبره «سميث» (smith) «برونر» (bruner) و«هواين»

(whine 1956) بأنه إستعداد للإستجابة نحو موضوع أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ سلوك الفرد عبد اللطيف محمد خليفة(1992) ص 46 .

التقويم : évaluation:

لغة: وهو مصدر فعله قوم، يقوم، تقويم وذلك تصليح الشيء وإصلاحه وإزالة إعوجاجه كما أن الكلمة تدل على التقدير .

إصطلاحا : هو حكم على طرائق التدريس وأساليبه ومناهجه والوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم، وقدرات التلاميذ ومهاراتهم والمواقف التي تكونت لديهم. خير الدين هني. (1999) ص 255

التعليم المتوسط :

إصطلاحا : يعرفه الطاهر سعد الله أنه المرحلة النهائية للتوجيه وهي تتميز بالخصائص التالية :فترة البلوغ، القدرة على الإستدلال، تكوين نظرة خلفية شخصية الرغبة في التحكم والتأثير في العالم الخارجي وفي تجسيد المكتسب من المعرفة وكذا تنمية الحوافز المهنية والتطلع إلى مهنة المستقبل.

التعريف الإجرائي : التعليم المتوسط هو المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم الإبتدائي ومدتها أربع سنوات من 12 إلى 15 سنة ويعتبر كمرحلة توجيه للتلاميذ سواء إلى التعليم الثانوي أو إلى التكوين المهني وهي مرحلة تقابلها أخطر مرحلة في حياة التلميذ وهي المراهقة لذا يجب أن تكون البرامج والمناهج متناسبة مع مختلف خصائصها .

التصورات : يرى بياجيه أنه لا وجود لمعارف ناجمة عن مجرد القيام بملاحظات دون تنظيم يساهم في حدوثه الفرد من خلال نشاطاته، فالمفاهيم تنشأ لدى الفرد بعملية علائقية بين الفرد والمحيط الإجتماعي تؤثر في الفرد بعملية الإنعكاس في وعيه وتؤثر في بيئته المفاهيمية كما أن المفاهيم ذاتها مشكلة لبنية تصور الفرد المسبقة تؤثر في المفهوم الجديد .

ويرى ليون برونشفيك أن التصور له محتوى فكري، يتكون من صور الأشياء والأفعال والتي تتشكل في مخطط يوحد بعض الصور فيما بينها أو في شكل ترتيب قائم بين

بعض التجميعات المجردة للصور، أي يوجد ما يشبه الترابط العضوي أوالخطاطة الممتدة في مكان، تنشأ وتتطور حولها الصور، والتصور بالنسبة للفرد هو التوحيد والمطابقة بين بعض الخصائص وبعض الأفراد أي إثبات هذه الخصائص لهؤلاء الأفراد، يعقوبي محمد وآخرون (1986) .

التعريف الإجرائي : التصور هو عملية بنائية تتشكل من عملية إنعكاس للظواهر أو لجانب منها في ذهن الفرد وذلك في شكل تجريدات عالية الرمزية، تتسم بالتعميم أوفي شكل شبكة من العلاقات الإستدلالية المشفرة والتي من خلالها يدرك الفرد الوقائع والمفهومات الجديدة التي تدخل وعيهم وذلك لتحديد أحكامه وعلاقاته وإتجاهاته نحوها.

التكوين التربوي : وهو عبارة عن دورات تكوينية يتلقاها المدرسين والعاملين في قطاع التربية وتشرف عليها وزارة التربية وتكون عبر فترات زمنية محددة وتشمل مختلف عناصر العملية التربوية كالمناهج والطرائق .

المرجعية الثقافية : يعرفها تايلور أنها الكل الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعرف وغيرها من العادات التي يكتسبها الإنسان بصفته عضو في المجتمع، الجوهري عبد الهادي (1989).

كما يعرفها لينتون بأنها التشكيل أو الصبغة في السلوك المكتسب، ونتائجها حيث يتقاسم أفراد المجتمع عناصره المكونة ويتناقلونها في إطار مجتمع محدد.أسعد وطفة علي (1993) .

التعريف الإجرائي : يقصد بالمرجعية الثقافية العلاقة التي تربط الفرد البيئة الثقافية التي نشأفيها وتفاعل فيها والتي تشمل الظروف المختلفة كالأسرة والمدرسة ومختلف المؤسسات الإجتماعية الأخرى، الرسمية والغير الرسمية .

التجربة التربوية : وتتمثل في مجموعة الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال مسار عمله التربوي .

التقويم المستمر: هو إحدى طرق التقويم ويتمثل في الملاحظات اليومية لنشاط التلميذ وسلوكه وردود أفعاله خلال الأسئلة المطروحة عليه وتلقى المفاهيم، كما تشمل أيضا الفروض الفجائية والاختبارات الدورية والمشاركة الشفاهية، وتهدف إلى الكشف عن جوانب الضعف لدى التلاميذ ومعالجتها في الوقت المناسب.

الفصل الثاني الاتجاهات

1-1 تمهيد

2-2- تعريف الاتجاه

2- 3- خصائص الإتجاهات

2- 4- بعض نظريات الإتجاه

2-5 - مكونات الإتجاهات

أ- المكون المعرفي

ب- المكون الوجداني العاطفي

ج- المكون السلوكي

2-7- وظائف الإتجاهات

2-8- تصنيف الإتجاهات

2- 9- أساليب تغيير الإتجاهات

تمهيد:

تعتبر الإتجاهات من المواضيع البالغة الأهمية في ميدان علم النفس خاصة بالنسبة لعلم النفس الإجتماعي والتربوي فهي تعتبر إحدى المحددات الأساسية لسلوك الإنساني والمعايير المكونة لمفهوم الذات، فهي تعبرعن مجموعات وجهات وأراء يتبناها الفرد إتجاه موضوعات معينة، حيث تكون الإتجاهات جزءا هاما من حياتنا لما تحدثه من تأثير على السلوك الإجتماعي للفرد وتوجيهه في مختلف المواقف الإجتماعية كما أن للإتجاهات مكانة بارزة في مجال التربية والتعليم فإتجاهات الأساتذة نحو المناهج أو إتجاهات الطلبة نحو الأساتذة ونحو طرائق التدريس أو نحو عملية التقويم المستمر وهذه الأخيرة التي سنتناولها الدراسة الحالية .

2-1 تعريف الإتجاه :

لا يوجد تعريف واحد للإتجاه يعترف به جميع المنشغلين في هذا الميدان والدليل على ذلك القائمة التي نشرها نلسون (E-Nelson-(1939 و فيها عرض أكثر من عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة الإتجاه، كما قام كل من أجزين وفيشباين سنة(1972) بمراجعة التعاريفات المختلفة لمفهوم الإتجاه و تبين أنه يوجد ما يقارب من 500 تعريف إجرائي للإتجاهات مختلفة عن بعضها البعض وأنه في 70% من 200 دراسة تم تعريف الإتجاه أكثر من معنى عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة ش ص 7.

ويبدو وأن (هربرت سنبسر)الفيلسوف الإنكليزي هوأول من يستخدم مصطلح الإتجاه . وذلك في كتابه المسمى « المبادئ الأولى » الصادر عام (1864) فؤاد حيدر 1994 ص 43 وفيما يلي عرض لمجموعة من هذه التعاريف .

تعريف« سميث» (smith) « برونر» (bruner) و« هواين» (1956 whine) بأنه إستعداد للإستجابة نحو موضوع أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ سلوك الفرد عبد اللطيف محمد خليفة (1992) ص 46 .

ويرى « سارنوف » (1960Samaff) أن الإتجاه هو الإستعداد للقيام بفعل محبب أو غير محبب نحو موضوع ما عبد اللطيف محمد خليفة (1992) ص 46

و يعرفه أيكن (Aiken) بأنه الإستعداد للإستجابة سواء بالإيجاب أو السلب للعديد من اللأشياء أو المواقف أو النظم أو الأشخاص خالد الخزيم (2001) ص 11

ويرى محمد محمود الحيلة بأن الاتجاه هو ميل أو نزوع للتصرف بطريقة ايجابية أو سلبية نحو الأشخاص أو الأفكار أو الإحداث وفي الواقع أن كل التربويين مقتنعون بأن إتجاهات المعلم هي بعد هام في العملية التعلمية ولها تاثير مباشر في سلوكنا محمد الحيلة (2003)ص 27 .

كما يعرفه كل من« عدس» و« فيطامي »:(2000) بأن الإتجاهات فكرة مشبعة بالعاطفة تميل الى تحريك النماذج المختلفة من السلوك إلى موقف أو موضوع معين

وهي تعتمد على ثلاث مكونات هي المكون والمكون الشعوري العاطفي والمكون السلوكي عدنان العضايلة(2003) ص 103 .

و قد عرف نبيل محمد الفعل الإتجاه بأنه إستعداد نفسي عصبي متعلم ناتج عن النشئة الإجتماعية والتربوية والنفسية للفرد، وهي التي تجعله يقبل أو يحجم، حيث يتجه نحو موضوع الإتجاه وهو الإتجاه الإيجابي أو يأخذ الطريق العكسي وهوالإتجاه السلبي نبيل محمد الفعل(2004)ص 134 .

كما يرى راجي عيسى القبيلات بأن الإتجاه هو عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والإنفعالية والسلوكية التي تتصل بإستجابة الفرد نحو موضوع أو موقف أو شخص ما من حيث القبول أو الرقص لموضوع الإتجاه راجي القبيلات (2005) ص49، يعرف علي العسكر الإتجاه بأنه الإستعداد العقلي العصبي الذي يتكون نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لإتخاذ مواقف بالرفض أو القبول إتجاه قضايا أوأشخاص أوأماكن علي عسكر(2000)ص 129 .

من خلال التعاريف التي إستعرضناها يمكن أن نعطي تعريفا ملخصا للإتجاه على النحو التالي : إن الإتجاه هو إستعداد مكتسب يمكن الفرد من الإستجابة لكل موضوع يتعرض له في حياته الإجتماعية وتتمثل هذه الإستجابة في سلوك معين .

ومن خلال المعتقدات والخبرات والمعارف التي تتكون لدى هذا الأخير نتيجة إحتكاكه بالبيئة التي يعيش فيها تحدد طريقة إستجابته إيجابا أو سلبا بناء على تقبله أو رفضه للموضوع

2-2 خصائص الإتجاه :

من خلال التعريفات السابقة للإتجاهات يمكن أن نستخلص بعض خصائص الإتجاه و نلخصها في النقاط التالية :

- الإتجاه يرتبط بمثيرات إجتماعية
- الإتجاه ليس وراثيا بل هو مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد
- الإتجاه متعدد ويختلف حسب المثيرات الخارجية والذاتية المرتبطة به
- يتكون الإتجاه من جانب وجداني وجانب عقلي معرفي وجانب سلوكي ظاهري
- الإتجاه يتصف بالنسبية في الثبات

- محتوى الإتجاه ذاتي أكثر منه موضوعي
- الإتجاه يتميز بخاصية التقويم .قبول أو رفض .مع أو ضد

2-3 بعض نظريات الإتجاهات :

إن تغيير الإتجاهات يتوقف على طبيعة الموقف الذي يعايشه الفرد للحصول على معلومات جديدة والتي تؤدي إلى تغيير قيمة ومعتقداته، وبالتالي إتجاهاته، وقد قامت عدة نظريات على أساس الحصول على هذه المعلومات الجديدة، و سنتطرق إلى ثلاث نظريات أساسية :

وهي التطابق المعرفي، نظرية التوازن المعرفي ونظرية التنافر المعرفي.

2-3-1نظرية التطابق المعريفي: لقد إهتم أوسجاد (sgad) وتاتنبوم(tannenbaum) بإ شتراكهما مع سوسي (susi) (1952) في بناء مقياس لقياس المعاني أو ما يطلق عليه إختبار تمييز المعاني، حيث كان يطلب من المفحوصين تقدير مفهوم على مقياس تقديري يتكون من (7) درجات يتكون من صفات متضادة مثل ناعم، خشن قبيح، جميل قصير- طويل.....

ويفصل بين كل صفتين سبع (7)نقاط بعد ذلك تجمع تقديرات المفحوصين لإيجاد معاملات الإرتباط بين الصفات المضادة رديء. جيد، قبيح . جميل، واعتبروه عاملا تقويمي يتم فيه تقويم الشيىء تقويما سلبيا أو ايجابيا أي مقبولا أوغير مقبول سعد جلال (1984)ص 177 وهو بذ لك يمثل بعدا من أبعاد الإتجاهات النفسية وقد إعتمدا على نظرية الإتصا ل في تحديد عناصر الإتجاه المتمثلة .

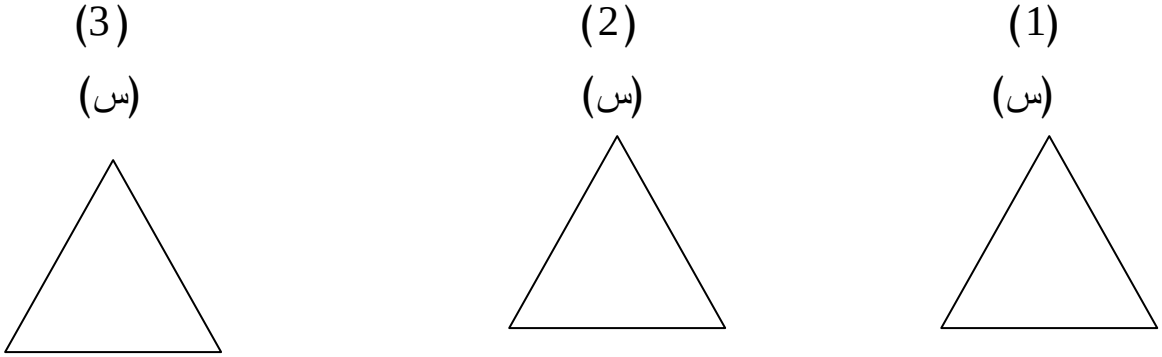
أ- المصدر :وهو مصدر الإتجاه

ب- المفهوم : ويقصد به موضوع الرسالة

ج- التأكد : وهو المعنى الذي يعطيه المصدرلموضوع الرسالة

ويحدث التطابق إذا لدى الفرد تقويم محبب لكل من المصدر والمفهوم بالإضافة إلى التأكيد بين الرابطة الإيجابية بين المصدر والمفهوم متناقضا أي أن أحدهما سلبي والآخر إيجابي ما دام التأكيد بين رابطة سلبية بينهما نفس المرجع ص 178

2-3-2 نظرية التوازن المعرفي : يرى «هيدر» (hider) (1985) أن إتجاهات الناس نحو الأشياء تختلف من إيجابية إلى سلبية، قد تتطابق فيما أو تتناقص لذلك قد يكون هناك توازن في نسق الإتجاهات بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغير نفس المرجع ص 179 ويهتم « هيدر» هناك بالمواقف التي تحدد إتجاه شخصين (أو ب) يشتركان في نفس الإتجاه نحو موضوع معين (س) فتكون هناك الة توازن،أما إذا إختلفا في الإتجاه تتكون هنا حالة عدم التوازن.



شكل رقم 01 يوضح نظرية التوازن المعرفي

حيث (س) يمثل موضوع الإتجاه و(أ)و (ب)يمثلان شخصين لهما إتجاه نحو (س) شكل يمثل العلاقة بين (أ) و(ب) مع (س) الطرف الثالث نفس المرجع ص 180

2-3-3 نظرية التنافرالمعريفي : يرى« فستنجر» « festinger» (1957) أن التنافرحالة دفاعية سلبية تحدث لدى الفرد عندما تكون عنده معرفتان أو فكرتان في آن وا حد.و لكن تناقض إحداهما الأخرى لذ لك يسعى إلى إيجاد نوع من التوافق بين هاتين المعريفتين وذلك بتغير واحدة منهما أو كليهما وقد مثل « فستنجر» ذلك بشخص يعتقد أن تدخين يسبب السرطان ويعرف أنه يدخن فهو يعاني من التنافر نفس المرجع ص 181 .

و حتى يخفف من حدة التنافرعليه التوقف عن التدخين، وهو ليس بالأمر الهين لذ لك يلجأ الى تبريرموقفه ويوهم نفسه بأن التدخين ممتع ومهم، لذا تقوم نظرية التنافرعلى أن الإنسان كائن يقوم بتبرير مواقفه حتى يبدو معقولا أمام نفسه والآخرين .

2-4 مكونات الإتجاهات:

إن للإتجاهات مكونات مختلفة تتفاعل فيما بينهما وتتحد ليكون الإستجابة النهائية نحو موضوع معين ذلك لأن نمو الفرد مرتبط بنمو وتنظيم معارفه ومشاعره نزعاته الفعلية في شكل متناسق والذي يعرف بالاتجا ه نحو مختلف الأشيا ء.

وتكون الإتجاهات نحو موضوع أو شيئ محدد وتمثل تفاعلا بين عدة عناصر أو مكو نات، والرأي الأكثر شيوعا بالنسبة لمكونات الإتجاه هوما نادى به كل من «ستانلدكاييز stand kaiz 1959 و« كراش » krech 1967بأن الإتجاه يتكون من ثلاث مكونات وهي :

المكون المعرفي (الفكري)،المكون العاطفي (الوحداني)، المكون السلو كي فتحي يوسف مبا رك 1994 ص 1962

2-4-1المكون المعرفي(الفكري) : يعرفه«جيستاف نيكولا فيشر» (Gistave necols fisher) بأنه «أراء ومعتقدات الموضوع المتعلق بالواقع الإجتماعي»

(Gistave necols fisher 1997 P61) إذن فالمكون المعرفي يتضمن معتقدات الفرد، و أفكاره، ومعلوماته عن موضوع الإتجاه وعادة يعبر عنه بألفاظ مثل (أعتقد) ومن خلال هذه المعتقدات والأفكار تتكون مشاعر الحب أو الكراهية إتجاه الموضوع كما يتم القبول أو الرفض، فمثلا " الطالب الذي يريد الإلتحاق بمهنة المحاماة مثلا يحب أن يمتلك بعض المعلومات حول طبيعة هذه المهنة وما تحتاجه من قدرات وكفاءات» وهي كما يقول «عبد الحفيظ نشواتي» أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة ولتقويم....إلخ عبد الحفيظ نشواتي. (1998)ص 472 .

2-4-2 المكون الوجداني (العاطفي): يعرفه «جيستاف نيكولا فيشر» (Gistave necols fisher) : « يبين وجود مشاعر إيجابية أو سلبية نحو الشيء وهو حالة وجدانية تتناغم مع الأشياء الخارجية» Gistave necols fisher .(1997) p61 .

نعني بهذا التعريف مشاعر الفرد التي تنطوي على الحب والكراهية لموضوع الإتجاه، كما يعبر عن المكون الوجداني أيضا بأنه إستجابات تنطوي على حب التفضيل والألفاظ الدالة عليه هي (أحب،أكره، أفضل)

كما يستند هذا المكون المعرفي في تحديد وجهة نظر الفرد إزاء موضوع الإتجاه .

وهذا ما ذهب إليه « فيجن» (Vachon) في تحديد نوع العلاقة بين المكونين في قوله « نوع العلاقة بين المركب المعرفي والوجداني سببية،أي من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط » مهدي الطاهر (1991) ص 31

2-4-3 المكون السلوكي :

ونعني به الأنماط السلوكية الصادرة عن الفرد وتشير صراحة إلى موضوع الإتجاه فالفرد الذي له إتجاه إيجابي نحو الموضوع يعمل على تحقيقة والإقبال عليه في حين يمتنع ويحجم عنه ويتحاشاه ذو الإتجاه السلبي حيث أن المكون هو ناتج عن تبلور المكونين المعرفي والوجداني، كما ذكرنا في المثال السابق أن السلوك الذي يقوم به الطالب إتجاه مهنة المحاماة بالرفض أو القبول ناتج عن أفكاره نحو هذه المهنة عن إيجابياتها وسلبياتها والإنفعال الذي تكون لديه جراء ذلك.

و هذا مايشير إليه كل من « فؤاد البهي السيد» و« سعد عبد الرحمن» بان المكون السلوكي« هو عبارة عن مجموعة من التغييرات والإستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وإنفعاله في هذا الموقف »

من فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن (1999) ص 254

و من خلال ذكرنا للمكونات الثلاث للإتجاه يمكننا القول أن هذه المكونات وحدة واحدة لا إنفصال بينها إذ لا يتشكل الإتجاه من مكون واحد أو إثنين، و إنما يتشكل من المكونات الثلاثة معا.

ومما سبق نستنتج أن الإتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة،بل تستدل عليها من خلال ملاحظة السلوك الظاهري للفرد صاحب الإتجاه، أي أنها تعمل على تحديد السلوك

الذي سيتبعه الفرد نسبة إلى موضوع الإتجاه، وهذا التحديد يتوقف على عاملين أساسيين هما.

1- نوع الإتجاه حيال الموضوع وشدته (موجب أو سالب)

2- تعقيد عناصر الإتجاه الثلاثة،أي تغيير سلوك الفرد نحو موضوع معين من حالة لأخرى تبعا لبساطة وتعقد مكونات الإتجاه على السلمي (1975)ص 164

و نستنتج مما سبق ذكره أن الإتجاه يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها التي تمده بمعلومات حول الموضوع فتتكون لديه أفكار(المكون المعرفي) وبعد ذلك تنتج عنده بعض الإنفعالات (المكون الإنفعالي) ويترجم كل ذلك في الموقف النهائي أي السلوك الصادر نحو موضوع الإتجاه (المكون السلوك)

2-5 وظائف الإتجاه :

للإتجاهات وظائف متعددة تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتنظيم سلوكه وتتمثل في النقاط التالية :

- وظيفة المعرفة : تلعب الإتجاهات دورا أساسيا في تنظيم إدراك الفرد الأمور وترتيب معلوما تة عن طريق الموضوعات المختلفة،حيث تنظم إتجاهات العمليات الدافعة والإنفعالية والإدراتية والمعريفية للفرد في بعض النواحي الموجود ة في المجال الذي يعيش فيه عبد القتاح محمد دويدارص 176 .

فمن خلال الإتجاهات يعمل الفرد على جمع معلومات ومعارف تتعلق بموضوع معين حتى يتخذ إتجاهه موقفا سليما أوسليما نحوه سلوكا موفقا .

- وظيفة الدفاع عن النفس: يتعرض الفرد في حياته اليومية إلى مجموعة من الضغوطات والصراعات في علاقاته الإجتماعية مع أفراد مجتمعة، وقد تتكون لديه حالات من القلق والتوتر، لكن إحتفاظه بإتجاهات معينة ومحددة تمكنه من تقليل هذا الشعورالمتمثل في القلق والتوتر من خلال دفاعه عن نفسه.

– وظيفة التعبير عن القيم والتمثل: حاول الفرد دائما أن يكون من ذوي الإتجاهات التي تحمل قيما ومثلا تتفق مع جماعة كبيرة من الأفراد وبالتالي فإنه عندما يفصح عن إتجاه معين فإنه يعبر عن قيمته ومثله ويشعر بال رضا حيث ينجح في إثبات ذاته.

– وظيفة التأقلم : تساعد الإتجاهات الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية ومتطلباتها وذلك عن طريق قبول الفرد للإتجاهات التي تعتنقها الجماعة، وهذا بهدف إحداث نوع من التجانس معها.

– وظيفة إشباع الحاجات: تشير هذه الأخيرة إلى أن الفرد عليه إنجاز أهداف معينة بغية إشباع حاجاته النفسية والإجتماعية، مثل حاجته إلى التقدير والقبول الإجتماعيين فيحاول إكتساب إتجاهات متاشبهة لإتجاهات أفراد مهمين في محيطه.

بالإضافة إلى ما ذكرناه يوجد للإتجاه وظائف أخرى تتمثل في:

– كثيرا ما تتعرض أفكار الفرد للإنتقاد فينشأ نتيجة لذلك إتجاهات معنوية عدة تتسم بالعدوان نتيجة لإحباط دوافعه .

– بالإضافة إلى أن التعبير عن الإتجاهات سواء كان ذلك لفظيا أو عمليا هو الذي عدنا بفاتيح الشخصية، إذ يبين لنا التعبير بعض سمات الشخصية وأبعادها.

حامد عبد السلام زهران ص 96 .

وقد ذكر « سامي محمد ملحم » وظائف الإتجاهات التي أوردها فيما يلي:

– يحدد طريق السلوك ويفسره.

– ينظم العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

– تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله مع الآخرين وفي الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

– تسيير للفرد القدرة على السلوك وإتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الإتفاق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكير مستقل.

– تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الإجتماعي.

– توجه إستجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

– تحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إتجاه موضوعات البيئة الخارجية سامي ملحم،(2001).ص 163 .

2-6 تصنيف الإتجاهات:

تصنف الإتجاهات من خلال عدة أسس وذلك لأن الإتجاهات متعددة، و من بين هذه الأسس.

على أساس الموضوع : وهناك نوعان :إتجاه عام وإتجاه خاص

1/ الإتجاه العام : وهو الإتجاه الذي يكون معهما نحو موضوعات متقاربة ومتشابهة وهو أكثر إستقرار وثباتا من الإتجاه الخاص.

2/الإتجاه الخاص: وهو الذي يكون محددا نحو موضوع نوعي وينصب على النواحي الذاتية هاشم جاسم السمراني. (1998) ص 96 .

* التصنيف على أساس الأفراد:وهو نوعان إتجاه جماعي يشترك فيه عدد كبير من الأفراد مثل إتجاه الدول نحو الإستعمار

– إتجاه فردي ينفرد به الشخص عن غيره من الأفراد

* التصنيف على أساس الوضوح:

– إتجاه علني وهو الذي يعلنه الفرد ويعبر عنه سلوكيا ولا يجد فيه أي مانع من إظهاره

– إتجاه سري وهو الذي يحاول الفرد أن يخفيه ويتحرج من الإفصاح عنه

* التصنيف على أساس القوة:

إتجاه قوى يظهر في السلوك القوي الذي لا هوادة فيه، وهو الإتجاه الذي يتضح في السلوك الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، وهو أكثر ثباتا وإستمرارا ويصعب تغييره نسبيا.

* التصنيف على أساس الضعف:

وهو الإتجاه الذي يمكن وراء السلوك المتراخي المتردد، والإتجاه الضعيف سهل التعبير إذ أنه غير ثابت ومستمر.

* التصنيف على أساس الوجهة أو الهدف :

– إتجاه موجب وهو الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الإتجاه فهو سيتم بالموافقة كالإتجاه الذي يعبر عن حب الوطن

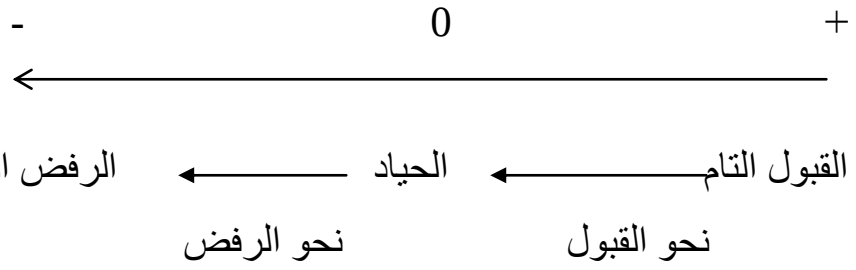
– إتجاه سالب وهو الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الإتجاه فهو سيتم بالمعارضة والكره. حامد زهراني (2000) ص 172 .

2-7 طرق قياس الإتجاه:

من خلال الإتجاه يقوم الفرد بسلوك ما أو موقف معين إتجاه موضوع ما، قد يكون هذا الموقف أو السلوك سلبي أو إيجابي.،قياس الإتجاه يعني تحويل إستجابة الفرد من الصيغة الوصفية إلى الصيغة الكمية العددية بواسطة الوسائل التي تقيس ظاهرة من الظواهر المدروسة في جميع البحث العلمي :و في مجال دراسة الإتجاهات الإجتماعية والنفسية هناك عدد كبير من إهتمامات الباحثين لقياسها ولذلك وجدت مجموعة من الأدوات والوسائل لهذا الغرض، و الهدف من هذه المقاييس كما قال

« زين العابدين دروش » : « تهدف كلها إلى وضع الشخص (بناء على إستجابته) على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام،على أساس أن الإتجاه خط يمتد بين طرفين أحدهما يمثل أقصى درجات الرفض، وفي منتصف المسافة على الخط يكون الموضع الذي يشير إلى الحياد إتجاه هذا الموضوع »

زين العابدين دروش (1999) ص 104 .



شكل رقم 02 : يوضح مفهوم قياس الإتجاه

عن طريق قياس الإتجاه يمكن التنبؤ بالسلوك وبمدى وزن التغيير الإجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات .

كما أن لقياس الإتجاهات فوائد علمية في ميادين عديدة نذكر منها ميادين التربية والتعليم والعلاقات العامة..... خاصة إذا أردنا تغيير أو تعديل الإتجاه نحو موضوع معين، حيث توجد وسيلتان شائعتان في الإتجاهات .

الأولى هي إستطلاعات الرأي العام التي تتضمن عددا قليلا من الأسئلة حول موضوع معين تصاغ بطريقة لا تسمح بالتحيز في الإتجاهات الإيجابية وعادة ما تأخذ شكل (نعم،لا)،(موافق لا أوافق)، أما الوسيلة الثانية هي مقاييس الإتجاهات

و ضبطها ومن أشهر هذه المقاييس مقياس« ليكرت Likert» مقياس« أوسكود Osgood» ومقياس « جوتمانGutman » أحمد محمد الطيب (1999) ص 98

وهناك عدة طرق لقياس الإتجاهات من بينها .

2-7-1 - طريقة « بوكاردوس» (مقياس البعد الإجتماعي) ظهرت هذه الطريقة سنة (1925) لقياس المسافة الإجتماعية أو البعد الإجتماعي.

و يعتبر مقياس بوكاردوس أول مقياس في قياس الإتجاهات، وفي سنة (1926) طبق في المجتمع الأمريكي على عينيه قوامها (1725) لقياس إتجاهاتهم نحو(39) جماعة قومية وعنصرية يحتوي هذا المقياس على عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقة للتعبير عن مدى البعد الإجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه، تقبله أو نفوره أوقربه أوبعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين.

وهذا النموذج لقياس البعد الإجتماعي لبوكاردوس والذي وضحه "حامد زهران"

جدول رقم 01 : يوضح مقياس البعد الإجتماعي

أتزوج معهم	أصادقهم	أجاورهم في المكتب	أزاملهم في المكتب	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	أستبعدهم من وطني
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

وتعبر علامات هذا المقياس عن الإتجاه نحو كل من الجماعات التالية :
الزنوج، الهنود،الإنجليز،العمال.....إلخ وهكذا نجد الإستجابات السبع تمثل مسطرة متدرجة للقرب أو البعد الإجتماعي،فالإستجابة الأولى (الزواج) هي أعلى درجات القرب(إتجاه موجب) والإستجابة السابعة (الإستبعاد) هي أقصى درجات البعد (إتجاه سالب) ويلاحظ أن مسافات درجات هذا المقياس ليست متساوية تماما حامد زهران (2000) .ص 180 .

طريقة (مقياس) "ليكرت Likert" (1932) : وتسمي أيضا طريقة التقديرات الجمعية وهي أسهل الطرق تطبيقا لقياس جميع الإتجاهات نحو المحافظة التقدمية
و قسمها إلى خمس(5) مستويات تتراوح بين التأييد الشديد في أعلى درجة والرفض التام في آخر درجة في الجانب الآخر.

موافق جدا، موافق،محايد،غير موافق،غير موافق مطلقا في حالة العبارات الموجبة يكون ترتيب درجات الإجابة 5.4.3.2.1 في حالة العبارات السالبة يكون ترتيب درجات الإجابة 1.2.3.4.5 ثم تقوم بجمع درجات الفرد في جميع العبارات الخاصة .

بالإتجاه التي تدل على إتجاهه نحو موضوع معين. أحمد محمد الطيب (1999) ص 99

2-7-2- طريقة « جوتمان » (المقياس التجمعي المتدرج):

هي طر يقة جديدة أنشأها جوتمان عام (1944) وتدعى المقياس التجمعي المتدرج وهذا ليحقق فيه حسب حامد زهران شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، و لم يوافق على كل العبارات التي تعلوها ودرجة الشخص هي النقطة التي بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا لا يشترك شخصان في درجة واحدة إلا إذا إختار نفس العبارات، وأما عن كيفية إختيار العبارات فتشبه طريقة « ليكرت» وذلك بإعطاء العبارات وأمامها قبول أو رفض .

الإستجابة (نعم، لا) والجدير بالذكر أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الإتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها ليحقق الشرط الذي وضعه « جوتمان »و على هذا الأساس تكون هذه الطريقة محدودة .

و المثال التالي الذي يوضح كيفية الإجابة على مقياس« جوتمان ».

1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتعليم الفرد نعم – لا

2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتعليم الفرد نعم – لا

3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتعليم الفرد نعم – لا

4- نهاية المستوى الإبتدائي لا يعتبر كافيا لتعليم الفرد نعم – لا

5- ينبغي أن يزيد تعليم الفرد بمجرد القراءة والكتابة نعم – لا

فالشخص الذي يوافق على العبارة (3) مثلا يعني أنه وافق على العبارتين (5)و(4)حسب الشرط الذي وضعه « جوتمان ». حامد زهران(2000) ص189 .

2-7-3 طريقة ثيرستون « Thurston» (1929) (مقياس الوحدات المتساوية البعد):

وسمي بمقياس المسافات المتساوية البعد وعبارة عن مقياس إبتكره « ثيرستون» لقياس الإتجاهات نحو مواضيع معينة ويتكون من مجموعة عبارات أو جمل حول شيء ما تعبر عن مدى تقبل الفرد أو رفضه لهذه العبارات،حيث مرت طريقة إعداد

مقياس الإتجاه نحو الكنيسة، وتقدير الأوزان الخاصة بكل عبارة عن المقياس بالخطوات التالية :

*جمع ثيرستون عدد كبير من العبارات يزيد عن مائة أو بضع مئات يرى أنها تقيس الإتجاه الذي يريد أن يقيسه.

*قام بكتابة كل عبارة على ورقة منفصلة وعرضها على مجموعة من الحكام حوالي (300حكم) .

* طلب من المحكمين وضع كل عبارة في خانة من (11 خانة) حيث تكون أقصى العبارات الإيجابية في الخانة رقم (1)، وأقصى العبارات السلبية في الخانة رقم (11) والمتوسطة في الخانة رقم (6) عبد الفتاح محمد دويدار.....ص 184

*و يتم إستبعاد العبارات التي إختلف فيها المحكمين وبعدها تختار العبارات التي سيتضمنها المقياس في صورته النهائية والتي توزع بشكل عشوائي أي غير مرتبة تبعا لأوزانها وبعد ذلك يتم حساب وزنها بالطريقة التي يذكرها « عبد اللطيف خليفة» و« عبد المنعم شحاتة» وأثناء التطبيق يطلب من الفرد وضع علامة على الجمل التي وضع عليها العلامات عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة،د.ت ص (97).

إن هذا المقياس قد يستغرق وقتا وجهدا كبيرين في إعداده وأن الأوزان قد تتأثر بتحيزات المحكمين الشخصية وهذا ما يعيبه.

2-7-4 طريقة أوزجود (تمايز المعاني):Osgood (1952-1957) :

وضع « أوزجود» مقياسه أساسا لدراسة المفاهيم والمعاني حيث يرى أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو المفاهيم النفسية للفرد فهناك المعنى الإشاري للشيء أو المعنى المادي وهو واحد عند كل الأفراد فقاعة المحاضرة مثلا هي واحدة عند كل الطلبة فهي المكان الذي يدرس فيه هؤلاء الطلبة فتمثل المعنى المادي،لكن لكل طالب إدراكا وتفسيرا خاصا لهذه القاعة فهذا يمثل المعنى الوجداني الإنفعالي وعلى هذا الأساس من الإدراك والفهم يتحدد السلوك ومن هنا إعتبر « أوزجود»أن النظرية الإدراكية للفرد وسيلة فعالة لتحليل شخصيته ومنها التعرف على إتجاهاتهم نحو الموضوعات المختلفة ومن هذه النظرية يبين مقياسه الذي يتكون من عنصرين أساسين هما :

*المفاهيم أو الأشياء المراد معرفة معناهاو دلالتها لإفراد عينة البحث.

*المقاييس التي يتحدد على أساسها معنى ومضمون ودلالة كل مفهوم حامد زهران (2000) .ص 189 .

فمن خلال هذا المقياس حاول « أوزجود» مع «سوسي»و« تاتنبوم» دراسة الكلمات و دلالاتها المختلفة نظرا لإستعمالها في بيئات متعددة، حيث ربطوا بين الإتجاه و اللغة لإعتباره بعدا من الأبعاد المهمة التي تكون معنى الكلمات، والذي قد يكون ميل نحو موضوع ما أو نفوره منه فهم بذلك يرون بأن الإتجاه ذو قطبين (سالب وموجب) بينهما درجات متفاوتة في الدقة .

و تمثل الإتجاهات في محور يمتد من (1)إلى(7)أرقام يمثل وسطه الحياد في النقطة (4)، و تمثل الإتجاهات الإيجابية على المحور بأعلى النقاط (5،6،7) وقد يكون سلبيا ويمثل بأدنى (1،2،3) .

شكل رقم 03 : يوضح طريقة (تمايز المعاني)

متعصب ← متفتح (1)

1 2 3 4 5 6 7

نلاحظ في هذا المقياس عدم وجود الصفر(0)،حيث يمثل الرقم (1) أدنى علامة و الرقم (7) أقصى علامة وهي تقنية قد تؤدي إلى بعض الغموض لإعتبار الإتجاه ذو قطبين (متفتح،متعصب)،أما بالنسبة لنقطة الحياد فقد تعبر عن التناقض الوجداني للفرد بمعنى أنه يملك مشاعر إيجابية وسلبية نحو موضوع ما في آن واحد

مصطفى عشوي (1992) ص 119 .

2-8 أساليب تغيير الإتجاهات:هناك العديد من الأساليب لتغيير الإتجاهات منها :

1- لعب الأدوار: يتمثل في الشخص حينما يؤدي دورا متعارضا مع فكرة يحملها أو إتجاها يتبناه ينبثق عنه تغيير في إتجاهه لكي يكون متسقا مع سلوكه.

2- إحداث الشعور بالإثم : ويتمثل في أن الشخص يشعر بالذنب من جراء إقترافه خطأ وأنه يخفف هذا الشعور غيرالمريح بالإستجابة إلى ما مطلوب منه من سلوك يقصد أنه يخفف هذا الشعور غير مريح .

3- الخوف: ويتمثل في أن المعلومة المؤدية إلى إشارة الخوف العالي لدى الشخص تؤدي إلى تغيير الإتجاه أكثر من المعلومة المؤدية إلى إشارة الخوف واطيء

4- المكافأة : تمثل في أن التعزيز الكبير يؤدي إلى تغيير قليل في الإتجاه بينما تؤدي المكافأة المعتدلة إلى تغيير كبير في الإتجاه .

5- المناقشة والرأي الجماعي :وتتمثل في أن إتجاهات الشخص تتعززو يمكن تبنيها من قبل الجماعة التي ينتمي إليها إذا ما تم :

أ- البداية بأسلوب مرن ومعرفة الجماعة أن التغيير هو في صالحهم .

ب – دفع الجماعة إلى الإتجاه الجديد بإستخدام المناقشة .

ج- التشديد على قيم الإتجاه الجديد .

6- وسائل الإعلام :

و تتمثل في إستخدامها لوحدها أو مع وسائل أخرى بيد أن الدراسات العلمية أوضح .

أ- أن المذياع أكثر تأثيرا من أسلوب المعلومات المطبوعة.

ب- أن الكلام الحي أكثر تأثيرمن الكلام المسجل .

ج- أن للتلفاز أثارا كبيرة في جذب الإنتباه وفي تغيير الإتجاهات .

صالح حسن الداهري.وهيب الكبيسي(1999)ص 126 .

خلاصة الفصل:

إنطلاقا مما سبق ذكره حول الإتجاهات نرى أن العلماء قد إختلفوا إختلافا شديدا في تعريفه ولا يوجد تعريف يتفق الجميع عليع، بالإضافة إلى تعدد نظريات إتجاه كنظرية Hider التي تسمى بنظرية التوازن المعرفي Festinger وتسمى بنظرية التنافر المعرفي كما أن للإتجاه عدة مكونات كالمكون المعرفي والسلوكي
و الوجداني ويقوم الإتجاه بعدة وظائف تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وتنظيم سلوكه وتتمثل في المعرفة والتاقلم والدفاع عن النفس وإشباع الحاجات .
وقد تعددت بذلك مقاييس الإتجاه بتعدد المجالات سةواء التربوية أو الإجتماعية من خلال هذا الفصل نجد أن للإتجاه دور كبير في حياة الفرد العلمية والإجتماعية .

الفصل الثالث : التقويم

تمهيد

3- 1- تعريف التقويم التربوي

3-2- تاريخ طهور التقويم

3-3- التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية

3-4- الفرق بين التقويم والقياس في التربية

3-5- العلاقة بين التدريس والتقويم

3-6-العلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم

3-7 - أنواع التقويم

3-8- أسس التقويم التربوي ومبادؤه

3-9- أهداف التقويم ووظائفه

3-10- وسائل التقويم

3-11- مجالات التقويم التربوي

3-12- متطلبات التقويم التربوي

3-13- تقويم أعمال التلاميذ

3-14- التقويم والاصلاح التربوي في الجزائر

3-15- طرق التقويم المتبعة

3-16- التقويم واثره في تحسين المردود التربوي

3-17- مشاكل التقويم

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى عملية التقويم التربوي وذلك بالتطرق إلى التطور التاريخي الذي مرت به، وكذا تقديم شروحات لأهم عناصره كأساليب وأنواعه ومجالاته وأسسه ومتطلباته، ونظراً إلى أن هذه الدراسة قد تناولت عملية التقويم المستمر سنتطرق إلى الإصلاح التربوي والتعديلات التي أجريت على التقويم التربوي في ضوء هذا الأخير.

3-1 تعريف التقويم:

تعريف ميلود زيان (1998) : « التقويم التربوي عملية حديثة في الميدان التربوي بهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة .ص 08»

تعريف محمد خليفة بركات (1979) : « هو مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة والحكم على مدى فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات هذا لتحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية مما يساعد على تحقيق هذه الأهداف ص 290 – 291 .

تعريف علي راشد (1997) : « إنه عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات فهو يعتبر ركن من أركان أي مشروع تمارسه في حياتنا حيث نستطيع أن نتعرف به على مدى ما بلغناه من تحقيق أهداف المشروع وما هي الأهداف التي لم تتحقق كما يمكن أن نعرف نواحي القوة والضعف في تخطيط وتنفيذ المشروع ومن ثمة ان نلتمس التحسن والتطور.ص 74

تعريف أحمد علي القيش: « هو مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما بذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما إتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية مما يساعد على تحقيق الأهداف ص 197

تعريف جيلير ديلتشير DELANSHERE GELEBERT (1979) : « التقويم عملية منظمة تهدف إلى تحديد مدى وصول التلاميذ إلى تحقيق الأهداف التربوية فهو أوسع من كونه قياس لأنه يتضمن الوصف والكيفي لسلوكات التلميذ ص 122

تعريف ستافل بيم (1994): « التقويم هو الوسيلة التي يتم بها الحصول على معلومات وافية للوصول إلى حكم بشأن هذه المعلومات .ص 416 .

-حتى يستطيع المعلم أن يكون موضوعيا في أحكامه يجب لديه معلوماالأداء الذي يريد أن يقيمه ويعطي أحكاما بصدده، وكذلك الأمر بالنسبةلإدارات المدارس

ولمشرفون عليها، فهم معنيون بتقييم البرامج التربوية المختلفة التي تقدمها المدارس والتأكد من قيام المعلمين بأدائهم لمهامهم فإن الإدارات التربوية بحاجة إلى إستخدام أدوات تقييم هادفة ومناسبة وخاصة لهذه الغاية.

ومن هنا تتضح لنا أهمية وجود أدوات تقييم لجميع جوانب العملية التربوية المختلفة. والتي تقوم بعملية التقييم بصورة متكررة وللتأكد من أنها تحقق الأهداف الموضوعية لها بالشكل المطلوب ومن أهم أدوات التقويم التي تستعمل في العملية التربوية الإمتحانات التحصيلية المدرسية على أنواعها المختلفة.

3-2 تاريخ ظهور التقويم:

التقويم في العصور القديمة كان يعني جملة من الإختبارات الشكلية يعتمد فيها على قوة الجسد في تحمل الصعاب والآلام والتحلي بالصبر والجد والشجاعة إزاء المخاطر التي كانت تستغرق ميدانيا خلال الطقوسات الإحتفالية لمعرفة مدى قوة الفرد، كما إشتهر في اليونان القديمة الفيلسوف سقراط بمنهجيته في توليد وإستخراج الحقائق من أفواه الأشخاص الذين كان يحاورهم بطريقته الخاصة

(La maientique) يقال انها كانت أول شكل عرف في ميدان الإمتحانات الشفاهية بيد أن الممارسة هي أكثر طريقة تعليمية وقد كانت تمارس في أثينا وأسبارطة إمتحانات في القراءة والمتابة والغناء.

- في القرن 19 ظهرت حركة إحتجاجية إنتقادية رافضة العمل بالإمتحانات سنة (1845) يتقدمها السيد مان (Mann) في مدينة بوستن الأمريكية بأول نقد صريح حول العمل بالإمتحانات الشفاهية، ظهور أساليب جديدة في ميدان التقييس والتقويم .
- في مدينة بوستن (1845)أجريت أول الإمتحانات الشكلية في تقويم مردود المؤسسات التربوية وفي سنة (1894) تم في مدينة شيكاغو الأمريكية تأسيس لجنة مكلفة بالتحقيق والتقصي في مدى مردود المدارس (1) مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي. عزيزي عبد السلام (2003) ص 202 .
- في القرن 20 وفي بداية هذا القرن ظهرت حركتين إثنتين .

أ- حركة تنادي بالمردود الجيد والفعالية في التعليم والعمل تقليديا بالطرائق والإجراءات العملية المعمول بها في تسيير المؤسسات الصناعية التقنية
(managment) لجعل الفعل التربوي أكثر فعالية .

ب – مدينة السلوكيين :

1930- 1945 – عهد تيلر (tyler) ظهور مفهوم التقويم كونه يتجاوز المعنى التقليدي، إدخال أدوات مختلفة في عملية جمع المعلومات (تقييد الملاحظات إستجوابات،بيانات، مراقبة وإحصاء،إستمارات، أسئلة).

1958- 1972 – في سنة (1968)يقوم البيداغوجي بوفام (bophame) بتنفيذ لما سمي بمشروع بنك الأهداف التربوية وأسئلة الإختبارات (الخاص) بمعظم المواد التعليمية المقررة ثم إدخال هذا البنك في المعالجة المعلوماتية وطبعه على شكل كتيبات المنادون بطريقة العمل بالأهداف التربوية ينتقدون الإجراءات والممارسات الكلاسيكية الخاصة بالتقويم. في بداية (1973) عهد الإحترافية تم تطوير عدد من الأدوات لتوضع لفائدة الفاعلين في الحقل التربوي، تحليل ودراسة الحاجيات ذات الغرتباط التربوي، التقويم التكويني ووضع دليل مبين لأي شيء ولماذا وكيف تقوم؟

بالنظر إلى محتويات العديد من المؤلفات والمباحث والنشريات التربوية بإمكاننا تحديد ثلاث انواع من التعاريف الخاصة بالتقويم.

أ) تعاريف تهتم بدرجات النسب المسجلة في تحقيق الأهداف « أهداف عملية التعلم أهداف برنامج أو مشروع تربوي معين» بغرض تقدير الفارق المسجل بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة.

ب) تعاريف تهتم بجمع المعلومات المساعدة على إتخاذ قرارات ما .

ج) تعاريف تهتم بالأحكام، إصدار حكم تقييمي .

يعرف البيداغوجي كاردلين J. Cardient (1986) التقويم في ميدان التربية على « أنه إجراء يعتمد ملاحظة وتفسير وتعليل الآثار الناجمة عن العملية التعليمية ويهدف إلى إتخاذ قرارات ضرورية للسير السليم للمدرسة » هذا التعريف الذي يندرج ضمن

الأساليب والطرائق العلمية يتضمن مكونين، الملاحظة والتعليل اللذين يقوم عليهما القرار.

أما دوكتيل (1993Dektel) فيلخص سيروة عملية التقويم في التعريف التالي :

يرتكز التقويم على جمع عينة من المعلومات تكون بدرجة كافية ملائمة وصحيحة ووثيقة وعلى معاينة درجة تطابق مجموع هذه المعلومات مع مجموعة من المعايير نقف على أنها ملائمة بالكفاية للأهداف المسطرة مسبقا أو تم ضبطها أثناء العملية بغرض إتخاذ قرار مؤسس .

أما السيدة آنا باندوار (A.Bandoir) فقد قامت بتعريف التقويم في كتابها المعنون (La methode de testes enpédagogie) كما يلي : « التقويم هو جمع معلومات ضرورية وكافية منتقاة من مجموعات الإختبارات. ولكي نتخذ قرار الإنطلاق من هذه الأهاف التي حددناها فالتقويم هو الذي يبلغنا هذه المعلومات».

أما بلوم (Bloom) فعرفه « أنه مجموعة من العمليات المنظمة التي يتبن من خلالها إذا حدث بالفعل تغييرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد المقررات

و درجة ذلك التغير (1) العيفة آيت بودوار ترجمة عزيزي عبد السلام (2003)

أصبح التقويم جزءا هاما في التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها ومعنى ذلك أن التقويم بمفهومه الجديد أصبح أسلوبا يبدأقبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نفسية متواصلة وهو أداة تربوية شاملة تساعد على ظبط وتصحيح هذه السيرورة بكل عناصرها ويشمل :

- القدرات والمهارات لدى التلاميذ
- الخبرات التي يكتسبها التلميذ في التعلم
- الطرائق ومنهجيات التدريس وأساليب الدعم
- المحتويات والمضامين التي تتضمنها المادة الدراسية
- أدوات التقويم والقياس التي تعتمد في القياس ذاته
- المناهج والبرامج والمواقيت والهياكل وكثافة الأنشطة الدراسية
- المنظومة التربوية التي تعتمد في تسيير النظام التربوي. عزيزي عبد السلام (2003) ص 204 .

3-3 التطور التاريخي لتقييم التعلم والتحصيل في التربية :

رافق التقويم الإنسان منذ وجوده وفي عصور ما قبل التاريخ ومنذ ظهور الإنسان العاقل (Homo – sapiens) في العصر الحجري الحديث أدرك مثلا أن الأبناء أصغر من الآباء وأن فلان قوي البنية والآخر ضعيف.

ولما نشأت المجتمعات وبدأت الحياة تتعقد بداخلها في بداية العصور التاريخية بدأالتقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حين كان يحاول تقويم المتتلمذين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم القيام بأداء هذا العمل أو ذاك، ولما تعقد التراث الإنساني الذي يجب أن يكتسبه الخلف عن السلف، إضطلعت المدرسة حينها بوظيفتين أساسيتين : جمع التراث الإنساني وتسيير نقله إلى الأجيال.

و يحدثنا التاريخ أن بعض المجتمعات القديمة في بداية العصور التاريخية إستخدمت وسائل التقويم والقياس على درجة كبيرة من الصعوبة كما كانت تتم على مراحل ثلاث فتنتهي بالمرحلة الثالثة،بإختبار الفئة الممتازة التي يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة، وكانت مدة الإمتحان التحريري تتراوح بين 18 و24 ساعة في المرحلتين الأولى والثانية وتمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثالثة.

كما أن التربية اليونانية كانت تهدف إلى إعداد المواطن الصالح ذلك الذي إتزنت قدراته الجسمية والخلقية والجمالية بيد أنهاقسمت المجتمع إلى طبقات، فهناك طبقة الفلاسفة ثم طبقة الأحرار الذين يصلحون للحياة السامية، وثمة طبقة العمال ثم طبقة العبيدو هذا التقسيم أدى إلى إختلاف التربية الموجهة إلى كل فئة، وقد حظيت فئة الفلاسفة والأحرار بالإهتمام الخاص فسادت بينهم المناقشة الإستكشافية، الجدلية والتقليدية التي تعود تسميتها إلى الأصل اليوناني (Dialectic) التي تعني (أنا أكشف، أنا أجد) ويعتبر الفيلسوف سقراط (469 ق م – 399 ق م) أول من إستخدم هذه الطريقة.

إن سقراط لم يكن يقدم أجوبة جاهزة لتلاميذه ولكنه كان بأسئلته تارة وبمعارضته تارة أخرى يقودهم إلى إكتشاف الحلول الصحيحة وإثارة حب المعرفة لديهم. الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد(2007) ص 25 .

وفي القرون الوسطى سادت الطريقة التلقينية المشتقة من الكلمة اليونانية (Dialectic) التي تعني (أنا ألقن) واختفت أنواع التقويم التحريرية وبإختصار فإن المدرسة القديمة توجهت إلى ذاكرة التلميذ تحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذهن تراكما كميا دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير والإبتكار، كما إهتمت بالجوانب النظرية مهملة الانشطة العملية للتلاميذ، ولا يخفى ما لهذه النظرة من آثار ضارة على العملية التربوية فقد قامت (نطر) نتيجة لذلك هوة كبيرة بين المجتمع

والمدرسة فانزوت المدرسة بعيدا عن المجتمع ولا يعنيها ما يستجد فيه وما يطرأعليه نفس المرجع ص 26 .

إن تقييم التعلم والتحصيل بمعناه الواسع هو عملية تربوية ترشيدية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره. فالإنسان الأول الذي إعتمد التجربة والتقليد

والملاحظة في تعلمه وتحصيله للسلوك والمفاهيم والأشياء، إعتاد تقييم سلوكه الذي إتصف بالحركة غالبا من خلال نتائجه الواقعية على حياته اليومية، وقد غلب على أساليبه التقييمية الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية.

ومع ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ونشوء الحضارات المتقدمة في الشرق القديم، برزت أنواع مختلفة من المارسات والأحكام الدينية والإجتماعية والدينية التشريعية تبنى الملوك وكهنتهم مسؤولية تعليمها لأفراد رعاياهم وقد كان التعليم يتصف بالشفوية المباشرة والشرح العملي، أما تقييم التحصيل المطلوب قد إتخذ نتيجة من الملاحظة والإجابات الشفوية والتطبيقات العملية والحكم الشخصي للكاهن (المعلم) وسائل هامة له. محمد زياد حمدان (2001) ص 08 .

وبقي تقييم التحصيل شخصيا غير منظم في أهدافه وتطبيقاته حتى عام (2000) ق.م حين سجلت أول حادثة للتقييم الرسمي في التربية الصينية واعتاد الرسميون الصنيون آنذاك إجراء إختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية.

الذين تقدموا لشغل وظائف الدولة المختلفة للتحقق من إستمرار كفاياتهم العملية وكانت الإختبارات الصينية تأتي بدرجات مختلفة ومتنوعة في مستوياتها وشهاداتها فمنها مثلا الإختبارات التي تحصل المتقدمون نتيجتها على درجة – شيودازي– التي أهتهم

بوظائف صغرى في المقاطعات أو ليكونوا أدباء وكان يلي هذا الإختبار نوعا آخر يعقد بعد ثلاث سنوات والناجحين فيها يعينون في وظائف الحكومة الصغرى الأرقىقليلا من وظائف المقاطعات السابقة، وكان يحقق للطلاب التقدم للإختبارات الحالية لعدة مرات،أي تكرارها طالما لم ينجحو في التحصيل المطلوب. محمد زياد حمدان (2001) ص 09 .

أما في مصر القديمة فقد إتخذت الإختبارات صفتين رئيسيتين :

التلمذة المهنية غير الرسمية غالبا،ثم الدينية التي كان يسير مقدراتها الكهنة بشكل كامل،بحيث إعتادوا عدم إجازة أحد إلا إذا أرادوا ذلك،نفس المرجع ص 10 .

ومن هنا نلاحظ أن الإختبارات في مصر القديمة لم تهتم بالتربية والتعليم في القديم واكتفت بالعلوم الدينية والتربية المهنية .

أما في الهند القديمة فقد كانت هناك صيغ في الإختبارات العامة لم يتعد الناجحون فيها نسبة 80 % من مجمل المتقدمين .

وكانت الإختبارات كما هو الشأن في الصين تهتم بالجانب المهني وتجرى من أجل التوظيف في مناصب الدولة وقد كانت هي أيضا تعتمد على الجانب الشفهي .نفس المرجع ص 10 .

أما في الولايات المتحدة فقد ظهرت أول بوادر الإهتمام بتقييم التحصيل حوالي عام (1845) عندما قامت لجنة مدرسية بزيارة المدرسة الإنجليزية العليا في مدينة بوسطن للتحقق من كفاية معرفة التلاميذ في مواد الجبر والهندسة والفرنسية ورفعت تقريرا إيجابيا حول ذلك وفي نفس الفترة كما كان هورسي مان (Horace mann) سكرتيرا المجلس التربية في إحدى الولايات الأمريكية حيث بدأ كحملة إنتقادية ضارية للممارسات التربوية الجارية مشككا في جدواها لتحصيل التلاميذ.

وقد تمخض عن هذه الإنتقادات وما تخلل ذلك من أخذ ورد من جانب المعلمين آنذاك نطوير إختبارات مكتوبة في التاريخ والجغرافيا والحساب والقواعد والمصطلحات اللغوية والعلوم الطبيعية والفلك وكان مجموع أسئلته هذه الإختبارات حوالي 145 أجريت على عينة تتكون من 530 تلميذا وقد أختبروا من مجموع 17536 وقد كانت

هذه الإختبارات غير مشجعة مما يبرز مبدئيا، إنتقادات مان (Mann) السابقة .نفس المرجع ص 11 .

لقد كان مان اول من تقدم الحركة الإحتجاجية الإنتقادية الرافضة للعمل بالإمتحانات الشفاهية والقول بإستعمال أساليب جديدة في ميدان التقييس والتقويم وكان ذلك في القرن 19. عزيزي عبد السلام (2003) ص 202 .

وفي نهاية القرن 19 كان جوزيف رايس يركز في أبحاثه على عملية التربية المدرسية (التعلم والتعليم ففي محاولة للتأكد من مدى تأثير المعلمين وإنجازاتهم التربوية الرسمية قام رايس بتطوير عدة أنواع من إختبارات التحصيل ومن ثمة بلورته لعلم تربوي متخصص فقد أصبح ومع وجود عدد هائل للتلاميذ في قسم واحد .

من المستحيل على المعلم القيام بإختبارات شفاهية لتقييم مدى معرفة أو تعلم الواحد منهم وبدأ من الضروري توفر وسائل بديلة أخرى كتابية وجماعية يمكن الإستعاضة بها عن الطرق القديمة محمد زياد حمدان (2001) ص 11 .

3-4 الفرق بين التقويم والقياس في التربية :

التقويم والقياس عمليتان مختلفتان عن بعضهما رغم أن البعض يخلط في إستخدامهما بشكل تبادلي بسبب العلاقة الوظيفية بينهما إلا أن الإختلافات فيما بينهما واضحة وتتمثل فيما يلي :

*التقويم عملية شاملة فهو يشمل كل جوانب العملية التعليمية والمناهج والبرامج والمقررات وطرق التدريس والإمتحانات ووسائلها، بينما القياس ينصب على شئ واحد من هذه الجوانب .

*التقويم أكثر عمومية من القياس فالتقويم يهتم بالأحكام العامة والنوعية على الظاهرة بينما يركز القياس على نوعية واحدة .

*القياس عملية موضوعية وغير شخصية نسبيا تهتم بالإجابة على التساؤلات التي تتعلق بتحديد مقدار أو كم أوأبعاد، أما التقويم فهو عملية إصدار أحكام أو قرارات بشأن النتائج التي يوفرها القياس وإتخاذ إجراءات عملية بشأنها .

*التقويم هدفه العلاج والتحسيس بينما القياسي يعطي معلومات عن الموضوع المقاس .

*التقويم يقوم على عدد من الأسس يطلق عليها البعض معايير الحكم على التقويم الناجح الذي لا غنى عنها مثل الشمولية والإستمرارية والتنوع والتعاون وبني على أساس علمي بينما يعتمد القياس على مجموعة من الإختبارات والصدق والثبات وبعض الشروط مثل الموضوعية وإمكانية الإستخدام والإقتصاد .

*التقويم عملية شاملة، حيث أن تقويم التلميذ، يمتد إلى جميع جوانب النمو،كما أنه يهدف إلى التشخيص والعلاج وبذلك فهو يساهم فى تحسين وتطوير العمل التعليمي .

كما أنه يشمل التقدير الكمي والتقدير النوعي للسلوك، بالإضافة إلى حكم يتعلق بقيمة هذا السلوك وذلك عن طريق الإلتجاء إلى القياس أو الملاحظة فا لقياس أحد وسائل التقويم .

*القياس وسائله الإختبارات والإمتحانات، كإختيا رات الذكاء والقدرات والميول و اختيارات التحصيل الدراسي .

*التقويم أقل موضوعية من القياس، ولكنه أكثر قيمة وهذا من الناحية التربوية

*القياس مهمنه هي إعطاء نتا ئج دقيقة وموضو عية من غير تقدير لقيمتمها، وهذاغير مفيد من الناحية التر بوية عزيز سمارة .(2000) ص 11 .

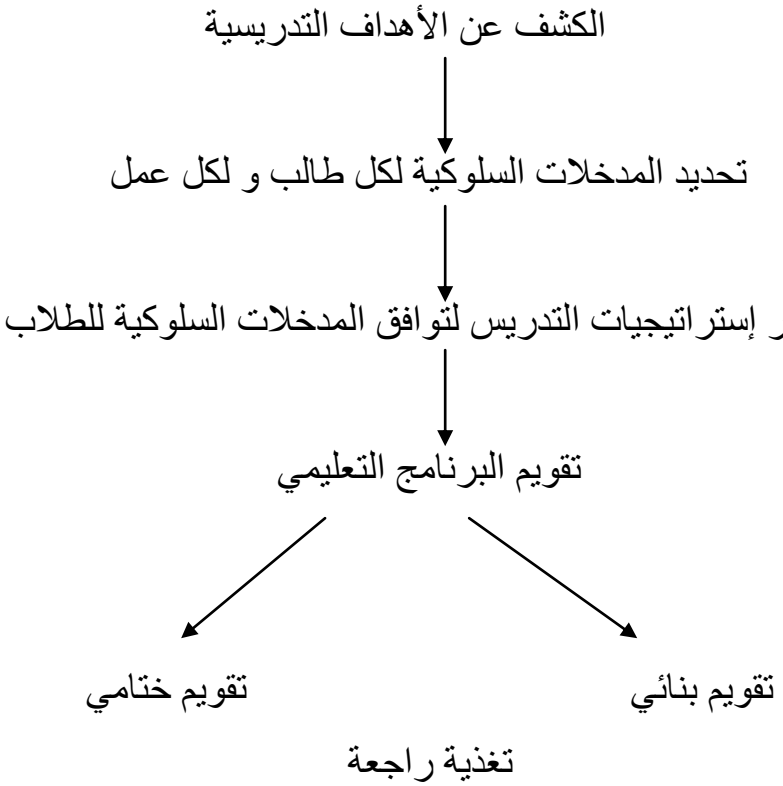
جدول رقم 02: يبين أوجه الشبه والإختلاف بين القياس والتقويم

	الخصائص الأساسية	الوظائف التربيوية
القياس	تعبير كمي عن خصائص كيفية حكم كمي عن الفروقات الفردية تغلب عليه الموضوعية دراسة كل خاصية على حدى لا معنى لنتائج القياس إذا لم يتم سيرها وفق معايير محددة سلفا	. يصنف الظواهر التربية بدقة . يكشف لنا الفروقات الكمية بين المتعلمين . تمدنا بمعطيات تفيدنا في إتخاذ القرارات التربوية . يبحث عن خصائص موجودة لدى المتعلمين
التقويم	. يبحث في مصادر الظواهر . لا يعتمد دائما على الإختبارات . أحكامه في أغلب الحالات تكون كيفية . يتناول الظواهر في إطار العلاقات التي تربطها	. يتناول بالدراسة جميع مكونات الفعل التربوي . تحدد أسباب قصور عملية التعلم . يقترح حلول لتجاوز صعوبات التعلم . يساعد على تحديد نقطة البادية لكل التعلم . يساهم في التوجيه والإرشاد و يبحث عن مدى وجود خصائص عند المتعلمين

أمحمد صلاح الدين علي، فتحي عبد المقصود (1983)

3-5 العلاقة بين التدريس والتقويم:

للتدريس أغراض متعددة من أهمها تحسين المعرفة والسلوك والإتجاهات لدى المتعلمين فالمعلم يرمي من وراء تدريسه إلى زيادة معارف طلابه، و تقليص نسبة النسيان لديهم وهو يهتم أيضا بالسلوك التعليمي لدى طلابه من حيث إستخدام الآلات كما في الموسيقى والأدوات كما في مادة العلوم، والحركات كما في مادة التربية الرياضية، والكتابة والتعبير الشفوي وما إلى ذلك، وكذلك يهتم بتحسين وتطوير إتجاهات طلابه سواء نحو المدرسة أو نحو التعليم أو نحو الآخرين، إن عملية التدريس تعتمد أساسا على الإتكال المتبادل بين التدريس والتقويم، حيث أن كلا منهما يتوقف على الآخر والشكل التالي يبين العلاقة بينهما .



شكل رقم 04: عام يبين العلاقة بين التقويم و التدريس

إن الأهداف التدريسية تزود المدرسين والطلبة بالهدف من التدريس، بينما التقويم ينتج للمدرس الفرصة على أن يتحكم في كيفية تحقيق الأهداف، إن الأهداف التدريسية إذا كانت مصاغة صياغة جيدة تخدم وظيفتين أساسيتين .

1- أنها تساعد على التعرف على التقدم الدراسي للطالب عن طريق توضيح ما يريد تحقيقه المدرس أو الوصول إليه.

2- إن الأهداف التدريسية تتضمن الطريقة التي من خلالها تقوم غاياتها ومكاسبها فإذا كان الهدف ينص على (أن الطالب يستطيع كتابة قائمة تضم عشر كلمات مرتبة ألف بائيا بدون أخطاء) فهذا يشير ضمنيا إلى الإجراء الذي يتبعه المدرس في تحديد مدى تحديد الهدف. قاسم علي الصراف ص 25 .

3-6 العلاقة بين الإ ختبار والقياس والتقويم :

تتخذ العلاقة بين الإختبار والقياس والتقويم شكلا متسلسلآ فالقياس لايتم بدون الإختبار، والتقويم لايتم بدون القياس وهكذا فإن الإختبار هو أداة القياس، والقياس هوأداة التقويم ويمكن القول أن أساس عملية التقويم يعتمد على البيانات التى يقدمها القياس والقياس بدوره يعتمد على النتائج التى يحصل عليها بواسطة الإختبار كما أن هذه المفاهيم الثلاثة ليست غاية في حد ذاتها، إنها هي وسيلة الهدف منها إصدار الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك من المقيد الإشارة إلى أن تسمية القياس والتقويم أفضل من التقويم والقياس،ذلك لأن القياس يسبق التقويم، ولو أن الشائع هو التقويم إلا أنه غير دقيق علمياً .علي مهدي كا ظم (2001) ص 41 .

3-7 أنواع التقويم :

درج المتخصصون في المناهج على تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي :

أ. التقويم التشخيصى

ب . التقويم البنائي

ج . التقويم الختامي

أ . التقويم التشخيصي: أو ما يسمى بالمبدئي وهو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوحدانية والجسمية والإجتماعية ويزوده أيصا بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم بالإضافة إلى تزويده بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ لتقبل الموضوعات الجديدة ومعرفة ميولهم وإهتمامهم وبذلك يحدد أهداف المنهج وبواسطته يتم إختيار المحتوى، وطرائق التدريس ووسائله وأنشطته وأساليب التقويم المناسبة، وبما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضا مع الإمكانيات المتوفرة .

. التلاميذ .

- المعلمين والسلطات الإشرافية

- أولياء أمور التلاميذ ومؤسسات العمل والإنتاج في المجتمع وهذا التقويم ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد .صلاح عبد الحميد مصطفى (2000)ص53 وهذا النوع وذلك من التقويم يتم فيه إصدار الحكم على المتعلمين وذلك بالوقوف على مستوياتهم ومدى إلهامهم بأساسيات المواد الدراسة .

ب- التقويم البنائي (التكويني) :في هذا النوع من التقويم يحتاج الباحث أو المعلم إلى إستخدام أدوات القياس الدقيقة حتى يطمئن إلى النتائج التي يحصل عليها من تلك الأدوات فهو يقوم بقياس مدى فاعلية البرامج التدريبية وما إذا كانت هذا البرامج تحقق الأهداف التى وضعت من أجلها .

- فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف في البر نامج التعليمي ذاته يهدف تعديل مسارة. ابراهيم وجية وآخرون (2002)

ويبدأ التقو يم البنائى قبل وضع المنهج أو الوحدة، ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيد لكنه يصاحبه أثناء التنفيد ما يسمى بالتقو يم العلاجي. وذلك النوع من التقويم يزود المعلم معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ ويزود المعلم بما يحب أن يفعله من أجل تحسين الطرق المستعملة لتعديل الأهداف وتطويرها تعديل المحتوى أو الخبرات

التعليمية يتم تناول المحتوى من خلا لها. صلاح عبد الحميد مصطفي (2000) ص 53.

ج – التقويم الختامي : يعرف التقويم الختامي حسب محمود عبد الحليم مسني (1998) على النحو التالى :يأتي هذا النوع في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين يهدف إلى التعرف على ما تحقق من نتائج، ويطلق عليه إسم التقويم النهائي وقد يأتي كذلك في نهاية وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية، ولايرتكز التقويم الختامي على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم البنائي، وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة كأهداف مقررمعين أو فرقة دراسية معينة أو مرحلة دراسية معينة. ويهدف التقويم الختامي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمفرر وإعطائهم شهادة بذلك محمود عبد الحليم مسني (1998) ص 35 .

3–8 أسس التقويم التربوي ومبادؤه :

يقوم التقويم على العديد من الأسس التي لا يمكنه الإستغناء عنها والتي بدونها قد لايؤدي الغرض الذي وضع من أجله ومن أهمها ما يلي .

3–8–1 الشمول : يجب أن يكون التقويم شا ملا ويقتضي ذلك أن يتجنب المقوم تبنى وجهة نظر ميكروسكوبية، أورؤية ضيقة عند تقويم برنامج ما، أي تجنب أن يلم بجميع جوانب الموضوع .فالمعلم يجب أن يهتم بجميع جوانب المتعلم الجسمية والعقلية والإنفعالية ولا يقتصر إهتمامه على المعارف والحقائق فقط، فالتقويم الشامل للمعلم يهدف إلى مدى تقدمه المهني وتوافقه النفسي والإجتماعي ومدى

تمكنه من المادة وطرق التدريس وذلك بهدف تحديد نواحي القوة والضعف وعلاج المشا كل وتغلب عليها .

3–8–2 الإستمرارية :وهذا يعني أن عملية التقويم تهدف إلى التشخيصي والعلاج و الوقاية فهو لا يجب أن يرتكز فقط على تقويم نمو التلاميذ بعد الإنتهاء من الدراسة كما هو شائع حاليا في مدارسنا وإنما يجب أن يكون عملا ملازما للتدريس منذ بدايته إلى أن تتأكد من تحقيق الأهداف، وتتضح أهمية إستمرارية التقويم في محاولة الكشف

عن النواحي القصور في المنهج أثناء تطبيقه وذلك له أهمية كبرى في تحسين الفعل التربوي Ait Boudaoud (1999).فهو عملية تبدأ عند تحقيق الأهداف ووضع الخطط وتستمر مع تنفيذ هذه الخطط بالوسائل المختلفة فتجمع البيانات التي تدل على مدى تحقيق الأهداف ثم تقدر النتائج وتنظم وتفسر وتقترح التحسينات اللازمة، غانم سعيد شريف، حنان عيسى سلطان (1981) ص 38.

3-8-3 التكامل : التقويم الناجح ينبغي أن يقوم على نظرة شاملة تأخذ في إعتبارها الموضوع بجميع جوانبه حيث يكون هناك ترابط وتكامل بين المعلومات المتعلقة بهذه الجوانب التظافر وتعطينا في النهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه، و هذا بإصدار ملائمة وصورة واضحة عن إتجاه نمو المتعلم،

و إتخاذ القرارات المتعلقة به وبالعوامل المؤثرة فيه،من حيث تدعيم العوامل المواتية له وتعطيل العوامل المعيقة له أبو حطب وعثمان (1985). ص 25 .

3-**8-4 أن يكون هادفا :** يجب أن يحدد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات وإتجاهات المراد إحداثها في سلوك الطلبة والذي يعتبر نقطة الإنطلاق في عملية التقويم وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم. أي أن تكون مصاغة سلوكيا والتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف فإذا كانت الأهداف غير واضحة، وغير مصاغة بدقة لا يكون الحكم دقيقا، ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف.

3-**8-5 أن تتنوع أساليب التقويم وأدواته :**بما أن التقويم الجيد يفترض أن يكون شاملا لجميع جوانب النمو في شخصية الطالب،لذلك يجب أن تتنوع أساليب التقويم لتتمكن من قياس جميع تلك الجوانب هذا من جهة، ومن جهة أخرى لنتمكن من معرفة عيوب كل أداة في القياس فالمعروف أن لكل أداة مزايا وعيوب والإعتماد على أكثر من أداة يمكننا من التغلب على تلك العيوب قدر المستطاع وأدوات القياس فالمعروف أن لكل أداة مزايا وعيوب والإعتماد على أكثر من اداة يمكننا من التغلب على تلك

العيوب قدر المستطاع وأدوات القياس متنوعة منها إختبارات التحصيل التحريرية (الموضوعية، المقالية...) علي مهدي كاظم (2001).

– التعاونية في طريقة التقويم:أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشترك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثربها، مدير ،معلم،مشرف تربوي، وتقويم التلاميذ لأنفسهم وأولياء التلاميذ مع أبنائهم.

– الإقتصاد : أن يكون التقويم إقتصاديا في الوقت والجهد والمال فيراعي التقويم وقت المعلم ووقت التلميذ .

– الموضوعية والعلمية :أي أن يعتمد التقويم على أساليب علمية وأن يتوفر فيه الصدق والثبات والموضوعية والتمييز.

– أن تكون عملية التقويم إنسانية :بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم صلاح عبد الحميد مصطفى (2000) ص 114 .

3-9 أهداف التقويم ووظائفه:

تشمل عملية التقويم جميع عناصر العملية التعليمية وهذا الكشف على العيوب التي يعاني منها كل عنصر ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة وذلك لتطوير العملية التربوية والوصول إلى الأهداف التي سطرت قبل بدايتها.

أ- بالنسبة للتلميذ:

تتضمن عملية تقويم التلميذ كثيرا من المتغيرات التي يقوم على أساسها مثل :القابلية الذكاء،الشخصية.الإجتماعات وغيرها....

و هي تكشف على أساليب التعلم التي إكتسبها التلميذ، و مدى فعالية وجعله يستطيع الإعتماد على نفسه في مواصلة التعلم. حيث أن التقويم الذي يجري خلال سير العملية التعليمية فإنه يهدف أساسا إلى تحديد الظروف والأسباب التي تكمن وراء القصور المتكرر في تعلم التلميذ والذي يستجيب للشكل المعتاد من التدريس، إذ أن التعليم الذي يفتقر للتقويم قد يصاحبه الكسل والخمول وعدم الحماس من المتعلم فكلما كثرت عمليات التقويم وتكررت وزادت دافعية التلاميذ للتعلم، بلوم BLOOM (1983) .

كما أن التقويم المستمر يساعد المتعلم على معرفة مواطن قصوره ليستطيع أن يعالجها أو ينتخبها بنفسه، فتتكون لديه عادات دراسية فعالة، كما تزداد قدرته على الإحتفاظ بالمادة المتعلمة جيرالدسكالون. G SCALLON (1998).

ب- بالنسبة للمدرس :

تعمل عملية التقويم على كشف حقيقة عمل المعلم مع التلاميذ ومدى ما تحقق لديه من أهداف وغايات، فيبن مدى سلامة الخطة التربوية التي يعتمد ها في التدريس ومدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعة مع التلاميذ، ومدى التأثر الذي يتركه في التلاميذ خير الدين هني .....

و يعتبر تقويم المدرس من العنا صر الهامة في ميدان التقويم التربوي، فالمدرس يعتبر عامل الربط وضابط الإتصال بين المناهج الدراسة والطلاب الذين يشكلون محور العملية التعليميةالتربوية، وتقويم المعلمين يتم إما على شكل فردي أو على مستوى المؤ سسة التربوية ويتخذ الصور التالية :التقويم التطويري والفردي

و الجماعي.

ج- بالنسبة للمنهاج والكتب الدراسية:

حيث يمكن للمعلم ذاته خلال تدريسه للمنهاج الدراسي، ومن تقويمه للمتعلمين في نهاية الفصل الدراسي أو العام. أن يتعرف على مدى مناسبة المنهاج للتدريس وكذلك مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها بالإضافة كذلك إلى الكتب الدراسية حيث أن المعلم من خلال إستخدام كتب دراسية معينة كمراجع للمتعلمين يمكنه تقويم تحصيل التلاميذ والمادة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها

أو صعوبتها ومناسبتها للمتعلمين ولظروف التدريس عبد المجيد سيد أحمد منصور ،زكرياءأحمدشربيني،عبد اللطيف بن جاسم الحشاش 1996 ص 88.

كما أن عملية تقويم المناهج في البلاد العربية تجرى بصورة مستمر أثناء تنفيذ (تقويم بنائي) وبعد الإنتهاء من تنفيذها (تقويم ختامي) وقبل وضع المناهج الجديدة في ضوء التقويم البنائي والختامي .

وقد أسهمت مراكز متخصصة في عملية التقويم المستمرة هذا بالإضافة إلى ما تقويم به مديريات المناهج التابعة لوزارات التربية وإلى ما يقويم به الموجهون التربويون
المتخصصون في تقاريرهم حول تطبيق المناهج وتطويرها وقد يتم التقويم أحيانا عن طريق خبراء عبر أو متخصصين على المستوى العربي والعالمي يتابعون تقويم المناهج ويسهمون في تحسين مسيرتها .

و مع ذلك فنتائج تقويم لا يستفاد منها دوما على المستوى المطلوب، وقد لا تعكس آثارا دوما على عملية وضع المناهج.ومن غير الذائع أن يتم الإنتقال المنظم من التقويم إلى التطوير عبد الله عبد الدائم 1993ص 72.

د- بالنسبة للطرائق والوسائل:

من خلال عملية التقويم يمكن الكشف عن مدى فعالية طرائق التدريس في مختلف المراحل التعليمية وكذا المواد التعليمية، وهذا بالنسبة لنمو المتعلمين وبالنسبة لحاجات سوق العمل وخطط التنمية.

كما تشمل أيضا عملية التقويم الإدارة التربوية بأساليبها المختلفة التقليدية والحديثة وأثر ذلك في مردود العملية التعليمية بالإضافة إلى الأبنية المدرسية وكلفة التعليم
و الكفاءة الداخلية لنظام التعليم حيث أن الكفاءة الداخلية لنظام التعليم حيث أن الكفاءة الداخلية تزيد كلما زاد عدد المتخرجين من نظام التعليم بالنسبة للداخلين إليه،كما يشمل أيضا الكفاءة الخارجية لنظام التعليم أي مدى كفاءة الخريجين من نظام التعليم بالنسبة لسوق العمل وبالتالي مدى إسهامه في زيادة الدخل القومي والدخل الفردي.بالإضافة إلى ذلك تعن عملية التقويم بوسائل التقويم والقياس كلإمتحانات بأنواعها وغيرها علي مهدي كاظم 2001 ص 36.

3-10 وسائل التقويم:

تختلف وسائل التقويم التربوي من وقت لآخر، و من موقف ومن غرض لآخر ولكل فترة من الزمن طرقها ووسائلها في عملية التقويم والذي يريد أن يصدر حكما على شيء ما، أو شخص ما إنما يصدره في ضوء ما تسفر عنه عملية التقويم ولابد له أن

يتخذ الوسيلة المناسبة لتحقيق الهدف الذي يرمي إليه من وراء تقويمه، والتقويم التربوي يتخذ وسائل شتى لتقويم التلاميذ فهو لا يقتصر على تقويم تحصيله فقط
بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية، مستخدما لكل جانب طرقه ووسائله الخاصة به والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- **أولا:- تقويم الجانب التحصيلي عند التلميذ** : يتم تقويم هذا الجانب بواسطة الإمتحانات أو الإختبارات المختلفة :لأنها أنجع وسيلة لذلك ويعرف (بين Bean) الإمتحان أو الإختبار بأنه « مجموعة مرتبة من المثيرات التي أعدت لتقييس، بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو الخصائص النفسية أي أن هدف الإختبار أو الإمتحان أو القياس أو الفحص هو أن يقيس أو يقيم شيئا معينا ».

كما يعرفه (كرونباخ Cronbach) بأنه « طريقة منتظمة لمقارنة سلوك شخصية أو أكثر، وهذا السلوك يقصد به الإستجابة للمثيرات الخارجية، ويعني ذلك الإسنجابة للأسئلة المقدمة للذي يسأل، على أن الغرض الرئيسي من عملية القياس هو الكشف عن الفرق بأنواعها المختلفة، سواء كانت فروقا فردية في القدرات
أو التحصيل أو فروقات في الإمكانات ».

ويوجد العديد من الإمتحانات التي تستعمل في المجال التربوي. عمر عبد الرحيم نصر الله .2001.ص 241 .

تم تقويم هذا الجانب بواسطة الإختبارات المختلفة وفيما يلي عرض لأنواع هذه الإختبارات:

1- الإختبارات الشفوية:

يعرفها أحمد محمد الطيب (1999)على النحو التالي: « تعتبر وسيلة من الوسائل الشائعة في تقويم عملية التعليم وفيها يختبر التلميذ في الفصل الواحد شفويا بدلا من الإختبارات التحريرية عن طريق توجيه سؤال أو أكثر إلى كل تلميذ من الفصل بالطريقة المعهودة في مدارسنا فإذا أخطأ التلميذ في الجواب عن السؤال،تنتقل الإجابة إلى التلميذ في الجواب عن السؤال، تنتقل الإجابة إلى التلميذ الآخر مما لا يترك أثر لا يمحي في نفس المخطئ، وهذا النوع من الإمتحانات يعتبر ناجحا في الصفوف

الصغيرة العدد، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ يقظا في عملية الإنتباه إلى السؤال حريص إلى الإستماع إلى إجابة الغير يقظا في تنظيم الإجابات ص 44 »

كما أن الإختبارات الشفوية التي يسميها البعض بالفروض، يفترض أن تنظم في أوقات غير معلومة لدى التلاميذ،حيث يباعت بها المعلم تلاميذته في أي وقت، بهدف حثهم على مواصلة العمل والنشاط والإجتهاد.

بيد أنها تحولت عن هذا الهدف الذي وضعت من أجله، و أصبحت تقدم في شكل كتابي ودوري مثل الإختبارات العادية قرب نهاية الفصل الدراسي،لا سيما في المراحل العليا (الإكمالي والثانوي) وهو غير محبذ، لانه خرج عن القصيد

خير الدين هني. 1999 ص .255

2- **الإختبارات المقالية:**

يعرفها علم الدين عبد الرحمان الخطيب(1997) على النحو التالي :«أسئلة هذا النوع من الإختبارات ذات أسلوب إنشائي ولذلك فهي تعطي للطالب قدرا أكبر من حرية التصرف والتنظيم، والترتيب وإختيار الأفكار والمعلومات التي يرى أنها مناسبة، وهي تتطلب في العادة من الطالب أن يقارن أو يناقش أو يعلل أو يشرح

أو يخص أو يستنتج أو يذكر ص 195». وهذا النوع يصنف إلى قسمين وهما:

أ- **الأسئلة محددة الإجابة :** يعرفها علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997) ص 195 على النحو التالي :«الأسئلة تتطلب الإجابة عليها كتابة جملة أو فترة لتوضيح مشكلة معينة أو الإجابة بالتعليق عن موضوع معين، ويقيس هذا النوع من الأسئلة ذات الإجابة الحرة او الطويلة ».

ب- الأسئلة ذات الإجابة الحرة والطويلة : يعرفها أحمد محمد الطيب (1999) على النحو التالي :« تكون الإجابة على السؤال بطريقته الخاصة، و يظهر فيها قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وترتيبها، و كيفية ربط الأفكار التي تحتويها الإجابة على السؤال و القدرة اللغوية للتلميذ أو إختيار الألفاظ المناسبة وو ضعها في موضعها من السياق بطريقة صحيحة ص 53» .

- حسناتها :

إن أعظم مايميز الإختبارات المقالية حرية الإستجابة التي توفرها للمحفوص إذ يقدم هذا النوع من الإختبارات سؤالا معينا يتطلب من المفحوص إصدار جوابه الخاص عنه، فالمفحوص أكثر حرية في أن يقرر كيفية الدنو من المشكلة، وفي المعلومات التي يستخدمها وفي كيفية تنظيم الإجابة وتركيبها ومدى التأكيد الذي يعطيه لكل جانب منها، وهكذا فإن الإختبار المقالي يساعد على قياس أهداف معقدة معينة تتضمن القدرة على الإبتكار والتنظيم والمكالمة بين الأفكار والتعبير عنها بإستخدام ألفاظ المفحوص الخاصة وهذه الجوانب السلوكية تعجز الإختبارات الموضوعية عن قياسها .

- عيوبها :

من نقاط ضعف الإختبارات المقالية الرئيسية أن تغطيتها لجوانب التحصيل جميعها محدودة، وذلك لأن الإختبار الواحد لا يتيح لنا إلا فرصة إستخدام عدد قليل من الأسئلة، وهذا يقلل من إمكان تمثيل هذه الأسئلة للجوانب جميعها التي نريد قياسها

و لذلك فإن هذا النوع من الإختبارات يتيح للطالب الذي كان قد ركز في إستعداده .

و إستذكاره على المجالات التي حدث وتناولتها الأسئلة أن ينال علامة عالية بدون إستحقاق بينما نجد الطالب الذي أعطى إهتماما كبيرا لجوانب أخرى لم تتناولها أسئلة الإمتحان يحصل على علامة منخفضة لا تدل على مستواه الحقيقي في التحصيل.

- من العيوب أيضا أن قدرة الطالب الكتابية تؤثر في علامته، حتى وإن أوصى المصححون بأن لا يأخذو بعين الإعتبار ما عند المفحوص من أخطاء تتعلق بالترقيم وقواعد اللغة والإملاء، فإنهم وبغير قصد يعطون علامات أقل للأوراق التي تتضمن هذه الأخطاء، كما أن الطالب الذي يتقن أسلوب التعبير الكتابي والخط الجميل يعطي علامة أعلى من الطالب الذي لا يتقن تلك حتى وإن كان المستوى التحصيلي للطالبين واحد، وهذا يقلل من صدق العلامة.

- ومن عيوبها أيضا الطبيعة الذاتية للتصحيح، حيث أن الإختلافات في طبيعة الإجابات ومحتواها من ورقة لأخرى تؤدي إلى إجراء تغيير في المعايير في أثناء عملية التصحيح، بالإضافة إلى أثر المقالة وبالتالي فإن الإختبار المقالي ليس صعبا

ومبددا للوقت فحسب بل إنه متقلب أيضا حيث أن المصحح قد يقيم ورقة إجابة بعلامة معينة وبعد فترة إذا أعاد تصحيح نفس الورقة يغير العلامة.

- كما أن هذه الإختبارات لا تتوفر على نمط الإجابة المطلوب، بالإضافة إلى عدم توفر قواعد محددة للتصحيح.

و لهذا فلا ينصح الإعتماد على الإختبارات المقالية وأخذها كمقياس وحيد للتحصيل.

عزيز سمارة وآخرون (2000) ص 125 .

3- **الإختبارات الموضوعية:**

يعرفها أحمد محمد الطيب (1999) على النحو التالي:« تتكون هذه الإختبارات من عدد كبير من الأسئلة كما أن صورها تختلف، ولا مجال فيها للتأثر بالعوامل الشخصية أو المصادقة أو الحظ، و الإجابة عن أسئلته تكون محدودة لا تتعدى كلمة واحدة في أغلب الأحيان، تساعد على تجاوز بعض الصعوبات التي يعانيها التلاميذ كعدم المقدرة على التعبير وفهم السؤال ولا يختلف المصححون على تقدير درجة السؤال فيها .ص 53 »

أ- **إختبارات الصواب والخطأ** :يعرفها علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997) على النحو التالي:« يتكون من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ، ويطلب من التلميذ وضع علامة صح أم علامة خطأ.ص «207».

ب- **إختبارات التكميل أو الإكمال** :يعرفها علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997) على النحو التالي : « يتكون من مجموعة من العبارات ويطلب من التلميذ وضع كلمة أوعبارة صغيرة جدا في المسافة الخالية وذلك وسط أو آخر العبارة «207 ».

ج- **إختبارات التزاوج** :يعرفها علم الدين عبد الرحمان الخطيب (1997) على النحو التالي:«توضع الأسئلة على شكل عموديين متقابليين (أ) و(ب) وتكون عبارات العمودين متناسبة ص «208».

د- **إختبارات الترتيب:** يعرفها أحمد محمد الطيب (1999) على النحو التالي: « توضع الأسئلة على مجموعة من الأحداث أو العمليات الغير مرتبة أي مختلطة ويطلب من التلميذ ترتيبها حسب نظام معين. ص«13» .

و- إختبارات الإختيار من متعدد :توجد في هذا النوع من الإختبارات عدد من الفقرات ويوضع لكل فقرة عدد من الإجابات بها إجابة واحدة صحيحة فقط ويطلب من الطالب إختيار الإجابة الصحيحة.

مميزات الإختبارات الموضوعية :تتميز الإختبارات الموضوعية بجملة من الخصائص نجمل الحديث عنها في النقاط التالية:

أ- الإجابة عنها تعتمد على التفكير والتحديد أكثر مما تعتمد على الحفظ والإستظهار.

ب – أن توظف حشدا كبيرا من الأسئلة المختلفة،قد تتجاوز مائة سؤال، وهو يجعلها تشمل البرنامج كله أو أجزاء كبيرة منه، ومعنى ذلك أن خبرات التلاميذ ومعارفهم المكتسبة جميعها تتعرض للإختبار والتقويم.

ج- أن التصحيح فيها يكون موضوعيا، لا يختلف في تقدير العلامة إثنان، فهي تبعد العنصر الذاتي لدى المعلمين في التصحيح.

د- يكون ترتيبها حسب أهمية الهدف أو الصعوبة

<u>مآخذها :</u>

لا تخلو الإختبارات الموضوعية من عيوب يمكن حصرها في التالي :

أ- أن الإجابة فيها رغم انها تعتمد على التفكير وليس على الإستظهار، فإن النشاط الذهني على القدرات العقلية البسيطة كالتذكر والفهم، والتطبيق وتهمل المستويات العليا الاخرى كالتركيب الإبداعي والتقويم اللذين يعتمدان على الموزنات والمقرنات ونقد الأشياء وإصدار الأحكام عليها أولها.

ب- أنها تجعل التلميذ يلجأ إلى التخمين والحظ في الإجابة عندما لا تسعفه قدراته بالحقائق والمفاهيم التي يتطلبها الجواب، و التخمين عيب كبير في أساليب التفكير.

ج- أنها تجعل التلميذ عبارة عن آلة، يؤدي الوظيفة بدقة متناهية من غير أن يحق له التصرف في الإجابة، وفق ما تتطلبه الحرية في الخلق .و الإبداع والتنظيم والترتيب، وفي هذا قتل لسمات الشخصية الفردية حسبما أعتقد، لأن تنظيم إجابات الإختبارات الموضوعية تكون على نسق واحد من قبل جميع التلاميذ.

د- لا تساعد التلاميذ على الإجابات التحليلة، مثلما هو متاح في الإختبارات التقليدية وفي هذا قتل لقدرات ذهنية هامة مثل :التحليلو التعليل والإستدلال والإستنتاج و النقد. خير الدين هني .(1999)ص 269

ثانيا :تقويم الناحية الشخصية :(التكيف الإجتماعي والشخصي):

يتم تقويم هذا الجانب بواسطة طرق مختلفة وفيما يلي عرض لبعض هذه الطرق:

أ- **الملاحظة :** يجب على المعلم ملاحظة تلاميذه سواء من خلال ملاحظته العابرة لهم أو المقصودة وأن يدون ملاحظاته الخاصة لكل تلميذ في بطاقة،حتى إذا لاحظ تصرفا شاذا أو غريبا إستطاع أن يستدعي ولي أمر التلميذ للتشاور معه حول طريقة الإصلاح،حيث يجب على المدرس ألا يصدر الحكم على التلميذ بذاك، فهو يندمج مع تلاميذه لملاحظة تصرفاتهم وميولهم.

ب- **المناقشة** :تدور المناقشات بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ بحضور المعلم، وهذه المناقشات التي تقام تسمح للمعلم بالتعرف على جوانب كثيرة من التلميذ من حيث ميوله وإتجاهاته وقدراته والمشاكل التي يعانيها مع مدى إستفادة التلميذ من الدراسة.

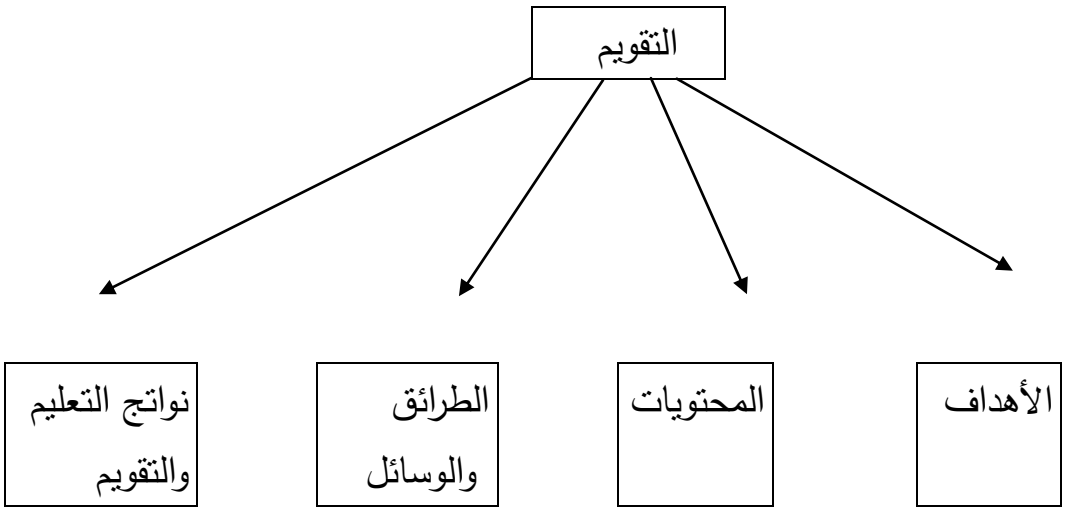
ج- **البطاقة التتبعية** : بعرفها أحمد جودت سعادة (1984) على النحو التالي :"تتناول هذه البطاقة موجزا أو مختصرا عن مستوى التلميذ وتاريخه الدراسي،كما يجب أن تشتمل على معلومات على حالة التلميذ الإقتصادية والإجتماعية والمستوى الثقافي لأسرته وعن علاقته بوالديه وعندما تستجد أية معلومة عن التلميذ يجب إضافتها إلى هذه البطاقة، ويجب أن تملأ هذه البطاقة بدقة حتى تساعد المعلم على تقويم تلميذة بشكل صحيح وسليم. ص« 84» .

د- **دراسة حالة:**يعرفها أحمد جودت سعادة (1984) على النحو التالي : هناك بعض الحالات التي تحتاج إلى تعاون المعلم والمدير والموجه وولي الأمر والطبيب الأخصائي الإجتماعي وذلك كحالات الأمراض النفسية أو العاهات الجسمية وحالات ضعف الحواس وعيوب الكلام التي تحتاج إلى تعاون في دراستها لإيجاد الحلول المناسبة قصد تقويمها. ص« 84» .

3-11 المجالات التي يشملها التقويم:

لا يرتبط التقويم بمفهومه الجديد بمستوى ما تحصل لدى التلاميذ من معارف، وخبرات فقط، وإنما هو أشمل من ذلك، حيث أصبح ركنا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية. ويصاحبها ويساير مراحلها، ومقاطعها عبر سيرورة نسقية متواصلة فيتناول كل الجوانب التي تتصل بها، إبتداء من وضع المناهج وتحيد الإستراتيجيات والأهداف إلى غاية الوصول إلى النتائج الدراسية، وآثارها على المتعلمين، وهذا مايوضحه الرسم، خير الدين هني (1999) ص 257

شكل رقم 05: يبن مجالات التقويم



خير الدين هني. 1999 ص 257

3-12 متطلبات التقويم التربوي :

يحتاج كل برنامج تقويمي إلى عدة متطلبات أساسية ليكون على درجة عالية من الفعالية ويحقق الأهداف المرجوة منه ويمكن إيجاز هذه المتطلبات في مجموعتين إثنتين.

3-12-1 - متطلبات فهم المشكلة التقويمية:

لفهم المشكلة التقويمية ينبغي على معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بالسياق العام لهذه العوامل التي تؤثر في المتعلمين والتربويين وأولياء الأمور

و الرأي العام على حد سواء ولذلك فإن معد البرنامج التقويمي لا بد أن يكون على دراية بما يلي :

1- المحددات السياسية للمجتمع مثل النظم السياسية العامة السائدة مثل النظام الديمقراطي السائد في مجتمعنا الذي يعطي الحرية لكل مواطن في مناقشة القضايا الإجتماعية والسياسية والتعليمية بحرية تامة.

2- المحددات التربوية تمثل السياسة التعليمية والأهداف التربوية ونظام الدراسة وو سائل التقويم التربوي السائد والإتجاهات التربوية للمعلمين والإدارة التعليمية .

3- المحددات القانونية والأخلاقية وتتمثل في إحترام القوانين والقيم الإجتماعية و الدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع، بالإضافة إلى الإلتزام بالميثاق الأخلاقي للقياس والتقويم النفسي والتربوي .

4- المحددات المالية والإدارية وتتمثل في إختيار وسائل التقويم التي تتناسب مع الإمكانات المالية والإدارية للمؤسسات التعليمية بحيث تكون هناك سهولة في إعداد البرامج التقويمية وتطبيقها وبالتكاليف المناسبة.

3-12-2 – متطلبات فهم محتوى التقويم :

لفهم محتوى التقويم على المقوم أن يكون على دراية تامة بمايلي :

1- أهداف التقويم التربوي وهنا على المقوم إعداد أهداف البرنامج التقويمي و صياغتها صياغة دقيقة بحيث يمكن للبرنامج التقويمي تحقيق هذه الأهداف .

2- وظائف التقويم وفي هذه النقطة ينبغي على المقوم أن يحدد وظائف التقويم

وتحديد ما إذا كان البرنامج التقويمي يسعى إلى تشخيص صعوبات التعليم أو يسعى إلى تتبع المستوى التحصيلي للمتعلمين .

3- المنتفعون : وهم المستفيدون من البرنامج التقويمي وغالبا هم المسؤولين عن التربية والتعليم والتلاميذ وأولياء أمورهم .

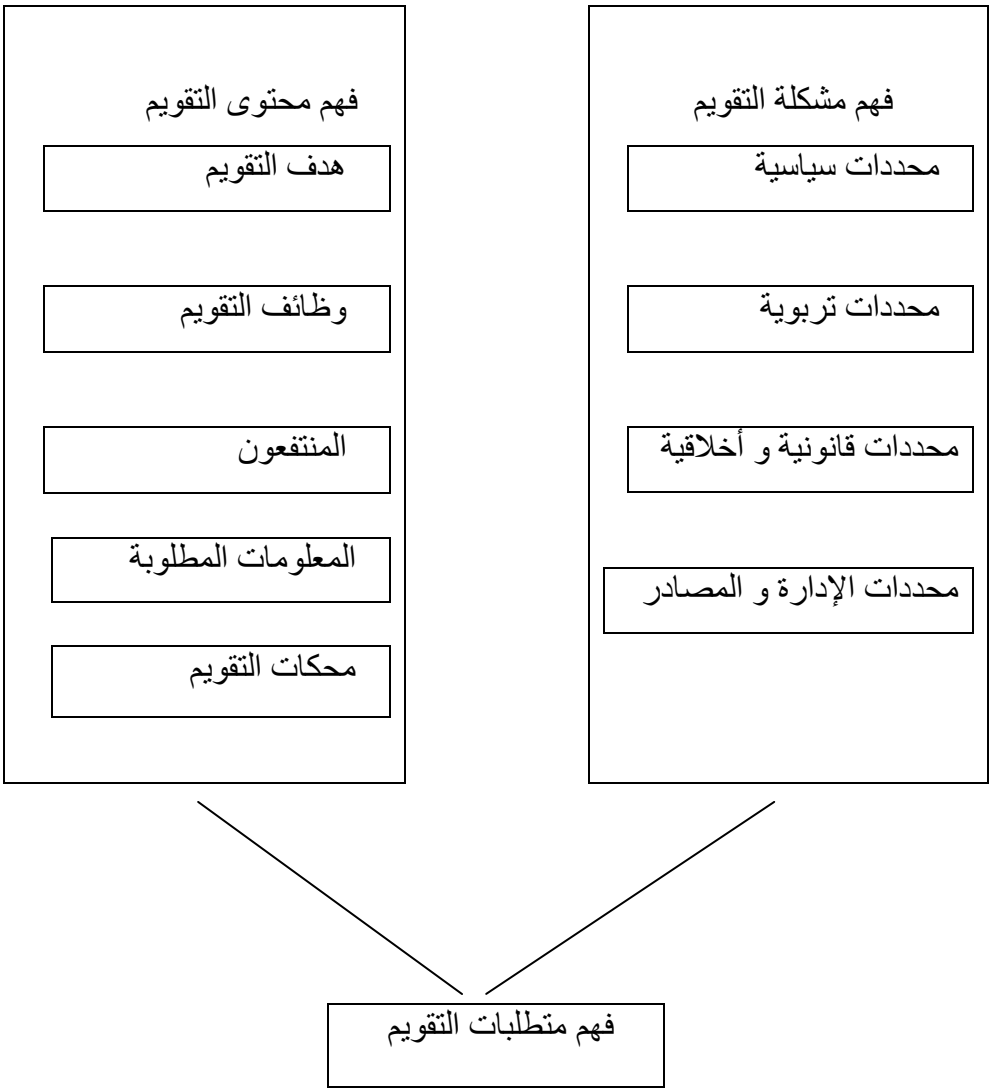
وهنا على المقوم أن يتعرف على مطالب كل فئات المفحوصين من البرنامج التقويمي وإحتياجاتهم وأهدافهم .

4- المعلومات المطلوبة للبرنامج التقويمي مثل خصائص المتعلمين ومحتوى المقرر الدراسي موضع التقويم مثل خصائص المتعلمين ومحتوى المقرر الدراسي موضع التقويم وأهدافه، وسائل التقويم التربوي الناسبة وغيرها.

5- محكات التقويم : وفي هذه النقطة ينبغي على المقوم أن يكون على دراية تامة بالمحاكات والمستويات اللازمة لإختيار البرنامج التقويمي وأن يعرف الدرجات الفاصلة حتى يستطيع الحكم على مستوى أداء المفحوصين في ضوء أهداف البرنامج التقويمي.

محمود عبد الحليم حامد مسني(1998)ص 45.44 .

شكل رقم 06: يبين فهم ومتطلبات التقويم



3-13 تقويم أعمال التلا ميذ

لمعرفة مستوي التلاميذ التحصيلي في مؤسسة ما، لابد من تقويم نموهم المعرفي خلال السنة الدراسية في مختلف المواد، وعلية لابد من تحليل نتائجهم الدراسية المتحصلين عليها، لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف ونوع الصعوبات التي تواجههم في مادة ما، وهذه وظيفة تشخيصية تقويمية، ولكن عند البحث عن كيفة تحسين عملية التعليم عن طريق إعادة النظر في الأساليب التي إستعملها الأستاذ والبرامج التعليمية المقررة

التي قام بتطبيقها فهي وظيفة علاجية تقويمية، وقد يكون التقويم أيضا حافزا قويا للتلاميذ إذا إستطعنا تدريبهم وتعويدهم على معرفة قدراتهم ومدى نجاحهم في الإستفادة من الدروس المقدمة لهم والحكم على أعمالهم بأنفسهم رشيد أورسلان ص 253 .

3-13-1- التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية:

بغض النظر عن الممارسات الهادفة إلى تقدير العمل الذي ينجزه التلاميذ في القسم أو خارج المدرسة، أو منح علامة (نقطة) تسجل في كشف أو في دفتر مخصص لذلك، أو إبداء رأي عن سلوك تلميذ ما في فترة زمنية محددة، فإن التقويم البداغوجي بمفهومه الحديث يلم بالعديد من الجوانب التي يمكنها، إن إستغلت عن تبصر ،أن تعود بالفائدة لا على التلميذ فحسب، بل وحتى على المشرفين على عملية تعلمه في مختلف المستويات التربوية منها والإدارية وكذا على أوليائه .

لذا يمكن تعريف التقويم بأنه أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لإلتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها بإقتراحها البدائل والوسائل.

المبادىء الأساسية للتقويم في النظام التربوي : ومن ثمة يعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية بحيث لا يمكن بأي لا يمكن بأي حال من الأحوال فصله عن العناصر الأخرى المكونة للعلاقة البيداغوجية.

والتقويم البيداغوجي يتضمن ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى: وهي مرحلة القياس التي تهدف إلى جمع، وتنظيم، وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الإستجواب، الإختبار، الإمتحان، .....

المرحلة الثانية: وهي مرحلة الحكم التي تتم فيها إبداء الرأي، وإصدار حكم إعتمادا على معطيات موضوعية، وليس أساس أحكام مسبقة أو أراء شخصية تطغى عليها الذاتية .

المرحلة الثالثة :و هي مرحلة القرار التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، إنتقال إعادة، توجيه .....) وإما بالفعل التربوي (تعديل يدعم بإعادة التوجيه، .....) أوبالتنظيم والتسيير، ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إل ى تحسين القرار البيداغوجي ولإرتقاء به إلى مستوى الذي يليق بسياق تعلم

و إكتساب رفيعي المستوى، لذا فإذا كنا نسعى إلى تطوير منظومتنا التربوية للوصول بها إلى مستوى منظومة تطمح إلى تكوين الإطارات الكفأة التي تحتاجها مختلف مجالات النشاط الإجتماعي والإقتصادي وكذا إلى تكوين نخبة من شأنها أن تساهم في إثراء معارف الإنسانية فإنه يجب أن تكون أن مختلف القرارات التي تتخذ خلال مسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة، تتخذ على أساس أحكام ناجمة عن قياس موضوعي.

نتناولت معطياته بالدراسة مختلف المجالس التي يكونها المعلمون أو الأساتذة الذين يشرفون على مختلف المواد المقررة تحت رئاسة المشرفين على المؤسسات التعليمية ومن ثمة فإن الهدف الأساسي لهذا المنشور هو وضع الإطار العام للتقويم البيداغوجي في مختلف مراحل النظام التربوي.

علما أن الإجراءات الجديدة التي سيتم تفصيلها وتدقيقها في مناشير وتعليمات خاصة بكل مرحلة وبكل مرحلة وبكل عملية لا تستهدف ألبتة إقامة نظام تقويم إنتقائي يرمي إلى إقصاء التلاميذ،بل ترمي أساسا إلى إقامة

نظام وطني للتقويم الموضوعي يندرج ضمن السياق العام المنتهج والهادف إلى تحسين نوعية التعليم .

3-13-2 - المبادىء الأساسية للتقويم في النظام التربوي الجزائري :

- يجب ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها .

- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيه لتحقيق الأهداف المحددة له .

– يجب أن يسعى الأعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والإستجوابات والإختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة .

– يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى إكتساب فعلي وحقيقي .

– يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والإعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم .

– يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى إكتساب فعلي وحقيقي .

– تبقي القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة .

الإجراءات الكبرى التي سيشرع في تطبيقها إبتداءا من الدخول المدرسي (1998 – 1999)

– يتم الإرتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على قرار مجلس المعلمين أو الأساتذة .

– يشترط الحصول على معدل 10/05 أو 20/10 من سنة إلى أخرى في كل طور وللإنتقال من طور إلى طور .

– يمكن لمجلس المعلمين أو الأساتذة أن ينفذ، بصفة إستثنائية، بعض التلاميذ الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق .

– ينظم فحص ولائي مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لاكتساب المعرفة، تثمن نتائجه وتضاف إلى نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السادسة في السنة السابعة .

– يبقى القبول في السنة الأولى ثانوي خاضعا للأجراءات السارية المفعول، شريطة الحصول على المعدل المشار إليه أعلاه. منشور رقم 1011 (1998).

3-14 الإصلاح والتقويم التربوي في الجزائر:

يعرف الإصلاح التربوي بأنه(أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال التحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم
و الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو أساليب التقويم أو الكتب المدرسية)، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية (2007).

وعلى غرار جميع الدول إنتهجت الجزائر سياسة جديدة وذلك لمحاولة التحسين
و التطوير في المنظومة التربوية وقد شمل برنامج الإصلاح التربوي جميع جوانب العملية التربوية وقد تمثل في مجموعة من المحاور .

3-14-1 المحاور الكبرى للإصلاح في الجزائر :

يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى، ألا وهي تحسين نوعية التأطير والتحوير البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية .

- فيما يخص المحور الأول :فإن الأمر يتعلق في المقام الأول بتحسين ظروف وذلك بإنشاء معاهد تكوين المعلمين وتحسين مشوارهم وجعلها مشتلة لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين.
- في المقام الثاني :ينبغي رفع مستوى توظيف أساتذة الطور المتوسط الذي يجب أن يصل تدريجيا إلى مستوى الليسانس.
- وفي المقام الثالث ينبغي وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يكون مكثفا و متنوعا في نفس الوقت، ويوجه بالدرجة الأولى لمعلمي الإبتدائي وأساتذة المتوسط الأصغر سنا الأحوج إلى التكوين ويستند هل النظام إى آلية لتحفيز المعلمين والمكونين متلازمة مع تحسين مستوى مؤهلاتهم.
- أما المحور الثاني :يتمثل في وضع نسق للتحوير البداغوجي وإعادة تأهيل مجالات المواد حيث يهدف أساسا إلى دعم اللغة العربية بإعتبارها اللغة الوطنية والرسمية .
- السعي لتوفير كل الشروط والوسائل الضرورية للإستجابة لطلب تعليم الأمازيغية بإعتبارها لغة وطنية بمختلف تنوعاتها اللسانية .

– ملائمة مضامين تعليم التربية المدنية والخلقية مع سن التلاميذ وقداراتهم و إكتساب المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار قيم الشعب الجزائري وبالتالي تحضيرهم لممارسة الوطنية .

– تنظيم التفتح على اللغات الأجنبية في التعليم القاعدي وضمان تدريس لغتين أجنبيتين (فرنسية وإنجليزية). مع إدخال لغة ثالثة في الشعب الأدبية في التعليم الثانوي.

– إدخال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والإتصال في المنظومة التربوية وإستعمال ترميز العلم العالمي باللغتين في الكتب المدرسية.

المحور الثالث :يخص إعادة المنظومة التربوي وسيتم على مراحل، وقد خصصت السنة 2004/2003 لوضع الترتيب القانوني الضروري .

– تطوير رياض الأطفال في إطار التربية التحضيرية .

– وضع حيز التطبيق التعليم المتوسط للأربع سنوات الذي يعوض تريجيا الطور الثالث.

– وسيشرع في سنة 2005 في تطبيق التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي (الثانوي) نظرا لإنعدام التناسق والعقلانية في سيره، مجلة المربي (2004)

3-14-2 إصلاح نظام التقويم التربوي في الجزائر:

في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يتشكل التقويم . بتعدد مجالات علمية ومختلف إستراتيجيات ووظائفه، وركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممدوح ومردود منظومتنا التربوية .

فالتقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة ووسيلة إتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي. فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة .

3-14-3- المبادئ المنهجية :

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعليمات على المبادئ المنهجية التالية :

1 - لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات، معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة .

إن إعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم، يستلزم إختبارهم في وضعيات معقدة تتطلب - لحلها- توظيف مجموعة مكتسبات أساسية .

2- يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي، تمكن من إبراز التحسينلت المحققة وإكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم وللعلاج البيداغوجي .

وفي هذا السياق، وطالما أن عملية التعلم لم تنته، لا يجب أن يتشكل الخطأ علامة عجز وإنما هو مجرذ مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات .لذا يجب إستغلال الخطأ بصفة أنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة .

3- إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق، منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ .

4- إن النتائج المدرسية - في التصور التقليدي للتقويم - يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قرا ءتها، يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ المعلم والولي .

5- يجب إعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي لأستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موفقا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها .

3-14-4 الإجراءات القاعدية :

إن الإجراءات التي يتضمنها المنشوررقم 2039-2005 تترجم - في مجملها - المبادىء المنهجية للرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي .

1- يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذلك لكل مادة وكل مستوى دراسي .

يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم الشخصي، التحصيلي الإندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها.

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة.

2- تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي - وبصفة إلزامية - لتنظيم فحوص تشخيصية،تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية،الرياضيات واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج، وذلك قبل الشروع في متناول المناهج الجديدة .

3- يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة (أسئلة شفوية، إستجوابات كتابية، فحوص، تمارين إلخ .....)

4- يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض والإختبارات والإمتحانات على الإسترجاع أو تطبيق الألي للمعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، قصد إفراز مستوى معين من التحكم في كفاءة ما. تسبق الإختبارات الشهرية في التعليم الإبتدائي، والإختبارات الفصلية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ .

5- تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التتعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الإساسية .

6- يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها، وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية .

تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والإختبارات وإمتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة .

بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب إتخاذها لتحسين أداء التلاميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج، التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة .

فإن أي إختلال في عملية تحصيل التعلمات الأساسية، يمكن ان يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار الدراسي، وتفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع أسترتجيات العلاج الأكثر نجاعة .

7- يتم الإرتقاء من سنة إلى أخرى على أساس إعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة .

إن هذا الإنتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 إلى 20 وذلك في كل المستويات .

- يتوج التعليم الإبتدائي بإمتحان نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي، يتناول اللغات الأساسية : اللغة العربية، الرياضيات والغة الأجنبية الأولى .

- تحدد إجراءات القبول في السنة الاولى من التعليم المتوسط وكذا الإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي في مناشير تطبيقية .

8- يجب إستغلال نتائج الإمتحانات المدرسية الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي سواء على مستوى الولاية .

تسمح هذه العملية – فضلا عن أهداف أخرى – بقياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة، وبتقييم مردود التلاميذ ومنه الأساتذة، وبالتعرف على المواد التعليمية التي تشكل صعوبات وثغرات وبكشف النوارق بين هذه الأهداف وبين النتائج المحصل عليها في القسم، وبالتالي إبراز طوبوغرفيا الفشل .

ويمكن الإستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي وفي هذا المنظور، فإن حجز نتائج التقويم المستمر في الحاسوب الخاصة بكل تلميذ في مختلف المواد والأقسام والمستويات .

وكذا إعلام المؤسسات التعليمية بالنتائج المفصلة المحصل عليها من طزف تلاميذها في الإمتحانات الرسمية، (إمتحان نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي، شهادة التعليم المتوسط،

بكالوريا التعليم الثانوي) سيسهل عملية إستغلال نتائج التلاميذ بمختلف أشكاله وسيمكن من القيام بعمايات التصحيح الناجع بإعتماد معطيات موضوعية .

9- بهدف تثمين الجهد والأداء، فإن المدارس الإبتدائية ومؤسسات التعليم المتوسط والثانوي مدعوة إلى :

- إستعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية، الفصلية، نتائج نهاية السنة ونتائج الإمتحانات الرسمية إلى كل إعضاء الجماعة التربوية .

-إتخاذ إجراءات تشجيعية، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي (توزيع الجوائز، إجازات مختلفة .....)

- خلق جو المنافسة العملية والتشجيع داخل المؤسسات التعليمية وفيها (تعليق النتائج، المؤسسات، المسابقات بين الأقسام وبين المؤسسات إلخ .....)

10- يجب على المؤسسات التعليمية أن نضع في متناول الأولياء كل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم، نتائج مختلف عمليات التقويم، معايير وإجراءات التقويم الإنتقال والإعادة لتمكينهم من أدلء الدور المنوط بهم .

وعليه يجب بذل مجهود كبير في مجال الإتصال والإعلام لفائدة الأولياء والمجتمع وفي الأخير، تجدر الإشارة أن هذا التصور الجديد للتقويم يندرج في غطار إصلاح البيداغوجية، المتميز بالإنتقال من منطق تعليم مؤسس على تليق المعارف، إلى منطق تعلم مؤسس على تنمية كفاءات مستدامة، إندماجيه وقابلة للتحويل. فإن تنفيذه مرهون بضرورة وعي كل الفاعلين في العملية التربوية بالمتطلبات البيداغوجية الجديدة التي يحملها إصلاح المنظومة التربوية، وأن يعمل كل في مجال إختصاصه للتطبيق الوجيه لمضمون هذا المنشور، قصد إسترجاع المعنى الحقيقي للتقويم التربوي وجعله أداة حقيقية لبناء نوعية التعليم .منشور رقم 2039 (2005).

كشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي للسنة الدراسية 2005 / 2006 :

في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومكتسباتهم ومراقبتها، والتي حدد معالمها المنشور الإطار المشار إليه في المرجع أعلاه وإلحاقا

بالمنشور المحدد لإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يرسم الكشوفات التي تم إعدادها لنتائج التلاميذ في أنواع التقويم المختلفة، ويوضح الكيفيات العملية لإستعمالها .

يعد التقويم، بوظيفتيه الأساسيتين التكوينية والتحصيلية، في منظور إصلاح المنظومة التربوية جزءا لا يتجزأ من الفعل التربوي، ويعكس ذلك التفاعل القائم والمستمر بينهما، والذي يرافق المتعلم طوال،مساره الدرسي.ويساهم كشف العلامات في ترجمة هذا التوجه ويرقى به كأداة ضرورية تلعب دورها الفعال في تسجيل تدرج المتعلم وتقدمه الحاصل في تطولا مكتسباته وتنمية كفاءاته وفي تحديد مؤشرات دقيقة للمعالجة التربوية الملائمة من جهة، وفي إعلام المتعلم وأوليا ئه بها من جهة أخرى.كما أن كشف العلامات في صيغته الجديدة والموحدة سيضع حدا لاستعمال نماذج عديدة متداولة في المؤسسات التعليمية .

إن كشوف نتائج التقويم التي أعدت لكل مرحلة تعليمية، والتي سيشرع في استعمالها بداية من الموسم الدراسي الحالي 2006/2005،تتميز بكونها تجمع بين قيد النتائج العددية لتقويم تعلمات المتعلم وأعماله بما فيها التقويم المستمر، وبين ملاحطات المعلمين والأساتذة ذات الطابع النوعي حول هذه التعلمات، والتي تبرز إستعدادات المتعلم وبإمكانه وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرجه والصعوبات الملاحظة ومؤشرات علاجها .

تتميز في كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط بين :

1 **كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط :**

و التي تتضمن خانات لوضع العلامات التي يتحصل عليها التلميذ في مختلف أنواع التقويم .

بالنسبة لكل مادة بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات النوعية حول تقدم تعلمات التلميذ وتدرجها والصعوبات التي يواجهها ومؤشرات المعالجة التربوية لها .

2 كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنة الرابعة متوسط :و يتضمن كشف نتائج التقويم للثلاثي الأول والثاني نفس المعلومات الخاصة بكشوف المستويات السلبقة الذكر، بينما

كشف نتائج التقويم للثلاثي الثالث يحتوي، فضلا عن ذلك، خانات لتسجيل معدل التلميذ في شهادة التعليم المتوسط ومعدل القبول في السنة الأولى ثانوي .

كشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي:

في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومكتسباتهم ومراقبتها، والتي حدد معالمها المنشور الإطار المشار إليه في المرجع أعلاه وإلحاقا بالمنشور المحدد لإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يرسم الكشوفات التي تم إعدادها لنتائج التلاميذ في أنواع التقويم المختلفة، ويوضح الكيفيات العملية لإستعمالها.

يعد التقويم، بوظيفتيه الأساستين التكوينية والتحصيلية، في منظور إصلاح المنظومة التربوية جزءا لا يتجزأمن الفعل التربوي، ويعكس ذلك التفاعل القائم والمستمر بينهما، والذي يرافق المتعلم طوال مساره الدراسي، ويساهم كشف العلامات في التوجه ويرقي به كأداة ضرورية تلعب دورها في تسجيل تدرج المتعلم وتقدمه الحاصل في تطور مكتسباتها وتنمية كفاءاته وفي تحديد مؤشرات دقيقة للمعالجة التربوية الملائمة من جهة، وفي إعلام المتعلم وأوليائه بها من جهة أخرى، كما أن كشف العلامات في صيغته الجديدة والموحدة سيضع حدا لإستعمال نماذج عديدة متداولة في المؤسسات التعليمية.

إن كشوف نتائج التقويم التى أعدت لكل مراحلة تعليمية، والتى سيشرع في استعمالها بداية من الموسم الدراسي الحالي 2006/2005،تتميز بكونها تجمع بين قيد النتائج العديد لتقويم تعلمات المتعلم وأعماله بما فيها التقويم المستمر.وبين ملاحظات المعلمين والأساتذة ذات الطابع النوعي حول هذه التعلمات.

والتى تبرزاستعدادات المتعلم وإمكاناته وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرجه والصعوبات الملاحظة ومؤشرات علاجها.

1.كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط، والتى تتضمن خانات لوضع العلامات التيتحصل عليها التلميذ في مختلف أنواع التقويم بالنسبة لكل

مادة بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات النوعية حول تقدم تعلمات التلميذ وتدرجها والصعوبات التى يواجهها ومؤشرات المعالجة التربوية لها.

2.كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنة الرابعة متوسط، ويتضمن كشف نتائج التقويم للثلاثي الأول والثاني نفس المعلومات الخاصة بكشوف المستويات السابقة الذكر ،بينما كشف نتائج التقويم للثلاثي الثالث يحتوى،فضلا عن ذلك،خانات لتسجيل معدل التلميذ في شهادة التعليم المتوسط ومعدل القبول فيالسنة الأولى ثانوي.

تنجز الكشوف الفصلية في نسختين تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل، وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة. منشور رقم 3012 (2005).

تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مرحلة التعليم المتوسط :

– كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط :

تعوض الكشوف المرفقة لهذا المنشور الكشوف المتداولة في مؤسسات التعليم المتوسط خلال السنة الدراسية(2005–2006)

و هي كشوف فصلية تملأمن طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة الصفية واللاصفية –الفرض الأول، الفرض الثاني والإختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع أعلاه .

تنجز الكشوف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة .منشور رقم 481 (2006).

3–15 طرق التقويم المتبعة:

لابد أن يدرك مدير المؤسسة بأن تقويم عمل التلاميذ لا يتحقق بصدق وفعالية إلا إذا تم توفير الجو المناسب للدراسة، وإعادة الإعتبار لمجهودات الأساتذة والتلاميذ داخل الأقسام بتشجيعهم على مواصلة الدراسة ورفع معنوياتهم، وإعطاء الحرية الكاملة لمجالس الأقسام،حتى يمكن بها إتخاذ الإجراءات الضرورية وتحديد إجراءات الإنتقال من مستوى لآخر.وتوضيح مفهوم التكرار مع ضمان السير الحسن لتمدرس التلاميذ

والرفع من مردود التعليم،يمكن إستعمال طريقتين أساسيتين للتقويم هما. المرجع: رشيد أورسلان (2002).

3-15-1 طريقة التقويم المستمر:

تعتمد هذه الطريقة على الملاحظات اليومية لنشاط التلميذ وسلوكه وردود أفعاله خلال الأسئلة المطروحة عليه وتلقي المفاهيم المتقدمة، كما تشتمل هذه الطريقة أيضا على التمارين والفروض الفجائية والإختبارات الدورية والمشاركة الشفاهية التي تتناول مجموع الدروس وتهدف هذه الطريقة المتبعة إلى:

- تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلميذ من خلال أسئلة وإختبارات للمعلومات الأساسية المكتسبة سابقا.
- المراقبة الدائمة للمكتسبات على شكل أسئلة شفاهية أو كتابية قبل الشروع في الدرس للتأكد من قيمة الجهد ومستوى الإستيعاب.
- تعديل طريقة العمل عند الإقتضاء، وإتباع طريقة ملائمة لمعالجة الضعف .سواء كان الإختبار التقويمي كتابا أو شفاهيا .المنشور الوزاري رقم 1011 (1998)

3-15-2 اساليب التقويم السنوي المرحلي:

تقوم هذه الطريقة على تحليل المناهج المطبقة والمخططات الدراسية والمفاهيم التي تم التعرض إليها خلال مرحلة معينة، وهذا يستوجب أن تقوم المجالس .

التنسيقية لمادة ما أو لمستوى معين من التلاميذ بتحديد أهداف التقويم ومستوى الأسئلة والأسلوب تنظيمها، وطريقة إجراءها لتمكن بعد ذلك من معرفة مستوى التلاميذ ونتائج عملهم ونشاطهم في نهاية السنة الدراسية أو في نهاية الطور كله، للتأكد من قدرة التلاميذ على متابعة الدراسة في المستوى الأعلى .

وعليه فلابد من تطبيق المقاييس التربوية المعتمدة في قرارات الإنتقال أو التكرار،مع الفهم أن إعادة السنة ليست عقوبة وإنما مساعدة التلاميذ الذين لم يستوعبوا المناهج لتدارك ما فاتهم وتعزيز مكتسباتهم.

ولإ تخاذ القرار الملائم ينبغي الإعتماد في ذلك على نتائج التقويم المستمر والإختبارات المشتركة التي تنضم في نهاية السنة أو المرحلة التعليمية إذا يجب ضم

معدل التقويم المستمر إلى نتائج الاختبارات المشتركة مما يعطي صورة صادقة على مكتسبات التلميذ وقدرته على المتابعة.

و يجب أن لا يتم إجراء الإنتقال من مستوى لآخر إلا وفق النتائج المحصل عليها و الاستعداد الذي أظهره التلميذ خلال دراسته .المنشور الوزاري رقم877 (1997).

3-16 التقويم وأثره في تحسين المردود المدرسي :

إن عملية التقويم التربوية والإداري ضرورة ملحة لجميع موظفي المؤسسة التربوية ولابد من توفير شروط أساسية لها لتحقيق هدفها فلابد للمدير والموظفين من الإستعداد لهذا العملية، ومعرفة كل منهما لعملية التقويم التي يعتمد عليها في المؤسسة. بحث يخب تحديد وتصور جوانب القوة وحوانب الضعف فيما يتعلق بالسؤوليات وبالوظيفة القائمة .

و ينبغي توفير الدوافع التي قد تساعد الموظف على تقييم نفسه، و أن تحدد له الأهداف المساعدة على تحسين مردودة المدرسي، و مسار المهني وأن يضع المدير الإستراتيجيات للأساليب التي قد يتبعها الموظف للوصول إلى تحقيق الأهدافه،أي وضع خطة تنفيذية من خلال أنشطة تشجع الموظف على إضافة مهاراته الخاصة وأخيرا عند انتهاء العملية فلا بد من التكامل بين مكافأة الموظف من خلاله منحة المردودة مجهوداته المبذولة.

وتزداد استحقاقاته على عمله القائم في المؤسسة، و تتجدد والعملية في السداسي الثاني من جديد للوصول إلى تقييم تربوي وإداري موضوعي في نهاية السنة الدراسية رشيد أو رسلان ص.252

3-17- مشاكل التقويم التربوي :

عادة عندما نتحدث عن مشاكل التقويم التربوي فإننا نقصد بذلك الإمتحانات التربوية ونذكر منها :

– عدم توفر النظرة الشاملة بمعنى أنه عند تقويم برنامج مؤسسة تعليمية ما فإن المقوم لا يتناول جميع الجوانب الحركية منها والوجدانية والمعرفية، ولا يلم بجميع المتغيرات الهامة وحين لا تكون نضرة شاملة لجميع هذه الجوانب فإن ذلك يؤدي إلى عملية التقويم التربوي.

فالإمتحانات على سبيل المثال تقدم فعلا معلومات على مدى إكتساب التلاميذ للمعرفة والمعلومات، ولكنها تهمل جوانب أخرى متعددة كطرق تفكيره وإكتساب إتجاهات إجتماعية والنضج النفسي والخلقي،بمعنى أنها تهمل تقويم الجوانب المتعلقة بالمستويات العليا المعرفية والجوانب الوجدانية وا لحركية.

– لعل أصعب مشكل بالنسبة للإمتحانات هو أنها أصبحت غاية للتلميذ وليست وسيلة للتصحيح أخطائهم وتقويم ذوانهم في مختلف الجوانب،للإرجاع في فترة الإمتحانات دون أن يكون لها قيمة أو فائدة لدى التلاميذ مستقبلا في حياتهم العملية، ومن ثمة عدم كفاءتهم كإطارات تقوم بتسيير البلاد.

– إفتقار المؤسسات التعليمية إلى تلك الإتجاهات الرسمية بين الأباء والمعلمين والتي تهتم بشؤون كل تلميذ وذلك من أجل تقويم العمل المدرسي، لأن إجتماع المعلمين مع أولياء التلاميذ يلعب دورا كبيرا بتزويد المعلمين بمعلومات عن تلاميذهم خارج المؤسسة التعليمية وبالتالي إنجاز عملية التقويم.

– إستهلاك التقويم لكثير من الوقت والجهد والتكلفة التي تؤثر سلبا على نفسية التلميذ نظرا للوضع الذي يعيشه التلميذ أثناء فترة الإمتحانات من إرهاق وتوتر وإضطرابات يمتد أثرها إلى الأولياء.

إن التقويم الذي يعده المعلمين يجعل التلميذ لا يتحمس للقراءات المتنوعة أو الإطلاع الواسع لأنه يركز كل إهتمامه على تذكر دروسه محددة للنجاح في الدراسة عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ص 35 .

خلاصة الفصل :

بدأت عملية التقويم بطريقة تلقائية وبدأت بالتطورمع تطور المجتمعات وتعقدها وكذا الحاجة الماسة إلى إختيار نخبات المجتمع، حيث تطورت أساليبه وتعددت قصد تصفية وغربلة المتعلمين وكذا إختيار نوع المعارف التي تتناسب مع التطورات وللحصول على تقويم جيد بدأ علماء التربية بالعديد من المحاولات لجعل أساليبه أكثر موضوعية كما تعددت أنواعه لتتماشى مع سير العملية التربوية وتلازمها من بدايتها إلى نهايتها، ومع ظهور الإصلاح التربوي الجديد الذي مس جميع البلدان النامية وعلى رأسها الجزائر زاد الإهتمام بالتقويم التربوي وأصبح يطبق بصفة مستمرة وذلك للكشف عن النقائص التي تتصف بها المناهج أو الصعوبات التي قد تعرقل سير العملية التربوية وهذا للمساعدة على علاجها في الوقت المناسب وبالتالي تطوير العملية التربوية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.

الفصل الرابع :

تمهيد

4-1- ماهية التعليم المتوسط

4-2- خصائص التعليم المتوسط

4-3- أهداف التعليم المتوسط

4-4 خصائص تلميذ التعليم المتوسط

4 -4-1 مفهوم المراهقة

4-5 – خصائص النمو في مرحلة المراهقة

4-5-1 النمو الجسمي

4-5-2 النمو العقلي

4-5-3 النمو الانفعالي

4-5-4 النمو النفسي

4-5-5 النمو الاجتماعي

4-6 حاجات المراهق

4-7 تكيف المراهق مع الحياة المدرسية

4-8 التربية المدرسية في مرحلة المراهقة

4-9 المشكلات المدرسية للمراهق

4-10 أهداف التعليم المتوسط

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط بمثابة مرحلة توجيه بالنسبة لتلاميذوذلك للتوجه إلى الثانوية أوالتكوين المهني بالإضافة إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة يمرون بفترة المراهقة وهي أخطر مراحل العمر، إذ أنهم ينتقلون من أشخاص غير مكتملي النمو إلى أشخاص ناضجين، حيث سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم خصائص مرحلة التعليم المتوسط بالإضافة إلى أهم خصائص مرحلة المراهقة والمشكلات التي قد يعاني منها المراهق المتمدرس والتطرق إلى أهم ما يقدمه التعليم المتوسط لتلاميذه.

4-1 مفهوم التعليم المتوسط : بعد أن كان سمي بالطورالثالث من التعليم الأساسي وكانت مدة03 سنوات أصبح الآن يستغرق 04 سنوات في المتوسطات حيث يمتد من سن(12-15)سنة كما هو مذكورفي المادة (18) للقانون التوجيهي لعام (2008) ويمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة والعامة للتربية والتعليم المعتمدة وتتوج نهاية مرحلة التعليم المتوسط بإمتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط "القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008).

4-2 خصائص التعليم المتوسط

4-2-1 نظام الدراسة وسيرها في مرحلة التعليم الأساسي:

يسير نظام الدراسة في المتوسطات بحسب القررات الصادرة من وزير التربية ويمكن تلخيصها فيمايلي:

- المادة10: تحدد شروط قبول الأولاد في المدرسة الأساسية بقرارمن الوزير المكلف بالتربية

-المادة12: تختم دراسة التعليم المتوسط بشهادة وتمنح إثرسلسلة من الفحوص المستمرة والتي تتم بإمتحان نهائي كما تحدد كيفية تسليم الشهادات بقرار وزاري.

- المادة13:يوجه تلامذة التعليم المتوسط إلى مختلف شعب التعليم الثانوي بناءعلى نتائج دراستهم واستعداداتهم وحاجات النشاط الإقتصادي،وتؤلف لهذا الغرض لجان توجيه بقرارمن الوزير المكلف بالتربية.

4-2-2 النظام التربوي في المتوسطة:

يمكن تلخيص النظام التربوي للمتوسطة فيمايلي:

- المادة14:المدرسة هي مجموعة تربوية يعيش ويتطورالتلميذ بين أفردها،ويجب أن تتوفر فيها جميع الظروف لإكمال التربية التي يتلقاها من العائلة وتسيير الحياة الجماعية

- المادة 15:تنظم أحوال حياة المجموعة التربوية إعتماداعلى نشاطات ثقافية وفنية ورياضية، وأعمال إنتاج فردية وجماعية وفترات ترويح

-المادة16: يضع مدير المؤسسة بالتعاون مع الجماعات المحلية والمنظمات الجماهيرية، ولاسيما مجموعة أولياء التلاميذ البرامج السنوية للنشاطات الثقافية والرياضية.

-المادة17: يضع مجلس التربية والتسييرلائحة النظام الداخلي لحياة المجموعة التربوية ضمن المدرسة الأساسية وتصادق سلطة الوصاية على هذه اللآئحة:

4-2-3 النظام المالي في المتوسطة:

-المادة18: يحضر المديرميزانية المؤسسة ويعرضها على مجلس التربية وتسيير لمنا قشتها ثم تعرض على سلطة الوصاية للمصادقة عليها.

-المادة19: تشمل ميزانية المتوسطة على باب للموارد وباب للنفقات .

- المادة20: يكون مديرالمتوسطة الآمربالصرف للميزانية .

-المادة21: يقوم المتصرف المالي للمؤسسة بصفته محاسبا وتحت سلطة المدير بمسك حسابات المؤسسة وتسيير أموالها المنقولة والعقارية (النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية1992).

4-3 أهداف التعليم المتوسط:

إن التعليم المتوسط بصفته تعليما مشتركا لكل تلميذ يسمح لهم بإكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أوالإلتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع تشمل على عدة أهداف بمقتضى المادة 44 ويمكن تلخيصها فيمايلي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة - الكتابة- الحساب- العلوم
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف.
- إكتساب المهارات الكفيلة بجعل التلاميذ قادرين على التعلم مدى حياتهم .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الإجتماعية والروحية والأخلاقية النابغة من التراث الثقافي المشترك .
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .

- تعلم الملاحظة والتحليل والإستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج .
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم .
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والإتصال وتطبيقاتها الأولية .
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الإختلاف والتعايش – قانون رقم 08-04 (جانفي 2000) .

4-4 خصائص التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط :

يمر تلاميذ هذه المرحلة بمجموعة من التغيرات والتي تمس مختلف جوانب الشخصية، العقلية والجسمية والإنفعالية والنفسية هذه التغيرات التي تحوله من شخص غير ناضج إلى شخص يتهيأ لمواجهة الحياة المهنية والإجماعية وهي مرحلة المراهقة وفيما يلي تعريف لهذه المرحلة وأهم الخصائص التي يتميز بها التلميذ المراهق .

4-4-1 **مفهوم المراهقة :**

يطلق مصطلح المراهقة «Adolescence» على المرحلة التي يحدث فيها الإنتقال نحو النضج، بكل أنواعه،الجنسي، والحسي، و العقلي، والنفسي والإجتماعي، ويرى مالك مخول سليمان (1985) أن أصل كلمة« راهق » لغويا يرجع إلى الفعل الذي معناه قارب الحلم، اي هي الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

أما فيصل خير الزراد (1987) فيوضع ان المراهقة إصطلاحا يمكن ان تدل على الفترة الزمنية التي غالبا ما تحدث بين 12 و 21 سنة تقريبا وهي مرحلة إنتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، إذ تبدأ حين ظهور علامات البلوغ لدى الفرد،

والبلوغ يعني تلك التغييرات التي ينتقل فيها من عالم الطفولة إلى بداية سن الرشد، وتتصف هذه المرحلة بشدة الحساسية، و الإنفعال، وشدة التأثر والصراع والقلق...
كما يعرفها حامد عبد السلام زهران (1982) بأنها الفترة الممتدة من بداية البلوغ إلى إكتمال النضج التناسلي للفرد، ويتميز بتكوين العواطف الشخصية، و العواطف نحو الذات،و تأخذ مظاهر الإعتماد على النفس والعناية بالمظهر، و الهندام والنزعة إلى الإستقلالية، وإبداء الرأي.

ومما سبق نجد أن المراهقة هي المرحلة الإنتقالية، التي تفصل بين الطفولة و براءتها، والرشد ومتطلباته ولها خصائص يجب التطرق إليها .

يقسم مالك مخول سليمان (1985) المراهقة من الوجهة الزمنية إلى :

- **مراهقة مبكرة** :وتكون من 11 إلى 14 سنة، وهي تصادف مرحلة التعليم المتوسط بما يشمل من إستحداث في التنظيم والمضمون للبرامج الدراسية، و العلاقات الإجتماعية، و تكثر متطلباتها مقارنة بالتعليم الإبتدائي .
- **مراهقة متوسطة** :وتكون من 14 إلى 18 سنة، وتصادف التعليم الثانوي، حيث تتجلى فيها بصورة قوية، الميول والرغبات.
- **مراهقة متأخرة** : أو في جزئها الأخير وتكون من 18 إلى 21سنة، وهي تنتهي بمرحلة التعليم الجامعي، تتجلى فيها الإستقلالية، واكتمال النضج، وتبلور الشخصية لدى الفرد.

4-5- خصائص النمو في مرحلة المراهقة :

وسنركز في هذا العنصر على أهم مميزات النمو في هذه المرحلة، التي تصادف مرحلة التعليم المتوسط، في المدرسة الجزائرية، ونتناول خصائصها، وأهم المشاكل التي تواجه المراهق في هذه المرحلة:

- النمو الجسمي
- النمو العقلي
- النموالنفسي
- النمو الإنفعالي

- النمو الإجتماعي .

4-5-1 النمو الجسمي: تظهر خصائص النمو الجسمي عند المراهق في النمو الغدد الوظيفي،وفي نموالأعظاء الداخلية ووظائفها المختلفة بالإضافة إلى نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية وفي أثرهذه النواحي على نمو الطولي والوزني،حيث تنشط الغدة النخامية في فترة البلوغ وتبدأ بإفراز هرمونات الجنس إبتداء من سن 12إلى 15ويتفوق البنين على البنات في القوة العضلية،وذلك لإمتياز الفتى على الفتاة في إتساع منكبيه وطول ذراعيه،ولهذه الزيادة أثرها القوي في التكيف الإجتماعي وتتباين الزيادة في الوزن بين المراهقين حيث تبلغ أحيانا 12كغ في السنة الواحدة هناك قدر كبير من عدم الإتساق وإنعدام التوازن عند المراهقين ويعود ذلك إلى النمو السريع والمفاجئ، كما تكون قدرة المراهق على التحمل ضعيفة حيث يشعر بالتعب الشديد بعد القيام بأعمال بسيطة،التربية وعلم النفس (2007)

إلى جانب ذلك تحدث تغيرات بالحنجرة، والحبال الصوتية، حيث يتميز صوت المراهق بالخشونة، بينما صوت المراهقة يبقى أقل خشونة، وفي آخر مرحلة المراهقة يتحقق النضج الكامل نوتبدو لديه التغيرات الحاصلة، ولا يتخذ النمو معدلا واحدا في السرعة، في جميع جوانبا،،وتستمر فترة النمو الجسمي بالنسبة للذكور من 10 إلى 16 سنة، حتى يصل إلى كامل نضجه الجسمي بين 19 و20 سنة.

في حين أن النمو عند البنات يبدأو ينتهي قبل ذلك بسنة أو سنة ونصف، كما تشير إليه دراسات المختصيين في هذا النوع .

ويرى بعض الباحثين أمثال Kimble (1980) كيف أن هذا النمو يكون له تأثيرات ذات دلالة على مدى قبول المراهقين إجتماعيا، ومكانتهم وقدرتهم على المشاركة، و التكيف مع مختلف النشاطات، إذ أن أي إنحراف في النمو الجسمي، قد تنتج عنه عوائق تمنع الفرد من أن يصبح مندمجا وفعالا، في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن أي نقص في عنصر من عناصر النمو في الجسم كالفيتامينات والبروتينات الضرورية للجسم ينتج عنه تأثير على مستوى الطاقة التي يحتاج إليها المراهق. مصطفى زيدان(1973).

4-5-2 النمو العقلي:

يتطور النمو العقلي لدى المراهق في هذه المرحلة، وقد بينت الدراسات أنه يكون بطيئا في مرحلة الطفولة ثم يتصف بالسرعة بعد فترة قصيرة، و يبين في هذا السياق مصطفى فهمي (1974) أنه يمتد من فترة الطفولة المتأخرة . إلى غاية مرحلة المراهقة المبكرة، ولكن من بداية العام السادس عشر يبدأ هذا النمو في البطء من جديد، ومنه فإن أهم العمليات العقلية لدى المراهق تتجلى في :

- **الذكاء** : كما شرحه فؤاد البهي السيد (1975) هو محصلة النشاط العقلي كله أو هو القدرة العقلية العامة التي تبين المستوى العام للفرد وهو كما يوضحه فؤاد البهي السيد دائما وفق لأراء برت Burt عبارة عن القدرة المعرفية العامة، دون التأثر بالنواحاي الجسدية بل يتأثر الذكاء أكثر بالنواحي الإدراكية، و بالنسبة للمراهق فنجد عنده الميل إلى الزعامة الذهنية، ليبرهن من خلالها عن إثبات وجوده الذهني للآخرين.

ب- الإنتباه : بالرغم من الصعوبات والأزمة التي يمر بها المراهق، إلا أن إنتباهه حسب مالك مخول سليمان (1985)يزداد بشكل واضح في مداه ومدته، ومستواه وعليه فإن المراهق يستطيع إستعاب مشكلات طويلة ومعقدة.

ج- الإدراك :ودائما حسب مخول سليمان فإدراك المراهق يتجه نحو العلاقات المجردة وبذلك التطور نجد أن المراهق يصبح لا يتقبل الأفكار الجاهزة والتي لا تقوم على البرهنة والإقناع.

د- التفكير :مما هو متفق عليه أن التفكير عند المراهق يتأثر بالبئة وهذا أيضا برأي فؤاد البهي(1975) ما يحفزه على التفكير الحسي، ويرتقي به إلى مرتبة التفكير المجرد، إلا أن هذا الرقي يستخدم فيه الإستقراء والإستنتاج، و ما يهم المراهق هو أن تفكيره مبني على الإفتراضات للوصول إلى حل المشكلات .

هـ- التذكر : هذه العملية تنمو أيضا خلال المراهقة، حيث تنمو قدرة الفرد على الإستدعاء، و التعرف والقدرة على الإحتفاظ وترتبط عملية التذكر بنمو قدرة الفرد على الإنتباه، و بدرجة ميله نحوها أو عزوفه عنها.

و- التخيل: يوضح مالك مخول سليمان (1985) أن خيال المراهق يتسم بأنه الوسيلة التي يتجاوز من خلالها موانع الزمان والمكان، ويعتبر وسيلة من وسائل حل المشكلات بالنسة إليه، وأكثر من ذلك يعتبر وسيلة لتحقيق الإنفعالات.

4-5-3 النمو الإنفعالي : تزداد حدة الإنفعالات في فترة المراهقة، بحيث يثور المراهق لأتفه الأسباب ويعود ذلك إلى نمو الجسمي السريع،مثله مثل الأطفال الصغار ،وهي فترة إنفعالية عنيفة، تتميز بالتقلب وعدم الثبات، فهوينتقل من إنفعال إلى آخر في مدة قصيرة، فقد يحدث أن يكون المراهق في حالة الفرح والإنبساط، و الإنشراح، ثم ينقلب فجأة إلى حالة من القنوط واليأس والنفور، كما يتصف في هذا الفترة بالتمرد ضد الأسرة، والمدرسة والمجتمع، ورفض الأوامر، ولا يلقيه شيء ويوجه الإنتقاد لكل شيء، يتعصب لأفكاره وآراءه، ويبدي روح المنافسة، خاصة أثناء اللعب.

إن السرعة في التغيرات التي تتميز بها هذه المرحلة، تؤثر بشكل واضح على حياة المراهق النفسية، والإجتماعية، إضافة إلى ذلك فإن الدوافع المتدفقة، تجعل المراهق حائرا أمامها، وعاجزا عن إيجاد سبل الإشباع أو الفهم، أو المواجهة التي توقعه في حالات من الإحباط الشديد، وحالات اللاتوازن الإنفعالي، وهناك عدة أنماط إنفعالية للمراهق نذكر أهمها :

أ- الرهافة: وهي رهافة الحسن حيث يتميز بشدة الحساسية الإنفعالية، و الإضطراب الإنفعالي ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على الإنسجام مع البيئة التي يعيش فيها،وسرعة تأثره بالمثيرات الإنفعالية المختلفة ويحس بأنه لم يعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق إبداء الرأي، ويبدأ بتكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة، فيحب الطبيعة، ويعبر عن تلك الظاهرة بالرومانسية، إلى جانب ذلك يبدأ في تكوين بعض العواطف المجردة التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية والدفاع عن الضعيف والمحروم.

ب- الغيرة : حسب سعدية علي بهادر(1980) هي رد فعل إنفعالي منشأة الغضب وثيرإجتماعي، وتحدث الغيرة بالتوازي مع ظهوره الرغبة في التملك والتميز وحب السيطرة .

وتكون إستجابة المراهق الذكر في حالة الغيرة بشكل لفظي، في حين المراهقات يسلكن طريقة طفلية، فهن يعبرن عن البكاء أو الصياح، هذا وقد ذكر عبد الرحمان عيسوي (1984) أن من جملة الأسباب التي تعمل على إضطراب المراهق وعدم إستقراره الإنفعالي نجد عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغاباته، فقد يجد نفسه في وسط جماعة من رفاقه ينفقون عليه وهو في الوقت ذاته عاجز عن التصرف مثلهم، أو مشاركتهم وكل ذلك يسبب له الضيق والشعور بعدم الطمأنينة.

ج – الغضب: يدرك المراهق أن طريقة معاملته لا تناسب مع ما وصل إليه من نضج وما طرأ عليه من تغير، إذ أن البيئة الخارجية المشكلة من الأسرة، و المدرسة والمجتمع لا تقر ولا تعترف بما طرأعليه من نضج، ولا تبالي به وبرجولته وحقوقه كفرد له ذاتيته، ويفسر بأن كل مساعدة هي تدخل في أموره الخاصة وإعاقة لنشاطه، و المقصود بذلك إساءة معاملته والتقليل من شأنه، يرى مالك مخول سليمان (1985) أن ذلك يحول بينه وبين تحقيق رغباته، و ينفجر غضبه بسبب المطالب التي يلقيها عليه الراشدين، أو عندما يظلم من طرف الرفاق أو الأساتذة فيشعر أنه قد حرم حقوقه، وقد تزداد حالة الغضب لدى المراهق في حالات أخرى مثل الفقر، و المشكلات الأسرية أو يكون الشعور بالنقص سببا رئيسيا لإثارة الغضب عنده .

وإذا ما إستمر الشعور بالرفض وعدم التقبل والرضا لدى المراهق في وسط الرفاق، وفي الوسط المدرسي،فذلك يدفعه إلى الغضب وقد يتخذ طريقة العدوانية لتجسيد هذا الغضب، إضافة إلى العناد والسلبية وعدم الإستقرار، ويعادي وسطه الإجتماعي، الذي لم يوفر له ظروفا تشبع حاجاته النفسية، او قد يلجأ إلى أوساط أخرى قد يجد فيها منفذا للتعبير عن مشاعره مصطفى زيدان (1973).

د– التمركز حول الذات : بسبب إنشغال المراهق الشديد بنفسه وذاته، وإنعدام خبرته فإنه لا يستطيع الخروج عن إطاره الذاتي، بمعنى أنه لا يستطيع أن يدرك أن ما يشغل باله يمكن أن يكون مختلفا عما يشغل بال الآخرين .

المراهق يعتقد أن الآخرين مشغولون بنفس الإنشغال الذي يراوده. وهذا الإعتقاد هو أساس التمركز حول الذات، ويرى أن خبراته الإنفعالية شيئا فريدا من نوعه، وما يعايشه هو لا يحدث لأحد غيره، ويعبر عن ذلك في غالب الأحيان بقوله أن الآخرين لا يفهمونه، وقد بين في هذا السياق عبد السلام زهران (1982) أن سلوك المراهقين لا يتصف بالثبات كما أن حالتهم الإنفعالية لا تميل إلى الإستقرار فالمراهق سريع التغير، ميال إلى التطرف، كثير الإندفاع، متحمس وحساس نحو ذاته وجسمه، وما يلحقه من تغيرات، وتظل ذاته وجسمه محور تفكيره وإهتمامه طوال هذه الفترة، ووُدي به الأمر في ذلك إلى القيام بسلوكات تلفت النظر، مثل الإهتمام بجسمه ومظهره، مثل هذه الأعمال التي تثير الإعجاب والإهتمام هي تعبير عن حب الذات والإهتمام بها .

4-5-4 النمو النفسي:

يعد الجانب النفسي في هذه المرحلة كنتيجة أو كرد فعل للنمو الجسمي والإنفعالي أو محصلة لما يخلفه النمو الجسمي في نفسية المراهق، فهو يسعى إلى تقبل ذاته و مظهره الجديد بعدما أصبح جسمه مخالف تماما لما كان عليه في السابق بعد تلك التغيرات العديدة التي حدثت له ولا يكتفي أن يتقبل هو ذاته فحسب بل يسعى كذلك إلى أن يتقبله الآخرون بمنظهره وصورته الجديدة.

كما يعمل على أن يحقق إستقلاله العاطفي والإنفعالي وتكوين إتجاهات ومواضيع تمكنه من التواصل مع الآخرين وخاصة مع الجنس الآخر ومع الزملاء في المدرسة وخارجها ومع أفراد المجتمع عامة فهو يرغب أن يكون محل إعجاب وإهتمام الآخرين،و أن تتسع دائرة معارفه وعلاقاته إلى أكبر قدر ممكن وإن تحقق له ذلك فإنه يشعر بالراحة والطمأنينة على حالته وعلى مستقبله.

أما إذا لم يشعر بهذا التقبل وبالراحة والطمأنينة فإنه سيشعر بإضطراب وزعزعة في شخصيته وفي الصورة التي يكونها عن نفسه، كما يعمل كذلك على أن يحقق الأمن والإطمئنان النفسي والإطمئنان على مستقبله، كما يحقق بولائه للقيم الإجتماعية والخلقية والدينية التي تسود في مجتمعه لكي يضمن بقاءه وإنتماءه للمجتمع

وللتخفيف قدر الإمكان من الصراعات النفسية الداخلية التي تواجهه جراء إنعزاله ورفضه من طرفهم.

لقد بين زهران(1972) أن سلوك المراهق لا يتصف بالثبات وأن حالته الإنفعالية لا تميل إلى الإستقرار فهو سريع التغيير ميال إلى التطرف كثير الإندفاع، متحمس وحساس محو ذاته، وجسمه خاصة لما يلحقه من تغيرات،وتظل ذاته وجسمه محور تفكيره وإهتمامه طوال هذه الفترة.

وقد أضاف زهران (1977) أنه في الوقت الذي يتغير فيه المراهق من الناحية الفسيولوجية نجده يعاني من سوء توافقه النفسي مع هذا التغيير الذي يعتريه وقد يعاني من الإحباطات المتعددة أمام مطالب البيئة ونقص الإمكانيات ومن الحرمان وعدم الإشباع للحاجات النفسية والإجتماعية ولهذا يرفع درع الدفاع النفسي بإستعماله لآليات الدفاع مثل:التبرير ،النكوص،الكبت،العدوان،الإسقاط.

كما يصاب المراهق بعدة أزمات وصراعات نفسية تكون في أغلبها نتيجة صراعه بين رغبته في الإقدام على التصرفات والسلوكات يسعى من خلالها إلى تحقيق إستقلاله وإنفراده في أخذ قراراته وبين صراعه بالإحجام عن تلك التصرفات التي قد تتعارض مع مطالب ونواهي الوالدين أو المعلمين أو المجتمع بصفة عامة. فيصاب بأزمة نفسية كذلك نتيجة لأنه لا يعرف أو لم يكون صورة حقيقية عن نفسه و عن مكانته الحقيقية، فهو لم يعد ذلك الطفل الصغير الذي يعتمد على والديه في قضاء أموره ولم يصبح بعد ذلك الراشد البالغ القادر على الإستقلال وتحقيق مطالبه بذاته.

أما في ما يخص إهتمام وإتجاهات المراهق نحو الجنس الآخر كما بينه فهمي (1974) فغالبا ما تكون إيجابية نتيجة للنضج الجنسي وكذلك الأمر بالنسبة لإتجاهاته نحو الأصدقاء والأقران من نفس الجنس نتيجة الحاجة إلى التقبل الإجتماعي وإلى التحرر والإستقلال وكثيرا ما يشغل المراهق نفسه بالعمل على أن يكون مقبولا من طرف الآخرين،فهو يهتم بعضويته للجماعة والألعاب الجماعية فهو مدفوع إلى الإستقلال ويحتاج إلى الفهم العميق لحاجاته وميوله وقدراته و طبيعة نموه.

4-5-5 النمو الإجتماعي: يتميز النمو الإجتماعي في مرحلة المراهقة بعدة مطالب قد تكون السبب المباشر أو البعيد في حدوث مثل الإضطرابات وأهمها مايلي :

أ- مطالب إجتماعية :و أهمها تكوين علاقات إيجابية مع الجنس الآخر، ومع الأقران من نفس الجنس، و التخطيط للمستقبل دراسيا ومهنيا، وتحقيق التكيف الإجتماعي إضافة إلى تقبل المسؤولية وتكوين المهارات اللازمة للإشتراك في المجتمع، حسب عبد السلام زهران(1982).

ب- مطالب نفسية : و أهمها تقبل التغيرات الجسمية،خاصة وتحقيق الإستقالا الإنفعالي وتكوين إتجاهات إيجارية نحو الجنس الآخر،ونحو الأقران ونحو الوالدين والأسرة والمجتمع، وتحقيق الأمان النفسي والإطمئنان على المستقبل، إضافة إلى ذلك تحقيق الولاء للقيم الإجتماعية، و الخلقية والدينية، التي تسود المجتمع الذي يعيش فسه، بذلك يدرك حقوقه وواجباته.

ج- مطالب ثقافية : أهمها فهم أدواره ومسؤولياته في المستقبل، والتزود بالخبرات والمهارات الضرورية لأداء هذه المطالب او هذه الأدوار، والنجاح فيها، و الإستعداد لتكوين أسرة.

4-6 حاجات المراهق:

المراهقة كغيرها من مراحل النمو تتطلب توفر العديد من الحاجات، وهي تختلف عن غيرها من المراحل،فمثلا حاجات الطفولة ليست هي حاجات المراهقة،وهكذا من أهمها نذكر:

أ- الحاجة البيولوجية :

إن المراهقة كغيرها من المراحل النمائية تعتمد على الحاجات البيولوجية كالأكل والشرب والنوم والراحة والجنس وغيرها، و لكن ما يميزها في هذه المرحلة هو أنها تكون مطلوبة أكثر من الطفولة، فالمراهق يكون بحاجة إلى الأكل بكميات أكبر و بتنوع وإلى غذاء غني بالفيتامينات وعناصر الطاقة،وهذا راجع إلى مطالب جسمه الذي يكون في مرحلة بناء وإكتمال النمو وكذا ساعات إضافية من النوم والراحة،وهذا نتيجة

شعوره بالتعب والإرهاق الزائد فهو يلجأ للنوم ليخفف من إجهاده البدني وليعوض ويجدد الطاقة.

ب- الحاجة إلى المكانة:

يحاول المراهق أن يكون له مكانة ومركز إجتماعي في وسط الراشدين وبين أقرانه، فهو يرغب أن يعترف به الآخرين وأن يعتبروه كشخص له مكانةو قيمة بينهم،فهو يعمل على إظهار وتوضيح لهم بانه أصبح أكبر سنا ولم يعد ذلك الطفل الصغير. و بأن له هوية مخالفة وأفكار وقيمة خاصة به.

فهو يتقمص أفكار وتصرفات وأراء أحد من الكبار الذي يكون له كالنموذج والمثل الأعلى يهتدي به،وهذه رغبة منه لتحقيق المكانة الإجتماعية التي يحققها ذلك النموذج الذي قد يكون أباه أو معلمه أو جاره أو أي شخص يرى فيه الأحقية لذلك.

ج- الحاجة للأمن:

يعد شعور المراهق بالأمن والطمأنينة والعطف والحنان والدفء الأسرى من أولوياته فهو يحتاج إلى الأمن والشعور بالقبول الإجتماعي من طرف عائلته و معلميه وأصدقائه والمقربين منه وإذا حدث هذا فإنه سيجعله بعيدا عن الأمور التي تجلب له الخوف والقلق والإضطراب ويتوفر الأمن النفسي من خلال شعوره بأنه قادر على البقاء والقيام بعلاقات متشبعة ومتزنة مع الناس ومن يريد،وعندما يشعر بالأمن فإنه ينتهج سلوكات عدائية وقاسية ويعد الشعور بالأمن وإعتراف الآخرين به أمورا تساعد على بناء ثقته بنفسه والتي تعد مطلبا نفسيا وحاجة ضرورية.

د- الحاجة إلى تحقيق الذات والإستقلال النفسي العاطفي:

يرغب المراهق أن يؤكد ذاته ويثبتها ويكون مفهوما وتصورا خاصا به فهو يعمل جاهدا للتخلص من التعبئة الفكرية والفعلية لأي راشد حتى ولو كان ذلك أبوه أو أمه ويسعى لأن يثبت لهم أنه أصبح يملك شخصية وأفكار ومبادئ خاصة به تختلف عن أفكارهم وكذا بمسؤوليته عن نفسه وقدرته على مجاراتهم في أعمالهم وأفكارهم وأرائهم وأنه أصبح مستقلا عنهم في أفكاره. وقد يتعدى إستقلاله عنهم في طرق الحصول على

المال،إذ نجده يعمل فيأوقات فراغه لسد حاجته المالية ولمساعدتهم ولو في جزء بسيط من مصاريف البيت.

هـ- الحاجة للإنتماء إلى جماعة:

تمثل الجماعة بالنسبة للمراهق أمرا بالغ الأهمية نظرا لكونها تحقق له الرغبات النفسية والإجتماعية، بإنضمامه للجماعة به هذا بالثقة وبأنه شخص مقبول به ومرحب به ومعترف به وتنطوي هذه الرغبة على إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين وإن مساهمته في الحياة الإجتماعية لهو دليل له على أن له مكانة وقيمة إجتماعية وهذا ما ينعكس على صورته الذاتية وعلى جانبه العلائقي.

4-7 تكيف المراهق مع الحياة المدرسية:

منذ وقت ليس ببعيد كانت حياة حياة التلميذ الخاصة وميوله ورغباته، أمورا جد منفصلة عن الحياة المدرسية إلى أنه في السنوات الأخيرة سعت المنظومة التعليمية الحديثة إلى محاول خلق جو تكامل ومتشارك بين الأولياء والمدرسة، وهذا لمحولة فهم المتعلم أكثر وللتقرب منه ومساعدته على التخفيف قدر الإمكان على مشاكله سواء المدرسية منها والنفسية والعلائقية.

إذ تعتبر المدرسة الأسرة الثانية للمتعلم وبإعتبارها المؤسسة الإجتماعية والرسمية للتربية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف من بينها المحافظة على سلامة وأمن المتعلم والمحافظة على صحته البدنية والنفسية وأن تنشئة التنشئة الإجتماعية المطلوبة وتزويده بالمعلومات والحقائق الأزمة عن طريق البرامج والانشطة التعليمية التي تعمل على التخفيف من مطالب النمو وفي حل مشكلاته.

- الأمور التي يميل المراهق إلى قراءتها:

لقد أوضح وطاس (1988) أنه قد دلت دراسة في بريطانيا على أن المراهقين أميل إلى قراءة الجرائد والمجلات المصورة منهم إلى قراءة المجلات والجرائد الأدبية او العلمية أو الجدية فالأولاد يميلون إلى قراءة أخبار الحروب والكاريكاتور والقصص المصورة وأخبار الرياضة والسينما والنكت ولا يميلون إلى قراءة المقال الإفتتاحي أو المقالات السياسية، أما البنات فإنهن يملن إلى قراءة القصص المصورة وأخبار السينما

والكاريكاتور والإعلانات والنكت وأخبار الحروب ورسائل القراء والمغامرات الجذابة بالنسبة لهن.

- ما يفضل الأولاد دراسته:

دلت الدراسة نفسها على أن الفتيان المراهقين في سن 13 سنة يفضلون الدروس حسب الترتيب التالي:

العمل اليدوي فالعلوم فالفنون فالرياضيات فالرياضة البدنية فالتاريخ فالإنشاد فالموسيقى والغناء والخط والإملاء، فالجغرافيا فالقراءة فالأدب والشعر والمحفوظات وأن الفتيات في مثل هذا السن يفضلن شغل الإبرة، الرياضة، والغناء، التدريب المنزلي الفنون والعمل اليدوي، القراءة، الرياضيات، حفظالصحة، الإنشاء الأدب، دراسة الطبيعة، الشعر والمحفوظات، التاريخ والجغرافيا، الخط الإملاء ويتفوق الطلبة في الرياضيات على الطالبات كما تتفوق الطالبات بصفة عامة في اللغات على الطلبة.

- ميل المراهق للقراءة:

يشعر المراهق في هذه المرحلة بالميل الشديد إلى القراءة خاصة مما يعينه وبقصد أن يكون لنفسه رأيا وأفكارا فلسفية ودينية وسياسية خاصة به فهو يميل إلى قراءة الامور التالية:

كتب السيرة، التاريخ، العظماء من العلماء والسياسيين وقادة الرأي وأبطال الحروب والمخترعين ونجوم السينما وأصحاب الثروات وكبار رجال الأعمال تركي .1990

4-8 التربية المدرسية في مرحلة المراهقة:

وجب على المدرسة الثانوية والتي هي مؤسسة العلمية التي تعني وترعى المتعلمين في هذه المرحلة الحاسمة من فترات حياتهم يجب الإهتمام بكل ما يتعلق بالمراهق من أمور وموضوعات وإتجاهات، والعناية بالتربية البدنية وبالفنون الجميلة لتقوية الجسم ونربية الذوق والوجدان ودراسة العلوم الطبيعية ضرورة لإشباع غريزة حب الإستمتاع وتوجيهها نحو إدراك أسرار الكون ودراسة التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ضرورية لإشباع النزعة الإجتماعية عند الشباب المراهقين ودراسة الدين والأخلاق هامة جدا في هذه المرحلة لأنها تضع أمام الشباب المثل العليا التي يجبة عليه أن

يتخذها ودراسة اللغة الأجنبية في هذه المرحلة تنمي ثقافة الشباب وتتيح لهم الفرصة للإطلاع على أراء الغير وثقافتهم ودراسة الرياضيات والمنطق لتزويدهم بحقائق مفيدة تساعدهم على تنظيم أفكارهم والتثبت فيها ومن الواجب الإهتمام بالميول الفردية وحسن توجيهها تركي 1990.

كما عليها أن تساعدهم على تشكيل التنظيمات الطلابية والجماعات المدرسية والفرق الرياضية والأندية العلمية والثقافية داخل المؤسسة وإقامة مسابقات داخل المدرسة وخارجها وتهيئة الرحلات والخرجات الإستطلاعية وأتاحت لهم فرصة التعبير عن أنفسهم بتنويع النشاطات الترفيهية.

وأضاف شحيمي (1994) أن دور المدرسة بالنسبة للمراهق في هذه المرحلة هو أن يكون في المدرسة جو إجتماعي بعيدا عن الإستبداد والإرهاب وأن ترتكز السلطة في يد واحدة وأن تكون سياسية المدرسة مبنية على التوجيه والإرشاد المقرونين بالمحبة والعطف وفهم نوازع المراهق ودوافعه دون اللجوء إلى قمعها بالقوة والقسوة بل بتحويلها إلى نشاطات تمتاز بالرفق واللين والحكمة وان يكون الأسلوب المتبع معهم هو أسلوب واحد معروف والإبتعاد عن الأسلوب المتذبذب بين اللين والقسوة، كما يجدر بالدرسة والإدارسسن بها أن يشعروا المراهقين بأنهم القدوة في المسيرة والأخلاق.

4-9 المشكلات المدرسية للمراهق:

تظهر عند المراهق عدة مشاكل وإختلالات إنفعالية وهذا راجع إلى تلك التغيرات التي تمس كيانه وتشعره بالغرابة في بعض الأحيان ومن بين أهم هذه المشكلات نجد:

- منها عدم الثبات في موقف واحد لوقت طويل وكثرة السرحان وضعف الذاكرة وأيضا عدم إتباعه لنمط وطريقة واحدة في الدراسة وفي الإستذكار وعدم قدرته على تنظيم وقته وتقسيمه بطريقة واعية ومنطقية وسروحه بمخيلته فهو كثير أحلام اليقظة أثناء الدراسة وعدم تجاوبه مع زملاءه ومدرسية والشك فيما يقولونه والحقائق التي يقدمونها (العبودي 2003) وكذلك نجد من بين المشاكل تمرده على السلطة المدرسية

فهو يعتبرها سلطة جديدة هي إمتداد لسلطة الأسرة فهو يرفض وينتقد ويعارض المدرسين وأوامرهم والنواهي واللوائح والواجبات المدرسية .

ويرفض كل ما يشعره بالخضوع والنقص إلا أنه يجد متعة كبيرة في التعبير عن نفسه المليجي والمليجي،1973 وظهور صعوبة في بعض المواد الدراسية وتوتر في العلاقات مع المدرسين وقد يمتد ذلك إلى الزملاء وضعف الإنتباه والتركيز وضعف الميل إلى القراءة وصعوبة الحصول على درجات عالية ويكون دائم الخوف من الرسوب وقد تظهر عنده مشاكل نفسية متمثلة في الحساسية والصراعات النفسية وضعف التوافق النفسي وحدة الإنفعالات والعواطف الجياشة والقلق لمبرر وغير مبرر والخوف والخجل والإنطواء وسرعة التأثر والغيرة والكآبة.

4-10 أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

-توفير الحد الأدنى الضروري من المعارف والمفاهيم وتهيئةالمناخ المناسب الإكتساب المهارات والإتجاهات اللآزمة للمواطنة الصالحة

- تنمية العادات السلوكية السليمة
- تنشيط القدرات الإبتكارية لدى الناشئة
- تنمية المرونة العضلية لديهم
- تسهيل إندماحهم في الحياة العامة

خلاصة الفصل :

إنطلاقا مما سبق ذكره فإن مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة إنتقالية بالنسبة للتلميذ لأنها مرحلة توجيهية حيث ومن خلالها يوجه إلى الثانوية أو التكوين المهني كما أنها تتوافق أيضا مع أخطر مرحلة عمرية وهي مرحلة المراهقة لذا كان من الواجب على وزارة التربية أن تصنع مناهج تتماشى مع خصائص هذه المرحلة.

<u>الجانب الميداني :</u>

الفصل الخامس :

5-1- منهج البحث

5-2 -المجتمع وعينة الدراسة الأساسية

5-3- الدراسة الاستطلاعية

5- 4 وسائل وأدوات جمع البيانات

5-5 -كيفية جمع البيانات

5-6-الأدوات الاحصائية المستعملة

5-1 المنهج المتبع في الدراسة:

للقيام بأي بحث وخاصة البحوث المتعلقة بالظواهر الإجتماعية يجب على الباحث أولا أن يتأكد من وجود المشكلة في المجتمع الذي يعيش فيه والذي يعتبره ميدان الدراسة وبعد ذلك عليه الإستعانة بمنهج معين لمعالجة هذه المشكلة والذي يعتمد في الأساس على تقنيات وأدوات وبيانات تحددها طبيعة الدراسة وبما أن موضوع بحثنا هذا يتناول إتجاهات تلاميذ وأساتذة التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر فإن المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن المتتبع لتطور العلوم الإجتماعية يستطيع أن يلمس الأهمية التي إحتلها المنهج الوصفي في هذا التطور ويعود ذلك لملائمته لهده الدراسة .

لأن هذا المنهج يصف الظواهر وصفا موضوعيا من خلال البيانات التي نتحصل عليها عن طريق البحث العلمي.

وقد إرتبطت نشأة هذا المنهج بالمسوح الإجتماعية وكذا بالدراسات الأنتروبولوجية في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا .فقد إستخدمت هذه هذه الدراسات المنهج الوصفي بإعتباره طريقة يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية من خلال البيانات الميدانية التي يجمعها الدكتور محمد علي 1986 ص 118 والمنهج الوصفي لا يقف فقط عند وصف الظاهرة موضوع البحث بل يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات أي محاولة ربط الوصف بالمقارنة والتفسير الأمر الذي يساعد على فهم مثل هذه الظواهر والقدرة على التنبؤ بحدوثها وبناء على ذلك فإننا نصف الحقائق ونحلل البيانات ثم نفسر العلاقة بينها ونستخلص النتائج محمد شفيق 1994 المجتمع وعينة البحث وكيفية إختيارها.

5-2 المجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

أ- عينة التلاميذ:

أجرى البحث على عينة قوامها 150 تلميذ وتلميذة من ثلاثة متوسطات بدائرة عين بوسيف ولاية المدية معدل أعمارهم 15 سنة،و تمثلت عينية البحث في نسبة من مجموع تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذي يقدر عددهم وهي نسبة ملائمة الدراسة تفوق

الحد الأدنى لتمثيل عينات البحوث للمجتمعات والتي تقدر بـ 10% (1976 Delandsheere) وقد إستعملنا الطريقة العشوائية في إنتقاء عينة البحث .

جدول رقم 03: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسة وحسب الجنس بالنسبة للتلاميذ

المؤسسة / الجنس	مؤسسة 1	مؤسسة 2	مؤسسة3	المجموع
الذكور	91 %18.68	106 %21.76	74 %15.19	271 %55.64
الإناث	112 %22.99	104 %21.35	0 %0	216 %44.35
المجموع	203 %41.68	210 %43.12	74 %15.19	487 %100

نلاحظ من خلال الجدول أنه أكبر نسبة من التلاميذ وهي 44.46 يمثلها الذكور وذلك بالنسبة لجميع المؤسسات أما نسبة الإناث فهي 44.35 من مجموع عدد التلاميذ نستنتج من خلال الجدول أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث وذلك لأن المؤسسة رقم 03 والتي تقع في الريف لا يوجد فيها إناث يدرسن في السنة الرابعة متوسط.

ب- عينة الأساتذة:

أجرى البحث على مجموعة من الأساتذة وقد بلغ عددها 50 أستاذة من ثلاث متوسطات بدائرة عين بوسيف ولاية المدية معدل أعمارهم(35 سنة)،قد مثلت هذه العينة نسبة 5.88 % من مجموع عدد الأساتذة والذي يقدر بـ 85 وتم إختيار هذه المؤسسات التعليمية نظرا للتسهيلات التي تلقيناها من المديريات لإجراء البحث الميداني بالإضافة إلى تفهم الأساتذة والتلاميذ لأهمية هذا البحث خلال الدراسة الإستطلاعية بالإضافة إلى

المساعدة القيمة التي قدمتها مستشارة التوجيه وكذا قرب هذه المؤسسات من مكان إقامة الباحثة.

جدول رقم (04) : توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس والسن.

السن / الجنس	أقل من 25	]25 .35[	]25 .45[	] 45 .55[	أكثرمن 55	المجموع
الذكور	02 %4	10 %20	10 %20	08 %16	02 %4	32 %64
الإناث	01 %2	09 %18	05 %10	03 %6	0 %0	18 %36
المجموع	03 %6	19 %38	15 %30	11 %22	02 %4	50 %100

– تبين معطيات الجدول أن أكبر فئة هي فئتي [25 .35[و[35 .45[إذ تقدر بـ 38% و 30% على التوالي والتي تمثل فيها نسبة الإناث 18 % ونسبة الذكور 20 % هو ما يجعل تأثيرها حاسما في حجم العينة مقارنة بالفئات الباقية التي تقدر مجملا بـ 32 % أما أقل نسبة وهي 4 % وتمثل فئة الأفراد الذين يفوق سنهم 55 % ومنه نستنتج أن متوسط عمر العينة 35 سنة.

جدول رقم 05 : توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب المستوى التعليمي ومؤهلات العمل.

المستوى العلمي / الجنس	ثانوي	بكالوريا	جامعي	المجموع
الذكور	05 %15.62	09 %28.12	18 %56.25	32 %64
الإناث	01 %5.55	07 %38.88	10 %55.55	18 %36
المجموع	06 %12	16 %32	28 %56	50 %100

أغلب أفراد العينة ملتحقين لمهنة التعليم بمستوى جامعي ويمثلون نسبة 56% أما 32 % فمؤهلهم بكالوريا، أقل نسبة يمثلها أفراد من العينة مؤهلهم ثانوي وهي 12 % ونستنتج من خلال الجدول أن أكبر نسبة تدل على أن هناك مستوى علمي يؤهل أفراد العينة للإلتحاق بمهنة التعليم وهذا يدل على أن معايير إختيار الأساتذة قد تحسنت في الآونة الأخيرة.

جدول رقم 06: يبين توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الرتبة في الوظيفة والجنس.

المستوى العلمي / الجنس	أستاذ	أستاذ مجاز	مستخلف	أ.ت.أ	المجموع
الذكور	08 %16	12 %24	04 %8	8 %15	32 %64
الإناث	03 %6	08 %16	02 %4	05 %10	18 %36
المجموع	13 %22	20 %40	06 %12	13 %26	50 %100

تتفيأ فئة البحث إلى أربع فئات أكبر فئة هي فئة الأستاذ المجاز وتشكل نسبة 40 % فيها 16 % ونسبة الذكور 24 % ونلاحظ أن أكبر نسبة هي للإناث أما فئة الأساتذة فتمثل 22 % وبالنسبة لفئة مستخلف فهي تمثل أقل نسبة المستخلفين والتي تمثل 12 % فحين أن باقي العدد والذين يمثلون نسبة 26 % فهم أساتذة متخرجين من معهد تكوين الأساتذة وتفوق نسبة الإناث نسبة الذكور إذ تمثل 15 % .

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب نسبة للأساتذة متمثلة في الأساتذة المجازين وخريجي معهد تكوين الأساتذة وهذا يدل على أن مستواهم التعليمي يتناسب مع ما تتطلب المناهج التربوية.

جدول رقم 07 : يوضح الترقية المهنية لأفراد العينة .

المستوى العلمي / الجنس	من أول تعيين ممرن	من أول تعيين مستخلف	أستاذ	من أول تعيين أستاذ مجاز	المجموع
الذكور	09 %18	2 %4	09 %18	12 %24	32 %64
الإناث	07 %14	01 %2	02 %4	08 %16	18 %36
المجموع	16 %32	03 %6	11 %22	20 %40	50 %100

تبين البيانات في هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين ويمثلون نسبة 40 % فبرتبة ممرن ويمثلون فئة الأساتذة ذو الخبرة الطويلة وبنسبة 22 % فيمثلون فئة الأساتذة المتخرجين من معهد تكوين الأساتذة أما أقل نسبة فتمثل رتبة مستخلف وهي 06 % من خلال الجدول نستنتج أن هناك ترقية مهنية من رتبة الممرن رتبة أستاذ تقدر

جدول رقم (08): نوع الكتب التي يطالعها أفراد العينة :

المستوى العلمي / الجنس	دينية	أدبية	علمية	فلسفية	فكرية	تربوية	المجموع
الذكور	04 %08	07 %14	05 %10	02 %04	04 %08	10 %20	32 %100
الإناث	02 %04	03 %06	02 %04	01 %01	03 %06	07 %14	18 %36
المجموع	06 %12	10 %20	07 %14	03 %05	07 %14	17 %34	50 %100

تبين لنا نتائج الجدول أن أكبر نسبة وهي 34 % يفضلون مطالعة الكتب التربوية وتليها نسبة 20 % تمثل الأساتذة الذين يطالعون الكتب الأدبية ونسبة 14 % الكتب العلمية و14 % يفضلون الكتب الفكرية وباقي المبحوثين يتوزعون بين الفئة التي تطالع الكتب الدينية والفلسفية.

– نستنتج أن أغلب المبحوثين يفضلون الكتب التربوية والعلمية قد يكون ذلك راجعا لرغبنهم في تحسين مستوى أدائهم المهني.

5-3 الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت الدراسة الإستطلاعية في مجموعة من المقابلات مع التلاميذ والأساتذة وكذا مستشارة التوجيه وهذا للتعرف على مدى تقبلهم لهذه الدراسة حيث أبدوا إستعدادا كبيرا للمشاركة في هذا الدراسة، بالإضافة إلى القيام بتطبيق الإستبيان على عينة إستطلاعية من العينة الأصلية وعدد أفرادها 30 بالنسبة للتلاميذ ويمثلون نسبة 20 % و 17 بالنسبة للأساتذة ويمثلون نسبة 34 % ذلك بمؤسسة عماري العماري بهدف حساب صدق وثبات الإستبيان وضبط بعض المفاهيم .

5-4 وسائل وأدوات جمع البيانات : قمنا في هذه الدراسة بإستخدام كل من الإستبيان والمقابلة وذلك لأنهما أكثر الوسائل المستعملة في البحوث النفسية والتربوية.ويعرف الإستبيان : Questionnaire بأنه قائمة تتألف من عدد من الأسئلة التي توجه لشخص أو مجموعة أشخاص بهدف الحصول على المعلومات حول ظاهرة معينة، ويتصف هذا الإستبيان بأنه يمكن الباحث أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات أو البيانات بأقل زمن ممكن بأن تكلفة ممكنة من قطاع واسع من الأفراد الذين قد ينتشرون على مساحة جغرافية كبيرة كما أنه يتصف بمزايا عديدة التي تجعل منه الأداة الرئيسية لجمع المعلومات ومنها أنه يغطي مساحة واسعة لمجالات عديدة مما يريد الباحث أن يسأل عنه، كما أن كلفته منخفضة بالإضافة إلى أنه يغطي مساحة جغرافية واسعة، وتحليل البيانات الواردة فيه سهلة جدا، وهو الأداة الرئيسية في الإستفتاء وبيان الرأي بالنسبة للمفحوصين في الإستفتاء المطلوب بالإضافة إلى إتصافه بسهولة البناء مقارنة بغيره من وسائل جمع البيانات .حسن منسي. (2002) ص 94 .

- الإستبانة المغلقة المفتوحة :هي نوع من الإستبيان تكون مجوعة من الأسئلة منها مغلقة تتطلب من المفحوصين الإجابة المناسبة لها، و مجموعة أخرى من الأسئلة مفتوحة،وللمفحوصين الحرية في الإجابة .عبيدات وآخرون(1983).

- المقابلة :إستعملت المقابلة كوسيلة لجمع البيانات وذلك لتدارك نقص الإستبيان و سد ثغراته وكذا توضيح بعض الأسئلة للمبحوثين وكذلك فيما يتعلق ببعض المعطيات والتي يتعسر الوصول إليها عن طريق الوثائق الرسمية.

5-5 كيفية جمع البيانات :

بعد ضبط وإعداد وأدوات البحث ثم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة الخاصة ... ومن ثم مقابلة عينة البحث .ونظرا للتسهيلات التي وجدت من طرف مديري المؤسسات ومستشارة التوجيه ثم إختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، حيث أخذ من المؤسسة (1) 50 تلميذ ويمثلون نسبة 24.63% ومن المؤسسة (2) 50تلميذ أي بنسبة 23.80 % ومن المؤسسة (3) 50 تلميذ ويمثلون نسبة67.56 % أي بمعدل150 تلميذ من مجموع عدد تلاميذ المؤسسات الثلاث ويمثلون نسبة30.80%.

وبعد شرح الإستبيان وذلك بإعطاء أمثلة مع الشبيه لعدم ترك أي عبارة بدون إجابة ثم إسترجاعه .

أعطيت للمبحوثين مدة 40 دقيقة كأقصى مدة للإجابة الاسئلة بهدف اللمعالجة الإحصائية، إعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS

5-6 الأدوات الإحصائية المستعملة :

- إختبار كي تربيع (كا²) : إستعملت لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المواقف والتأكد من دلالة الفروق الملاحظة بين المواقف وتحسب كما يلي :

كا² = مج (ك – ك) ²/ ك' = حيث ك :التكرار ،ك':التكرار المتوقع لكل خلية .

وبمقارنة (كا²) المحسوبة بـ (كا²) نستخرج الدلالة الإحصائية وذلك حسب :

- إذا كانت (كا²) المحسوبة > (كا²) المجدولة ⟸ هناك دلالة إحصائية للفروق.
- إذا كانت (كا²) المحسوبة < (كا²) المجدولة ⟸ ليس هناك دلالة إحصائية للفروق. وذلك حسب درجة الحرية (مج الصفوف 1) (مج الأعمدة – 1)،ومستوى 0.05 = ذ أو 0.01= ذ.

الفصل السادس : عرض وتحليل النتائج

6-1- عرض نتائج الدراسة الميدانية

6-2 - تحليل نتائج الدراسة الميدانية

6-3- الإستنتاج العام

المراجع

الملاحق

I . عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

أولا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالأساتذة:

1 . النظام التربوي الجديد وعملية التقويم المستمر.

جدول رقم (09): يبين موقف الأساتذة من الإصلاح التربوي

الموقف	موافق	غير موافق	لا رأي لي	المجموع
العدد	26	10	14	50
النسبة	%52	%20	%28	%100

يبين هذا الجدول أنه توجد نسبة 52% من المبحوثين يوافقون على برنامج الإصلاح التربوي الجديد، مقابل نسبة 28% ممن أجابوا بأنهم لا رأي لهم، أما باقي المبحوثين والذين يشكلون نسبة 20% فهم غير موافقين على برنامج الإصلاح التربوي.

نستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن معظم المبحوثين يوافق على عملية الإصلاح التربوي التي باشرتها الوزارة، وهذا يعني أنه يوجد إتجاه إيجابي لدى الأساتذة نحو هذا البرنامج.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (8,32) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المواقفون على برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.

جدول رقم (10): يبين ما إذا كان ضروريا تغيير نظام التعليم الأساسي

الموقف	نعم	لا	لا أعرف	المجموع
العدد	30	9	11	50
النسبة	%60	%18	%22	%100

لاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 60 % قد أجابو بأنه كان من الضروري تغيير نظام التعليم الأساسي وقد أعادوا السبب ألى فشل النظام القديم وعدم تماشيه مع النظام الدولي الجديد، أما نسبة 22 % منهم فقد كانت إجابتهم بلا أعرف، وباقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 18 % فقد أجابوا بأنه لم يكن من الضروري تغيير نظام التعليم الأساسي لأنه حقق نتائج جيدة على مستوى المجتمع بل أكدوا على أن النظام القديم كان أفضل رغم إحتوائه على بعض النقائص.

نستنتج من خلال تحليل نتائج هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين أكدوا على ضرورة تغيير نظام التعليم الأساسي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (16,12) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المؤكدين على أن كان من الضروري تغيير نظام التعليم الأساسي.

جدول رقم (11): بين نوع الأهمية التي أعطاها الإصلاح التربوي للمتعلمين

العبارة	نعم	لا	المجموع
بناء مناهج تتناسب مع إمكانياتهم	22 %44	28 %56	50 %100
تمديدالوقت المناسب لتدريس المناهج	16 %32	34 %68	50 %100
توفير أساتذة متخصصين	20 %40	30 %60	50 %100
تطبيق أساليب تقويم جديدة	23 %46	27 %54	50 %100

تبين لنا نتائج هذا الجدول 46% من المبحوثين يرون أن الإصلاح التربوي قد أعطى أهمية للمتعلمين من حيث أنه وضع لهم أساليب جديدة لتطبيق عملية التقويم

مقابل نسبة 54% ممن يرى عكس ذلك، في حين أكدت نسبة 44% منهم على أنه قدم مناهج جديدة تتناسب مع إمكانياتهم ومع متطلبات العصر مقابل نسبة 56% ممن يرى عكس ذلك، أما نسبة 40% فيرون أن أكثر جانب إهتم به الإصلاح التربوي هو توفير أساتذة متخصصين لتدريس المواد المبرمجة، ونسبة 32% من المبحوثين يرون أنه قد تم تخصيص الوقت الكافي للقيام بتدريس المناهج كاملة مقابل نسبة 60% ممن يرى عكس ذلك.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن أغلب المبحوثين يرون أن الإصلاح التربوي ركز بشكل أساسي على تطبيق أساليب تقويم جديدة، وفي المقابل لم يهتم كثيرا ببناء مناهج تتناسب وإمكانيات الأساتذة وبتطبيق أساليب التقويم جديدة وتمديد الوقت المخصص لتدريس المناهج.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (2.38) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (03) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (7.81)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لأن الكل يؤكد على عدم تناسب بناء المناهج في هذا الإصلاح التربوي مع إمكانياتهم مع قلة الوقت المخصص لتدريسها، وعدم توفير أساتذة متخصصين.

جدول رقم (12): يبين موقف الأساتذة من عملية التقويم المستمر

الموقف	موافق	غير موافق	لا رأي لي	المجموع
العدد	30	07	13	50
النسبة	%60	%14	%26	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من الممبحوثين والمقدرة نسبتهم بـ 60 % موافقون على عملية التقويم المستمر ونسبة 26% لا رأي لهم في العملية، أما باقي المبحوثين والذين يشكلون نسبة 14% فهم غير موافقون على عملية التقويم المستمر.

وعليه يمكن القول أن معظم المبحوثين موافقون على ضرورة تطبيق عملية التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (17,08) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح الموافقون على إدراج عملية التقويم المستمر في الإصلاح التربوي الجديد.

جدول رقم (13): يبين ما إذا كان لعملية التقويم المستمر أهمية.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	36	14	50
النسبة	%72	%28	%100

يبين لنا هذا الجدول أن أكبر عدد من المبحوثين والذين يمثلون نسبة 72 % قد أكدوا على أن لعملية التقويم المستمر أهمية كبيرة، لأنها تدفع التلميذ وتشجعه على المراجعة بإستمرار وتكشف نقاط ضعفهم وتساعد على علاجها في الوقت المناسب، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 28 % صرحوا بأنه ليس لعملية التقويم المستمر أية أهمية لأنها تصيب التلاميذ بالملل من الإمتحانات وتفقد لعملية التقويم مصداقيتها كما أنها تقتطع مدة كبيرة من الوقت المخصص للدروس.

وعليه يمكن القول أن لعملية التقويم المستمر أهمية بالغة حسب تصريح المبحوثين.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (9,68) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المؤكدين على أهمية عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (14): يبين رأي الأساتذة في أساليب التقويم الجديدة.

الموقف	مناسبة	غير مناسبة	المجموع
العدد	34	16	50
النسبة	%68	%32	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 68 % يرون بأن أساليب التقويم الجديد مناسبة وذلك لكزنها تعطي للأستاذ فرصة الوقوف على الإمكانيات الحقيقية للتلاميذ، أما باقي المبحوثين والذين يشكلون نسبة 32% فيرون بأنها غير مناسبة لكونها تأخذ جانب كبير من الوقت المخصص للدروس.

نستنتج من خلال تحليل نتائج الجدول أن أغلب المبحوثين يرون بأن أساليب التقويم الجديدة تتناسب مع نظام التعليم الجديد.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (6,48) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة، أي أن أرائهم موزعة بين من يرى بأن أساليب التقويم المستمر مناسبة ومن يرى أنها غير مناسبة.

جدول رقم (15): يبين ما إذا كانت مقاييس التقويم الجديدة تحقق أهداف الإصلاح التربوي

الموقف	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	17	13	20	50
النسبة	%34	%26	%40	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة 40% من المبحوثين صرحوا بأن مقاييس التقويم الجديدة تحقق أهداف الإصلاح التربوي بشكل نسبي، في حين أكدت نسبة 34% منهم

على أنها تحقق أهداف الإصلاح الجديد، أما باقي المبحوثين والذين يشكلون نسبة 13% فيرون أن هذه المقاييس لا تحقق وبأي شكل من الأشكال أهداف الإصلاح التربوي.

ونستنتج مما سبق أن أغلب المبحوثين يؤكدون على أن مقاييس التقويم الجديدة لا تحقق أهداف الإصلاح التربوي بالصورة المطلوبة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (1,48) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول مدى تحقيق عملية التقويم المستمر لأهداف الإصلاح التربوي الجديد.

2 . تكوين الأساتذة وعملية التقويم المستمر.

جدول رقم (16): يبين ما إذا كانت المقاييس الجديدة في إختيار أستاذ التعليم المتوسط تحقق أهداف الإصلاح التربوي

الموقف	نعم	لا	المجموع
العدد	26	24	50
النسبة	%52	%48	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين الذين يمثلون نسبة 52% قد أكدوا على أن المقاييس الجديدة المعمول بها في إختيار أستاذ التعليم المتوسط تحقق أهداف الاصلاح التربوي، مقابل نسبة 48% ممن يرى أن هذه المقايس لا تحقق أهداف الاصلاح التربوي.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن أغلب المبحوثين أجاب بأن المقياس الجديدة لاختبار أساتدة التعليم المتوسط تحقق أهداف الإصلاح التربوي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (0,08) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول مدى

تحقيق المقاييس الجديدة لإختبار أساتذة التعليم المتوسط أهداف الإصلاح التربوي الجديد.

جدول رقم (17): يبين ما اذا كان الأستاذ قد تلقى تكوين يساعده على تطبيق اساليب التقويم الجديدة

الموقف	نعم	لا	المجموع
العدد	18	32	50
النسبة	%36	%64	%100

يبين لنا هذا الجدول أن أكبر عدد من المبحوثين لم يتلقوا تكوين يساعدهم على إستخدام أساليب التقويم الجديدة وتقدر نسبتهم بـ 64%، أما باقي المبحوثين والذين بلغت نسبتهم 36% قد أجابوا بأنهم تلقوا هذا التكوين.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن أغلب المبحوثين لم يحضوا بفرصة تلقي تكوين يسمح لهم بإستخدام أساليب التقويم الجديدة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (3,92) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح غيرالمتلقين لتكوين يساعدهم على إستخدام أساليب التقويم الجديدة.

جدول رقم (18): يبين رأي الأساتذة في المناهج التكوينية الجديدة.

العبارة	نعم	لا	المجموع
تعطي الحرية للأساتذة في تحضير الدروس	23 %46	27 %54	50 %100
تعطي الحرية للأساتذة في تقويم تلاميذه	27 %54	23 %46	50 %100
تجعل الأساتذة منفذا فقط	4 %8	46 %92	50 %100

تبين لنا نتائج هذا الجدول أن نسبة 54% من المبحوثين يرون أن المناهج التكوينية الجديدة التي يتلقاها الأساتذة تعطي الحرية للأستاذ في القيام بعملية تقويم التلاميذ، في حين صرح نسبة 46% منهم بأنها تعطي الحرية للأستاذ في اختيار طريقة تحضير الدروس دون التقيد بالدليل الذي توفره الوزارة، أما نسبة 08% فقط من المبحوثين الذين يروا بأن هذه المناهج تجعل الأستاذ مقيدا وتضعه في موضع المنفذ فقط.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرون أن للمناهج التكوينية الجديدة تعطي للأستاذ الحرية في اختيار طريقة تحضير الدروس والقيام بعملية تقويم التلاميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (11.97) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المؤكدين على أن المناهج التكوينية الجديدة تعطي الحرية للأستاذة في في التحضير للدروس والقيام بعملية تقويم التلاميذ.

جدول رقم (19): يبين مدى تناسب المناهج التكوينية الجديدة مع تطبيق عملية التقويم الجديدة

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	23	12	15	50
النسبة	%46	%24	%30	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول رقم 04 أن نسبة 46% من المبحوثين يروا بأن المناهج التكوينية الجديدة تتناسب مع تطبيق عملية التقويم المستمر، في حين ترى نسبة 30% منهم على أنها مناسبة بشكل نسبي، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 24% فهم يرون أن المناهج التكوينية الجديدة غير مناسبة مع تطبيق عملية التقويم المستمر.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن معظم المبحوثين يؤكدون على أن المناهج التكوينية الجديدة تتناسب مع عملية التقويم المستمر المنتهجة في برنامج الإصلاح التربوي الجديد.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (3,88) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رأي الأساتذة من مدى تناسب المناهج التكوينية الجديدة مع تطبيق عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (20): يبين مستوى معرفة الأساتذة لعملية التقويم المستمر

المستوى	دون الوسط	متوسط	مقبول	جيد	المجموع
العدد	9	16	15	10	50
النسبة	%18	%32	%30	%20	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة 32% من المبحوثين صرحوا بأن مستوى معرفتهم لعملية التقويم المستمر متوسط، وتليها نسبة 30% ممن أكد على أنه يعرفها بدرجة مقبولة، في

حين نجد نسبة 20% منهم يرون أن مستوى معرفتهم لعملية التقويم المستمر جيد، أما الباقي والذين يشكلون نسبة 18% فقد أجابوا بأن مستواهم دون الوسط.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن مستوى معرفة أغلبية المبحوثين لعملية التقويم المستمر تتراوح بين المتوسط والمقبول وهذا راجع لعدم إستفادتهم بتكوين خاص بها.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (2,96) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (03) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (7.81)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة الأساتذة لعملية التقويم المستمر.

جدول رقم (21): يبين ما إذا كانت هناك أساليب تقويم جديدة لا يفهمها الأستاذ

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	21	29	50
النسبة	%42	%58	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 58% صرحوا بأنه توجد بعض أساليب تقويم جديدة لا يفهمونها بالشكل الكافي، مقابل نسبة 42% ممن أكدوا على أنهم يفهمون كل أساليب التقويم الجديدة.

ومن خلال هذه الجدول نستنتج أنه توجد بعض أساليب التقويم الجديدة يجد المبحوثين صعوبة في فهما.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (1,28) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مواجهة الأساتذة لصعوبات في فهم أساليب التقويم الجديدة.

جدول رقم (22): يبين ما إذا كان الأساتذة يستعملون أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	14	13	23	50
النسبة	%28	%26	%46	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 46% من المبحوثين يستعملون في بعض الأحيان أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية، في حين أكدت نسبة 28% منهم على إستعمالهم لها وباستمرار، أما باقي البحوثين والذين يمثلون نسبة 26% فهم لا يستعملون إطلاقا أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن الأساتذة يستعملون في بعض الأحيان أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (3,64) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستعمال الأساتذة لأساليب التقويم الجديدة.

جدول يبين رقم (23): ما إذا كان إنسجام بين أساليب التقويم الجديدة وتكوين الأساتذة:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	11	14	25	50
النسبة	%22	%28	%50	%100

يبين لنا هذا الجدول نصف المبحوثين أجابوا بأن هناك إنسجام نسبي بين أساليب التقويم الجديدة وتكوينهم، وتليها نسبة 28% ممن يروا أنه لا يوجد أي إنسجام بينهما، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 22% فيرون أن هناك إنسجام بين أساليب التقويم والتكوين الأساتذة .

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن نصف المبحوثين يؤكدون على وجود إنسجام نسبي بين أساليب التقويم الجديدة وتكوين الأساتذة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (6,52) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رأي الأساتذة حول مدى وجود إنسجام بين أساليب التقويم الجديدة وتكوينهم لصالح المؤكدين على وجوده.

جدول رقم (24): يبين ماإذا كان تطبيق أساليب التقويم الجديدة يساعد على تحسين أداء الأساتذة:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	21	9	20	50
النسبة	%42	%18	%40	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 42% من المبحوثين يؤكدون على أن عملية التقويم المستمر تساعدهم على تحسين أدائهم وطرق تدريسهم، في حين ترى نسبة 40% منهم أنهم تساعدهم بشكل نسبي، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 18% فصرحوا بأنها لا تساعدهم في شيء سوى أنها تضيع من وقت الدروس.

ونستنتج أن عملية التقويم المستمر تساعد المبحوثين على تحسين أدائهم وطرق تدريسهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (5,32) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في موقف الأساتذة من مدى مساهمة عملية التقويم المستمر في تحسين أدائهم.

3 . التقويم المستمر ومختلف الوسائل التعليمية:

جدول رقم (25): يبين على أي أساس توضح أسئلة التقويم المستمر

العبارة	حسب المستوى	حسب المرحلة	إقتراحات أخرى	المجموع
العدد	20	23	07	50
النسبة	%40	%46	%14	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 46% من المبحوثين أجابوا بأن أسئلة التقويم المستمر توضع حسب المرحلة الدراسية للتلميذ، في حين أجابت نسبة 40% منهم بأن الأسئلة توضع حسب المستوى الدراسي أي السنة الدراسية للتلميذ، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 14% فيعتمدون على أسس أخرى كالمستوى العام للذكاء في قسم أوحسب صعوبة المادة في حد ذاتها.

ونستنتج من خلال الجدول أن أسئلة إمتحانات التقويم المستمر توضع حسب المراحل الدراسية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (8,68) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في لصالح وضع الأسئلة حسب المراحل الدراسية.

جدول رقم (26): يبين علاقة أسئلة التقويم المستمر ببعض عناصر العملية التربوية:

العبارة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
أهداف البرامج	28 %56	10 %20	12 %24	50 %100
طرائق التدريس	24 %48	12 %24	14 %28	50 %100
قدرات التلميذ	28 %56	02 %4	20 %40	50 %100
عدد التلاميذ في القسم	30 %60	08 %16	12 %24	50 %100

توضح بيانات هذا الجدول أن نسبة 60% من المبحوثين أكدوا بأن طبيعة الأسئلة في عملية التقويم المستمر خاضع لعدد التلاميذ في القسم، في حين تأكد نسبة 56% منهم على أنها توضع على أساس أهداف البرنامج أو أنها خاضعة لقدرات التلاميذ، أما نسبة 48% تؤكد على أن طرائق التدريس هي التي تحدد نوع الأسئلة التي تطرح في عملية التقويم المستمر.

ونستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن معظم الأساتذة يرون أن لقدرات التلاميذ وعددهم أهمية كبير في تحديد نوع أسئلة التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (13.6) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (06) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(12.59)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة، لصالح المؤكدين على أن أسئلة التقويم المستمر توضع على أساس قدرات التلاميذ وعدده

جدول رقم (27): يبين الأهداف التي تقوم أسئلة التقويم المستمر بمراقبتها

الأهداف	نعم	لا	المجموع
المعرفية	28 %56	22 %44	50 %100
الأدائية	19 %38	31 %62	50 %100
المعرفة الحركية	13 %26	37 %74	50 %100
إبراز الكفاءة	26 %52	24 %48	50 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 56% من المبحوثين يقومون بمراقبة الجانب المعرفي لدى التلاميذ من خلال عملية التقويم المستمر، في حين هدف نسبة 52% هو إبراز كفاءة التلاميذ، أما نسبة 38 % منهم فيسعون من خلال هذه العملية إلى كشف القدرة الأدائية لدى التلاميذ، ونسبة 26% من المبحوثين يركزون على المعرفة الحركية أثناء قيامهم بعملية التقويم المستمر.

نستنتج من خلال نتائج هذا الجدول أن أهم ما يسعى إليه الأساتذة من خلال عملية التقويم المستمر هو قياس كل من الجانب المعرفي للتلاميذ وكفاءتهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (03.6) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (03) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (7.81)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول الأهداف التي يسعون لتحقيقها من خلال عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (28): يبين ما إذا كانت أسئلة التقويم المستمر تراعي التغيير الواسع المدى في شخصية التلميذ

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	16	8	26	50
النسبة	%32	%16	%52	%100

يبين لنا الجدول أن أغلب المبحوثين والذين يمثلون نسبة 52% يروا أن أسئلة التقويم المستمر تراعي وبشكل نسبي التغيرات التي تطرأ على شخصية التلاميذ كالقدراتهم واستعداداتهم، في حين ترى نسبة 32% بأن أسئلة التقويم المستمر يراعون بإستمرار هذه التغيرات، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 16% فيؤكدون بأنهم لا يراعون بإستمرار هذه التغيرات وتكون الاسئلة حسب البرنامج.

وعليه يمكن القول أن المبحوثين يراعون بشكل نسبي عند وضع أسئلة التقويم المستمر التغيرات التي تطرأ على شخصية التلاميذ.

ما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (9,76) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المراعين للتغيرات التي تطرق على شخصية التلاميذ.

جدول قم (29): يبين على أي أساس تبنى أسئلة التقويم المستمر.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
قدرات التلاميذ	21 %42	09 %18	20 %40	50 %100
المنهاج	28 %56	06 %12	16 %32	50 %100
ميول التلاميذ	11 %22	24 %48	15 %30	50 %100

توضح بيانات هذا الجدول أن نسبة 56% من المبحوثين يقومون ببناء أسئلة التقويم المستمر على أساس المنهاج في أغلب الأحيان، في حين نسبة 42% منهم فيبنونها على أساس قدرات التلاميذ، أما نسبة 22% منهم فيبنوا أسئلتهم حسب ميولات التلاميذ.

نستنتج من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يؤكدون على أن أسئلة التقويم المستمر عندهم تبنى على أساس المناهج التربوية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (8.40) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (9.48)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول نوعية أسئلة التقويم المستمر.

جدول رقم (30): يبين ما الذي يسعى لقياسه الأستاذ من خلال أسئلة التقويم المستمر

العبارة	نعم	لا	المجموع
المهارات	25 %50	25 %50	50 %100
المعارف	29 %58	21 %42	50 %100
إنتاج كتابي	14 %28	36 %72	50 %100
لغوي حركي	14 %28	36 %72	50 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 58% من المبحوثين يقومون من خلال عملية التقويم المستمر بإعطاء درجات للجانب المعرفي عند التلميذ، في حين نسبة 50% منهم يركزون على الجانب المهاراتي، أما نسبة 28% أكدوا على أن عملية التقويم المستمر تتم على أساس كل من الإنتاج الكتابي والغوي الحركي للتلاميذ.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن أغلب المبحوثين يهدفون من خلال أسئلة التقويم المستمر إلى تقويم الجانب المعرفي للتلاميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (5.16) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (03) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (7.81)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول ما يسعون قياسه من خلال أسئلة التقويم المستمر.

جدول رقم (31): يبين الجوانب التي يؤثر فيها التقويم المستمر بشكل إيجابي

العبارة	نعم	لا	المجموع
مستوى التلميذ	37 %74	13 %26	50 %100
مستوى الاستاذ	16 %32	34 %68	50 %100
المناهج	15 %30	35 %70	50 %100

يوضح هذا الجدول أن نسبة 74% من المبحوثين يرون أن عملية التقويم المستمر إيجابية للتلاميذ بالدرجة الأولى، ونسبة 32% منهم يرون أنها تؤثر إيجابيا أداء الأستاذ، في حين ترى نسبة 30% أن عملية التقويم المستمر إجابية على المنهاج التربوية.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن العنصر المستفيد من عملية التقويم المستمر هو التلميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (6.67) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول المستفيد من عملية التقويم المستمر لصالح التلاميذ.

جدول رقم (32): يبين أنواع الإمتحانات المستعملة في عملية التقويم المستمر

الإمتحانات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
كتابية	27 %54	20 %04	21 %44	50 %100
شفهية	28 %56	0 %0	22 %44	50 %100
واجبات منزلية	35 %70	9 %18	6 %12	50 %100
مشاريع	23 %46	15 %30	12 %24	50 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 70% من المبحوثين أجابوا بأنهم يستعملون الواجبات المنزلية في عملية التقويم المستمر وذلك لضيق الوقت المخصص للحصص، ونسبة 56% منهم يعتمدون على الإمتحانات الشفهية، في حين تعتمد نسبة 54% منهم على الإمتحانات الكتابية كونها أصدق وسيلة لتقييم التلاميذ، أما نسبة 46% منهم فيعتمدون على المشاريع للقيام بعملية التقويم المستمر.

ونستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يستعملون الفروض المنزلية لتقييم التلاميذ، وذلك حفاظا على الوقت المخصص خاصة وأن البرامج كثيفة وهذا ما أكده الأساتذة أثناء إجرائنا لمقابلات معهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (10.11) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (06) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (12.59)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة الطريقة المعتمدة في تقويم التلاميذ.

جدول رقم (33): يبين ما إذا كانت عملية التقويم المستمرتشمل سلوك المتعلم واستعدادته وميوله:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	28	22	50
النسبة	%56	%44	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أكبر عدد من المبحوثين والذين يمثلون نسبة 56% أجابوا بأن عملية التقويم المستمر تشمل وبشكل دائم سلوك المتعلم واستعداداته وميولاته، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 44% فقد أجابوا بأن عملية التقويم المستمر لا تهتم بهذه الجوانب وتكتفي بالجانب المعرفي فقط (مقابلات مع الأساتذة). ونستنتج من خلال هذا الجدول أن سلوك المتعلم وبعض جوانبه الشخصية تؤخذ بعين الإعتبار عملية التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (38,72) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة لصالح المؤكدين على دور سلوك المتعلم في عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (34): يبين ما إذا كان يخصص لعملية التقويم المستمر الوقت المناسب

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	10	25	15	50
النسبة	%20	%50	%30	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نصف المبحوثين أجابوا بأنهم لا يخصصون الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر، في حين أكدت نسبة 30% على أنهم يقومون بذلك أحيانا إذا أمكن ذلك، أما نسبة 20% منهم فقد أجابوا بأنهم يخصصون الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر.

ونستنتج أن نصف المبحوثين لا يخصصون الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (7,00) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول مدى تخصيص الوقت الكافي للقيام بعملية التقويم لصاح المؤكدين على عدم تخصيصهم للوقت الكافي.

جدول رقم (35): يبين ما إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية و بإستمرار:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	17	12	21	50
النسبة	%34	%24	%42	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة 42% من المبحوثين يقومون بإمتحانات التقويم المستمر بشكل غير دائم، في حين نجد نسبة 34% منهم يقومون بها بشكل مستمر، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 24% فهم لا يقومون بإمتحانات التقويم المستمر أي أنها تكون دائما على شكل أسئلة شفهية أو فروض منزلية.

ونستنتج من خلال الجدول أن معظم الأساتذة يقومون بإجراء الإمتحانات التقويمية المستمرة للتلاميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (2,44) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول جدية تطبيق عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (36): يبين ما إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تصحح بإستمرار

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	21	07	22	50
النسبة	%42	%14	%44	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 44% من المبحوثين أجابوا بأنهم لا يقومون بتصحيح إمتحانات التقويم المستمر بشكل مستمر ذلك لأنهم في بعض الأحيان لا يجدون الوقت الكافي لذلك، في حين أجابت نسبة 42% بأنهم يقومون بتصحيح هذه الإمتحانات بإستمرار وبجدية، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 14% فهم لا يصححون هذه الإمتحانات لأنها تثقل كاهلهم حسب ما أكده الأساتذة في المقابلات.

ونستنتج أن معظم الأساتذة يقومون بتصحيح إمتحانات التقويمية باستمرار، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (8,44) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة، أي أن الأساتذة .

جدول رقم (37): يبين ما إذا كان الأساتذة يواجهون صعوبة

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	17	15	18	50
النسبة	%34	%30	%36	%100

يبين هذا الجدول أن نسبة 36% من المبحوثين يواجهون في بعض الأحيان من صعوبات أثناء قيامهم بعملية التقويم المستمر بسبب كبر عدد الطلبة وضيق الوقت، أما نسبة 34% منهم يواجهون صعوبة في تطبيق عملية التقويم المستمر، في المقابل نجد نسبة 30% لا يواجهون أي صعوبة في تطبيق عملية التقويم المستمر.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يواجهون صعوبة في تطبيق عملية التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (0,28) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة حول مدى مواجهتهم لصعوبات أثناء تطبيقهم لعملية التقويم المستمر.

ثانيا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتلاميذ

جدول رقم (38): يبين رأى التلاميذ في عملية التقويم المستمر

الإجابة	موافق	غير موافق	لا رأي لي	المجموع
العدد	106	21	23	150
النسبة	%70.66	%14	%15.33	%100

تبين لنا من خلال هذا الجدول أن كبر نسبة من المبحوثين موافقون على عملية التقويم المستمر وتقدر بـ 70.66%، في حين سجلت نسبة 15.33 % ممن لم يبدى برأيه، في المقابل نجد نسبة 14% منهم غير موافقين على عملية التقويم المستمر.

ونستنتج أن معظم التلاميذ موافقون على عملية التقويم المستمر، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (94,12) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المموافقون على عملية التقويم المستمر.

جدول رقم(39): يبين ما إذا كانت عملية التقويم المستمر تساعد التلاميذ على مراجعة الدروس باستمرار:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	66	24	60	150
النسبة	%44	%16	%40	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 44% من المبحوثين أجابوا بأن عملية التقويم المستمر تساعدهم على مراجعة الدروس، في حين أجابت نسبة 40% منهم بأن عملية التقويم تساعدهم نوعا ما على مراجعة الدروس، أما نسبة 16% منهم أجابوا بأنها لا تساعدهم على مراجعة الدروس.

وعليه نستنتج أن عملية التقويم المستمر تساعد التلاميذ على مراجعة الدروس باستمرار، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا^2 المحسوبة المقدرة بـ (20,64) وهي أكبر من كا^2 المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن عملية التقويم المستمر تساعدهم على مراجعة الدروس.

جدول رقم(40): يبين على أي أساس تبنى أسئلة التقويم المستمر

الإجابة / على أساس	نعم	لا	أحيانا	المجموع
قدرات التلاميذ	75 %50	10 %6.66	65 %43.33	150 %100
المنهاج	80 %53.33	8 %5.33	62 %41.33	150 %100
ميول التلاميذ	27 %18	60 %40	63 %42	150 %100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 53.33% من المبحوثين يرون أن الإمتحانات تبنى على أساس المنهاج دائما، ونسبة 50% يرون بأنها تبنى على أساس قدرات التلاميذ، أما نسبة 18% منهم يرون أنها تبنى على أساس ميول التلاميذ.

ونستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن التلاميذ يعتقدون أن الأساتذة يبنون إمتحانات التقويم المستمر على الأساس المنهاج.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (40.37) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (9,48)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ، لصالح الذين يعتقدون أن الأساتذة يبنون إمتحانات التقويم المستمر على الأساس المنهاج.

جدول رقم(41): يبين ما إذا كانت عملية التقويم المستمر تحسن من القدرات الفكرية للتلميذ:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	73	21	56	150
النسبة	%48.66	%14	%37.33	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة 48.66% أجابوا بأن التقويم المستمر يساعدهم على تحسين قدراتهم الفكرية، ونسبة 37.33% يرون أن عملية التقويم المستمر تساعدهم نوعا ما، نسبة 14% فأجابوا بأن عملية التقويم المستمر لا تحسن من القدرات الفكرية لديهم .

ونستنتج من خلال بيانات هذا الجدول بأن التلاميذ يعتقدون أن عملية التقويم المستمر تحسن من قدراتهم الفكرية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (28,12) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ، لصالح الذين يعتقدون أن عملية التقويم المستمر تحسن من قدراتهم الفكرية.

جدول رقم(42): يبين الجانب الذي تحسن لدى التلميذ من خلال عملية التقويم المستمر

الإجابة / الجوانب	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التذكر	42 %28	13	95	150 %100
التفكير	45 %30	30	75	150 %100
المعرفة	63 %42	07	80	150 %100

تبين لنا من خلال بيانات هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرون أن عملية التقويم المستمر تساعد على تحسين جوانب عديدة لدى التلاميذ، حيث سجلت نسبة 42% ممن يرى أنها تؤدي إلى تحسين جانبهم المعرفي، ونسبة 30% يرون أنها تؤدي إلى تحسين طريقة التفكير، ونسبة 28% يرون أن عملية التقويم المستمر تساعد على تحسين مستوى التذكر عندهم.

ونستنتج بأن عملية التقويم المستمر تنمي الجوانب المعرفية للتلاميذ بالدرجة الأولى ثم القدرة على التفكير ثم تحسين مستوى تذكرهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (63.24) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (9.48)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن عملية التقويم المستمر تساعد على تحسين جوانب عديدة لدى التلاميذ.

جدول رقم(43): يبين ما إذا كانت عملية التقويم المستمر تفيد في تحسين جهود التلميذ:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	87	17	46	150
النسبة	%58	%11.33	%30.66	%100

من خلال هذا الجدول معظم المبحوثين أجابوا بأن التقويم المستمر يساعدهم على تحسين جهودهم وتقدر نسبتهم بـ 58%، في المقابل سجلت نسبة 30.66% ممن يرى أنه يساعدهم نوعا ما، أما نسبة 11.33% فيرون أن التقويم المستمر لا يساعدهم على تحسين جهودهم .

ونستنتج أن التلاميذ يرون بأن التقويم المستمر يساعدهم في تحسين جهودهم، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (49,48) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن التقويم المستمر يساعدهم في تحسين جهودهم.

جدول رقم(44): يبين ما اذا كانت أسئلة التقويم المستمر تراعي قدرات التلميذ:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	61	14	75	150
النسبة	%40.66	%9.33	%50	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نصف المبحوثين أجابوا بأن أسئلة التقويم المستمر تراعي نوعا ما قدراتهم، في حين سجلت نسبة 40.66% ممن أجاب بأن الأسئلة تراعي قدراتهم، أما باقي المجيبين والذين يمثلون نسبة 9.33 % أكدوا أن أسئلة التقويم المستمر لا تراعي قدرات التلاميذ.

ونستنتج أن أسئلة التقويم المستمر تراعي نوعا ما قدرات التلاميذ، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (40,84) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن أسئلة التقويم المستمر تراعي نوعا ما قدراتهم.

جدول رقم(45): يبين ما اذا كانت عملية التقويم المستمر تساعد التلميذ على اكتشاف الصعوبات التي تعترضه في الفهم أثناء الدرس:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	85	26	39	150
النسبة	%56.66	%17.33	%26	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أكبر نسبة من المبحوثين يؤكدون على أن عملية التقويم المستمر تساعدهم على إكتشاف الصعوبات التي تعترضهم في الفهم أثناء الدرس وتقدر بـ 56.66%، في حين أجابت نسبة 26% منهم على أنها تساعدهم نوعا ما، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 17.33% أجابوا بأن عملية التقويم المستمر لا تساعدهم على اكتشاف الصعوبات التي تعترضهم في الفهم أثناء الدروس.

ونتسنتج بأن عملية التقويم المستمر تساعد التلاميذ على اكتشاف الصعوبات التي يواجهونها لفهم دروسهم أثناء الحصة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (38,44) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ، لصاح المؤكدين على أن أن عملية التقويم المستمر تساعد التلاميذ على اكتشاف الصعوبات التي يواجهونها لفهم دروسهم أثناء الحصة.

جدول رقم(46): يبين إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تجرى في جميع المواد:

الإجابة	في جميع المواد	في بعض المواد	المجموع
العدد	112	38	150
النسبة	%74.66	%25.33	%100

من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 74.66% أجابوا بأن إمتحانات التقويم المستمر تجري في جميع المواد، مقابل نسبة 25.33% ممن أجابوا بأنها تجري في بعض المواد فقط.

ونتسنتج بأن التقويم المستمر يجرى في معظم المواد، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (36,50) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن التقويم المستمر يجرى في معظم المواد.

جدول رقم(47): يبين إذا كانت هناك انسجام بين أسئلة التقويم المستمر والدروس المقررة:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	92	20	38	150
النسبة	%61.33	%13.33	%25.33	%100

يتبين لنا هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين والمقدرة بـ 61.33% يرون بأن هناك إنسجام بين أسئلة إمتحانات التقويم المستمر والدروس المقررة، في حين سجلت نسبة 25.33% ممن أجاب بأن الإنسجام يكون أحيانا فقط، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 13.33% فرأيهم أن الأسئلة لا تنسجم مع الدروس المقررة.

ونتسنتج بأن معظم التلاميذ يرون بأن أسئلة التقويم المستمر منسجمة مع الدروس المقررة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (56,16) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن أسئلة التقويم المستمر منسجمة مع الدروس المقررة.

جدول رقم(48): يبين مدى تمكين عملية التقويم المستمر التلميذ من القيام بعملية تقوم ذاتي لجهودك والمساعدة على تحسين مسارها:

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
العدد	87	21	72	150
النسبة	%58	%14	%48	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 58 % من المبحوثين أجابوا بأن عملية التقويم المستمر تساعدهم على القيام بعملية التقويم الذاتي وتحسين جهودهم، في حين سجلت نسبة 48 % ممن يرى أن هذه العملية تساعدهم نوعا ما،

أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 14% فيرون أن عملية التقويم المستمر لا تساعدهم في التقويم الذاتي ولا في تحسين جهودهم.

ونتسنتج بأن عملية التقويم المستمر تمكن التلميذ من القيام بعملية التقوم الذاتي لجهودهم وتساعدهم على تحسين مستواهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (27,48) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن عملية التقويم المستمر تمكن التلميذ من القيام بعملية التقوم الذاتي لجهودهم وتساعدهم على تحسين مستواهم.

جدول رقم(49): يبين ما اذا كانت عملية التقويم المستمر تشمل سلوك المتعلم

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	125	25	150
النسبة	%83.33	%16.66	%100

نلاحظ من خلال هذ الجدول ظم المبحوثين والذين يمثلون نسبة 83.33 % أجابوا بأن عملية التقويم المستمر تشمل سلوك المتعلم، أما النسبة الباقية والمقدرة بـ 16.66 % فيرون أنها لا تشمل سلوكهم.

ونتسنتج بأن عملية التقويم المستمر تشمل سلوك التلاميذ، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (66,66) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(3.84)،

وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن عملية التقويم المستمر تشمل سلوك التلاميذ .

جدول رقم(50): يبين ما اذا كانت عملية التقويم المستمر تجرى بجدية

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	50	29	71	150
النسبة	%33.33	%19.33	%47.33	%100

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 47.33 % أجابوا بأن إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية وإستمرار في بعض الأحيان، في حين أكدت نسبة 33.33 % على أن عملية التقويم المستمر تجرى دائما بجدية واستمرار، أما نسبة 19.33 % يرون أنها لا تجرى بجدية واستمرار.

ونستنتج أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية وإستمرار في بعض الأحيان فقط.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (17,64) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية وإستمرار في بعض الأحيان فقط.

جدول رقم(51): يبين ما إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تصحح بعد إجراءها

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	46	58	46	150
النسبة	%30.66	%38.66	%30.66	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 38.66 % من المبحوثين يعتقدون أن إمتحانات التقويم المستمر لا تصحح بعد إجراءها، في حين تعتقد نسبة 30.66 % منهم على أنها تصحح بشكل دائم، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 30.66 % أجابوا بأنها تصحح أحيانا.

ونتسنتج بأن معظم التلاميذ يعتقدون بأن أسئلة التقويم المستمر لا تصحح في معظم الأحيان، وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (1,92) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المعتقدين على أن أسئلة التقويم المستمر لا تصحح في معظم الأحيان.

جدول رقم(52): يبين نوع الإمتحانات التي تجرى في عملية التقويم المستمر

الإمتحانات	نعم	لا	أحيانا	المجموع
شفهية	85 %56.66	11 %7	54 %36	150 %100
كتابية	34 %22.66	80 %53.33	36 %24	150 %100
فروض منزلية	60 % 40	07 %04.67	83 % 55.33	150 %100
مشاريع	20 % 13.33	90 % 60	40 % 60	150 %100

يبين لنا هذا الجدول أن في عملية التقويم المستمر تستعمل مختلف أنواع الإمتحانات، بحيث توجد نسبة 56.66 % أجابوا بأن الإمتحانات الشفهية هي التي تستعمل دائما في عملية التقويم المستمر، ونسبة 40 % أجابوا بأن الفروض المنزلية هي المستعملة، في حين سجلت نسبة 22.66 % ممن يرون بأن الإمتحانات الكتابية هي التي تستعمل في عملية التقويم المستمر، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 13.33 % فيؤكدون على أن المشاريع هي أكثر الوسائل المستعملة في عملية التقويم المستمر.

ونتسنتج بأن عملية التقويم المستمر تعتمد أساسا على الإمتحانات الشفهية ثم على الفروض المنزلة، وبدرجة أقل على الفروض الكتابية والمشاريع التي ينجزها التلاميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (48.76) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (06) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(12.59)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أن عملية التقويم المستمر تعتمد أساسا على الإمتحانات الشفهية.

جدول رقم(53): يبين ما مدى تخصيص الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر :

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
العدد	42	44	64	150
النسبة	%28	%29.33	%42.66	%100

نلاحظ من خلال هذا أن نسبة 42.66 % من المبحوثين أجابوا بأنه تخصص أحيانا الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر، في حين سجلت نسبة 29.33 % ممن يرون أنه لا يخصص لها الوقت الكافي، أما باقي المبحوثين والذين يمثلون نسبة 28 % صرحوا بأنه يخصص لإمتحانات التقويم المستمرالوقت الكافي.

وعليه يمكن القول أن الوقت المخصص لإجراء إمتحانات التقويم المستمر يبقى غير كاف في معظم الأحيان.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (5,92) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ من حيث مدى كفاية الوقت المخصص لإمتحانات التقويم المستمر.

جدول رقم(54): يبين أهمية التقويم المستمر

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	133	17	150
النسبة	%88.66	%11.33	%100

يبين لنا هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين أكدوا على أهمية عملية التقويم المستمر وتقدر نسبتهم بـ 88.66 %، مقابل نسبة 11.33 % ممن يرون أنها ليس مهمة.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن أكبر عدد من التلاميذ يرون بأن للتقويم المستمر مهم وبالتالي هناك إتجاه إيجابي لدى التلاميذ نحو أهمية التقويم المستمر.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (89,70) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ لصالح المؤكدين على أهمية عملية التقويم المستمر.

ثالثا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفروق بين الأساتذة والتلاميذ في إتجاهتهم نحو عملية التقويم المستمر:

جدول رقم(55): يبين موقف كل من الأساتذة والتلاميذ من عملية التقويم المستمر

الإجابة / المبحوثين	موافق		غير موافق		محايد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأساتذة	30	%60	7	%14	13	%26	50	%100
التلاميذ	106	%44	21	%16	23	%15.33	150	%100
المجموع	136	%68	28	%14	36	%18	200	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين موافقون على عملية التقويم المستمر وتقدر نسبتهم بـ 68% وترتفع هذه النسبة إلى 60% لدى الأساتذة .

نخفض إلى 44% لدى التلاميذ، وتليها نسبة 18% من المبحوثين الذين لم يشكل رأي تجاهها وترتفع هذه النسبة إلى 26% لدى الأساتذة وتنخفض إلى 15.33% لدى التلاميذ، في حين سجلت نسبة 14% ممن لم يوافقوا على عملية التقويم المستمر، خاصة لدى فئة التلاميذ الذين وصلت نسبة عدم الموافقة إلى 16% وتنخفض هذه النسبة إلى 14% لدى الأساتذة.

ونستنتج أن معظم المبحوثين موافقون على عملية التقويم المدرسي خاصة الأساتذة منهم، وفي المقابل هناك فئة منهم غير موافقة عليها خاصة التلاميذ.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (14,27) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين لصالح الأساتذة، أي أن الأساتذة هم الأكثر موافقة على إدراج عملية التقويم المستمر.

جدول رقم(56): يبين أهمية التقويم المستمر

الإجابة / المبحوثين	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأساتذة	36	%72	14	%28	50	%100
التلاميذ	133	%88.66	17	%11.33	150	%100
المجموع	169	%84.50	31	%15.50	400	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين يرون أن لعملية التقويم المستمر أهمية وتقدر نسبتهم بـ 84.50% وترتفع هذه النسبة إلى 88.66% لدى التلاميذ ونخفض إلى 72% لدى الأساتذة، وتليها نسبة 15.50% من المبحوثين الذين يرون أنه ليس لعملية التقويم المستمر أية أهمية،

خاصة لدى فئة الأساتذة الذين وصلت نسبتهم إلى 28% وتنخفض هذه النسبة إلى 11.33% لدى التلاميذ.

ونستنتج أن معظم المبحوثين يؤكدون على أهمية عملية التقويم المدرسي خاصة التلاميذ منهم، وفي المقابل يرى الأساتذة أنها ليست مهمة.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (7,95) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (01) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (3.84)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين لصالح التلاميذ، أي أن التلاميذ هم الذين يؤكدون أكثر على أهمية عملية التقويم المستمر.

جدول رقم(57): يبين على أي أساس تبنى أسئلة التقويم المستمر

الإجابة المبحوثين		نعم		لا		أحيانا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
قدرات التلاميذ	الاساتذة	21	%42	09	%18	20	%40	50	100
	التلاميذ	75	%50	10	%6.66	65	%43.33	150	100
المنهاج	الاساتذة	28	%56	06	%12	16	%30	50	100
	التلاميذ	80	%53.33	08	%5.33	62	%41.33	150	100
ميول التلاميذ	الاساتذة	11	%22	24	%48	15	%30	50	100
	التلاميذ	27	%18	60	%40	63	%42	150	100

يبين لنا هذا الجدول أن نصف التلاميذ يرون على أن أسئلة التقويم المستمر تبنى على أساس قدراتهم، مقابل نسبة 42% ممن الأساتذة الذين أكدوا أنها تبنى على أساس قدرات التلاميذ، في حين أكدت نسبة 56% ممن الأساتذة أنها تبنى على أساس المنهاج التربوية، مقابل نسبة 53.33% من التلاميذ الذين يرون أنها تبنى على المنهاج، أما بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأن أسئلة التقويم المستمر تبنى على أساس ميول التلاميذ فإن الأساتذة يمثلونها بنسبة 22%، بينما التلاميذ يمثلونها بنسبة 18%.

ونستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن التلاميذ يعتقدون أن عملية التقويم المستمر تعتمد أساسا على قدراتهم وميولاتهم، بينما يرى الأساتذة على أنها تعتمد على على المناهج التربوية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (11.21) وهي أصغر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (10) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(18.30)، وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين في الأساس التي تعتمد عليها عملية التقويم المستمر.

جدول رقم (58): يبين أنواع الإمتحانات المستعملة في عملية التقويم المستمر

المبحوثين	الإجابة	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
شفهية	الاساتذة	28	%56	00	%00	22	%44	50	100
	التلاميذ	85	%56.66	11	%7.33	54	%36	150	100
كتابية	الاساتذة	27	%54	02	%04	21	%44	50	100
	التلاميذ	34	%22.66	80	%53.33	36	%24	150	100
فروض منزلية	الاساتذة	35	%70	09	%18	06	%12	50	100
	التلاميذ	60	%40	07	%04/67	83	%55.33	150	100
مشاريع	الاساتذة	23	%46	15	%30	12	%24	50	100
	التلاميذ	20	%13.33	90	%60	40	%26.66	150	100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة 56.66%من التلاميذ يرون على أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى شفهيا، مقابل نسبة 56% ممن الأساتذة، في حين أكدت نسبة 54% ممن الأساتذة أنها تجرى كتابيا، مقابل نسبة 22.66% من التلاميذ، أما بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأن إمتحانات التقويم المستمر تجرى على شكل فروض منزلية فإن الأساتذة يمثلونها بنسبة 70%، بينما التلاميذ يمثلونها بنسبة 40%.

ونستنتج من خلال بيانات هذا الجدول أن التلاميذ يعتقدون أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى شفهيا، بينما يؤكد الأساتذة على أنها تجرى على شكل فروض منزلية أو فروض كتابية أو على شكل مشاريع بحثية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (139.79) وهي أكبر من كا² المجدولة عند درجات الحرية (14) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ(23.68)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين لصالح التلاميذ، أي أن التلاميذ يؤكدون على أن علامات التقويم المستمر تعتمد على الإمتحانات الشفهية بالدرجة الأولى، أما الأساتذة فيؤكدون وعلى أنها تجرى على شكل وفروض منزلية أو فروض كتابية أو على شكل مشاريع بحثية.

جدول رقم (59): يبين ان يخصص لإمتحانات التقويم المستمر الوقت الكافي

الإجابة / المبحوثين	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأساتذة	10	%20	25	%50	15	%30	50	%100
التلاميذ	42	%28	44	%29.33	64	%42.66	150	%100
المجموع	52	%26	69	%34.50	79	%39.50	200	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما يخصص وقت كاف لإمتحانات التقويم المستمر وتقدر نسبتهم بـ 39.50% وترتفع هذه النسبة إلى 42.66% لدى التلاميذ ونخفض إلى 30% لدى الأساتذة، وتليها نسبة 34.50% من المبحوثين الذين يؤكدون على أنها لا يخصص لها الوقت كاف، خاصة لدى الأساتذة الذين وصلت نسبتهم إلى 50% وتنخفض هذه النسبة إلى 29.33% لدى التلاميذ، في حين سجلت نسبة 26% ممن يؤكدون على أنه يخصص وقت كاف لإمتحانات التقويم المستمر، وترتفع هذه النسبة إلى 28% لدى التلاميذ ونتخفض إلى 20% لدى الأساتذة.

ونستنتج أن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما يخصص وقت كاف لإمتحانات التقويم المستمر، خاصة الأساتذة منهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (7,08) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (02) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (5.99)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين لصالح الأساتذة الذين يؤكدون على أن الوقت المخصص لإمتحانات التقويم المستمر غير كاف.

جدول رقم (60): يبين مدى جدية إمتحانات التقويم المستمر

الإجابة / المبحوثين	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأساتذة	17	%34	12	%24	21	%42	50	%100
التلاميذ	50	%33.33	29	%19.33	71	%47.33	150	%100
المجموع	67	%33.50	41	%21.50	92	%46	200	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما تجرى إمتحانات التقويم المستمر بجدية وتقدر نسبتهم بـ 46% وترتفع هذه النسبة إلى 47.33% لدى التلاميذ ونخفض إلى 42% لدى الأساتذة، وتليها نسبة 33.50% ممن يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية، وترتفع هذه النسبة إلى 34% لدى الأساتذة ونتخفض إلى 33.33% لدى التلاميذ، في حين سجلت نسبة 21.50% من المبحوثين الذين يؤكدون على أنها لا تجرى بجدية، خاصة لدى التلاميذ الذين وصلت نسبتهم إلى 24% وتنخفض هذه النسبة إلى 19.33% لدى الأساتذة.

ونستنتج أن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما تجرى إمتحانات التقويم المستمر بجدية، خاصة التلاميذ منهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (0.63) وهي أصغر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (9.48)،

وهو ما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين الذين يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر أحيانا فقط ما تجرى بجدية.

جدول رقم (61): يبين ما إذا كانت إمتحانات التقويم المستمر تصحح باستمرار

الإجابة / المبحوثين	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأساتذة	21	%42	07	%14	22	%44	50	%100
التلاميذ	46	%30.66	58	%38.66	46	%30.66	150	%100
المجموع	67	%33.50	65	%32.50	68	%34	200	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر أحيانا فقط ما تصحح باستمرار وتقدر نسبتهم بـ 34% وترتفع هذه النسبة إلى 44% لدى الأساتذة ونخفض إلى 30.66% لدى التلاميذ، وتليها نسبة 33.50% ممن يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر تصحح باستمرار، وترتفع هذه النسبة إلى 42% لدى الأساتذة ونتخفض إلى 33.50% لدى التلاميذ، في حين سجلت نسبة 32.50% من المبحوثين الذين يؤكدون على أنها لا تصحح باستمرار، خاصة لدى التلاميذ الذين وصلت نسبتهم إلى 38.66% وتنخفض هذه النسبة إلى 14% لدى الأساتذة.

ونستنتج أن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما تصحح إمتحانات التقويم المستمر تصحح باستمرار، خاصة الأساتذة منهم.

ونستنتج أن معظم المبحوثين يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر أحيانا فقط ما تصحح باستمرار، خاصة الأساتذة منهم.

وما يؤكد ذلك هي قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ (10,41) وهي أكبر من كا ² المجدولة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0.05) والمقدرة بـ (9.48)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين لصالح الأساتذة الذين يؤكدون على أن إمتحانات التقويم المستمر أحيانا فقط ما تصحح باستمرار.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية سنحاول مناقشتها في ضوء الفرضيات:

1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الخاصة بالأساتذة:

. الفرضية الأولى: والتي مفادها: " يرتبط إتجاه الأساتذة من الإصلاح التربوي بالمرجعية الثقافية أكثر من إرتباطه بالتجربة التربوية "، تؤكد نتائج الدراسة الميدانيةعلى:

* أن معظم المبحوثين يوافق على عملية الإصلاح التربوي، وهذا يعني أنه يوجد إتجاه إيجابي لدى الأساتذة نحو هذا البرنامج.

* وأن أكبر نسبة من الأساتذة أجابت بأنه كان من الضروري تغيير نظام التعليم الأساسي.

* وأن أغلبهم يرون أن الإصلاح التربوي ركز بشكل أساسي على تطبيق أساليب تقويم جديدة، ثم بناء مناهج تتناسب وإمكانيات الأساتذة، وبشكل أقل إهتم بتطبيق أساليب التقويم جديدة وتمديد الوقت المخصص لتدريس المناهج

* وأن أغلب الأساتذة أجابوا بأن مقاييس التقويم الجديدة لا تحقق أهداف الإصلاح التربوي بالصورة المطلوبة.

* وأن معظمهم موافقون على ضرورة تطبيق عملية التقويم المستمر، ويرون أنهلعملية التقويم المستمر أهمية.

* وأن أغلب الأساتذة يرون بأن أساليب التقويم الجديدة تتناسب مع نظام التعليم الجديد.

* وأن أغلبتهم يرون أن مقاييس التقويم الجديدة لا تحقق أهداف الإصلاح التربوي بالصورة المطلوبة.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول أن: **إتجاه الأساتذة من الإصلاح التربوي مرتبطة بمرجعيتهم الثقافية أكثر من إرتباطها بتجربتهم التربوية.**

. الفرضية الثانية: والتي مفادها: " تؤثر تصورات المدرس للعلاقة بين التقويم ومختلف الوسائل التعليمية على تجاوبه مع عملية التقويم المستمر "، تؤكد نتائج الدراسة الميدانيةعلى:

* أن أغلب الأساتذة أجاب بأن المقياس الجديدة لاختبار أساتدة التعليم المتوسط تحقق أهداف الاصلاح التربوي.

* وأن أغلبيتهم لم يحضوا بفرصة تلقي تكوين يسمح لهم بإستخدام أساليب التقويم الجديدة.

* وأن معظم الأساتذة يرون أن للمناهج التكوينية الجديدة تعطي للأستاذ الحرية في اختيار طريقة تحضير الدروس والقيام بعملية تقويم التلاميذ.

* ومعظمهم يؤكدون على أن المناهج التكوينية الجديدة تتناسب مع عملية التقويم المستمر المنتهجة في برنامج الإصلاح التربوي الجديد.

* وأن مستوى معرفة أغلبية الأساتذة لعملية التقويم المستمر تتراوح بين المتوسط والمقبول وهذا راجع لعدم إستفادتهم بتكوين خاص بها.

* وأنهم يستعملون أحيانا أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية.

* وأنه توجد بعض أساليب التقويم الجديدة يجد الأساتذة صعوبة في فهما.

* وأنهم يستعملون في بعض الأحيان أساليب التقويم الجديدة في خطتهم التدريسية.

* وأن نصف الأساتذة يؤكدون على وجود إنسجام نسبي بين أساليب التقويم الجديدة وتكوينهم.

* وأن أسئلة إمتحانات التقويم المستمر توضع حسب المراحل الدراسية.

* وأن معظم الأساتذة يرون أن لقدرات التلاميذ وعددهم أهمية كبير في تحديد نوع أسئلة التقويم المستمر.

* وأن أهم ما يسعى إليه الأساتذة من خلال عملية التقويم المستمر هو قياس كل من الجانب المعرفي للتلاميذ وكفاءتهم.

* وأنهم يراعون بشكل نسبي عند وضع أسئلة التقويم المستمر التغيرات التي تطرأ على شخصية التلاميذ.

* وأن معظم الأساتذة يؤكدون على أن أسئلة التقويم المستمر عندهم تبنى على أساس المناهج التربوية.

* وأنهم يهدفون من خلال أسئلة التقويم المستمر إلى تقويم الجانب المعرفي للتلاميذ.

* وأن العنصر المستفيد من عملية التقويم المستمر هو التلميذ.

* وأن أغلبية الأساتذة يستعملون الفروض المنزلية لتقييم التلاميذ، وذلك حفاظا على الوقت المخصص خاصة وأن البرامج كثيفة.

* وأن سلوك المتعلم وبعض جوانبه الشخصية تؤخذ بعين الإعتبار عملية التقويم المستمر.

* وأن نصف الأساتذة صرحوا بأنهم لا يخصصون الوقت الكافي لإمتحانات التقويم المستمر.

* وأنهم يقومون بإجراء إمتحانات التقويمية المستمرة للتلاميذ ويقومون بتصحيح إمتحانات التقويمية باستمرار.

* وأن أغلبية الأساتذة يواجهون صعوبة في تطبيق عملية التقويم المستمر.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول أن: **تصورات المدرس للعلاقة بين التقويم ومختلف الوسائل التعليمية تؤثر على تجاوبه مع عملية التقويم المستمر.**

2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخاصة بالتلاميذ:

. الفرضية الأولى: والتي مفادها: " تؤثر تصورات التلاميذ للعلاقة بين التقويم وتحصيلهم الدراسي على إتجاههم نحو عملية التقويم المستمر "، تؤكد نتائج الدراسة الميدانية على:

* أن معظم التلاميذ موافقون على عملية التقويم المستمر، وأكدوا على أنهما تساعدهم على مراجعة الدروس باستمرار.

* وأن التلاميذ يعتقدون أن الأساتذة يبنون إمتحانات التقويم المستمر على الأساس المنهاج.

* كما يعتقدون أن عملية التقويم المستمر تحسن من قدراتهم الفكرية، وتنمي الجوانبهم المعرفية بالدرجة الأولى ثم القدرة على التفكير ثم تحسين مستوى تذكرهم، تساعدهم على تحسين جهودهم.

* وأن أسئلة التقويم المستمر تراعي نوعا ما قدراتهم، وتساعدهم على اكتشاف الصعوبات التي يواجهونها لفهم دروسهم أثناء الحصة.

* كما أكدوا على أن التقويم المستمر يجرى في معظم المواد، وهي منسجمة مع الدروس والمقرر في معظم المواد.

* وأن عملية التقويم المستمر تمكن التلميذ من القيام بعملية التقوم الذاتي لجهودهم وتساعدهم على تحسين مستواهم، كما أنها تشمل سلوكهم.

* ويرون أن إمتحانات التقويم المستمر تجرى بجدية وإستمرار في بعض الأحيان فقط، غير أنهم يعتقدون أمها لا تصحح في معظم الأحيان.

* كما أكدوا على أن عملية التقويم المستمر تعتمد أساسا على الإمتحانات الشفهية ثم على الفروض المنزلة، وبدرجة أقل على الفروض الكتابية والمشاريع التي ينجزونها.

* وأن الوقت المخصص لإجراء إمتحانات التقويم المستمر يبقى غير كاف في معظم الأحيان.

* وأن للتقويم المستمر مهم وبالتالي هناك إتجاه إيجابي لدى التلاميذ نحو أهمية التقويم المستمر. من خلال هذه النتائج يمكن القول أن: " **تصورات التلاميذ للعلاقة بين التقويم وتحصيلهم الدراسي تؤثر على إتجاههم نحو عملية التقويم المستمر** "

3 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الخاصة فرق بين إتجاه الأساتذة والتلاميذ:

. الفرضية الأولى: والتي مفادها: " توجد فرق بين إتجاه الأساتذة والتلاميذ نحو عملية التقويم المستمر "، تؤكد نتائج الدراسة الميدانيةعلى:

* أن معظم المبحوثين موافقون على عملية التقويم المدرسي خاصة الأساتذة منهم، وفي المقابل هناك فئة من التلاميذ غير موافقة عليها.

* وأن معظم المبحوثين يؤكدون على أهمية عملية التقويم المدرسي خاصة التلاميذ منهم، وفي المقابل يرى الأساتذة أنها ليست مهمة.

* وأن التلاميذ يعتقدون أن عملية التقويم المستمر تعتمد أساسا على قدراتهم وميولاتهم، بينما يرى الأساتذة على أنها تعتمد على على المناهج التربوية.

* وأن علامات التقويم المستمر تعتمد على الإمتحانات الشفهية بالدرجة الأولى وعلى الفروض المنزلية، وكذا الفروض الكتابية، أما الأساتذة يؤكد الأساتذة على أنها تجرى على شكل فروض منزلية أو فروض كتابية أو على شكل مشاريع بحثية.

* وأن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما يخصص وقت كاف لإمتحانات التقويم المستمر، خاصة الأساتذة منهم.

* وأن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما تجرى إمتحانات التقويم المستمر بجدية، خاصة التلاميذ منهم.

* وأن معظم المبحوثين يؤكدون على أنه أحيانا فقط ما تصحح إمتحانات التقويم المستمر تصحح باستمرار، خاصة الأساتذة منهم.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول أن: **توجد فرق بين إتجاه الأساتذة والتلاميذ نحو عملية التقويم المستمر، بحيث نجد أن للتلاميذ إتجاهات إجابية نحو عملية التقويم المستمر أكثر من الأساتذة.**

النتائج العامة للدراسة:

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها في ضوء الفرضيات تم التوصل إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بموقف الأستذة والتلاميذ من عملية التقويم المستمر المدرجة في الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، يمكن عرضها كما يلي:

* أن إتجاه الأساتذة تجاه الإصلاح التربوي مرتبطة بمرجعيتهم الثقافية أكثر من إرتباطها بتجربتهم التربوية.

* وأن تصورات المدرس للعلاقة بين التقويم ومختلف الوسائل التعليمية تؤثر على تجاوبه مع عملية التقويم المستمر.

* وأن تصورات التلاميذ للعلاقة بين التقويم وتحصيلهم الدراسي تؤثر على إتجاههم نحو عملية التقويم المستمر.

* أنه توجد فرق بين إتجاه الأساتذة والتلاميذ نحو عملية التقويم المستمر، بحيث نجد أن للتلاميذ إتجاهات إجابية أكثر نحو عملية التقويم المستمر من الأساتذة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1- إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز واصف (1982) – التربوية العملية وأسس طرق التدريس – دار النهضة العربية.

2- أسعد وطفة علي (1993)- علم الإجتماعي الحديث –منشورات جامعة دمشق- سوريا.

3- الجوهري عبد الهادي (1999) – معجم علم الإجتماع – المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية.

4- الحسبماني محمد عبد العلي (1994) – علم النفس وتطبيقاتها الإجتماعية و التربوية – الدار العربية للعلوم – بيروت.

5- الخطيب عبد الرحمان (1997) – أساسيات طرق التدريس- الجامعة المفتوحة – ط.2

6- د. الداهري صالح حسن. د الكبيسي وهيب مجيد (1999) –علم النفس العام – دار الكندي للنشر والتوزيع – الأردن – ط.1

7- السبتاني فؤاد إفرام (1992)- منجد الطلاب دار المشرق – بيروت. ط17

8- السمراني هاشم جاسم (1988) – مدخل إلى علم النفس بجامعة المستنصرة – بغداد.

9- السيد فؤاد البهي (1975)- الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة – دار الفكر – بيروت –لبنان ط2 .

10- السلمي علي (1975) – تحليل النظم السلوكية – مكتبة غريب – القاهرة-.

11- الصراف قاسم علي (2002)- القياس والتقويم في التربية والتعليم- دار الكتاب الحديث – كلية التربية-جامعة الكويت ط.1

12- الطيب أحمد محمد (1999) –التقويم والقياس النفسي والتربوي – المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية- ط1.

13- العبود رشيد حميد (2003) – التعلم والصحة النفسية – دار الهدى – الجزائر.
14- العيفة آيت بودوار- ترجمة عزيزي عبد السلام (2003) – التقويم في النظام التربوي (Lévaluation dans le systéme éducatif)،منشورات القصبة الجزائر.
15- الفجل نبيل محمد (2004) – بحوث الدرسات النفسية – دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.
16- الفضايلية عدنان (2005) – إتجاهات طلبة كلية الهندسة والتكنولوجيا نحو ممارسة الأنشطة الطلابية – مجلة إتحادات الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – كلية التربية جامعة دمشق- المجلد1- العدد 4 .
17- المنسي محمود عبد الحميد حامد (1998) – التقويم التربوي – دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية.
18- د. المنسي – محمود عبد الحميد حامد (1998) – التقويم التربوي – دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية بـ ط .
19- المقصود أمحمد صلاح الدين علي وفتحي عبد (1983)- المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية- دار القلم- الكويت- ط6 .
20- المليجي عبد المنعم (1973) والمليجي حلمي – النمو النفسي – بيروت دار النهضة العربية –ط .4
21- بهادر سعدية علي (1980) – في سيكولوجية المراهقة –دار البحوث العلمية- الكويت.
22- تركي رابح (1990) – أصول التربية والتعليم – ديوان المطبوعات الجامعية – بن عكنون – الجزائر- ط1.
23- تعوينات علي (1993) –التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية – قراءة في التقويم التربوي – جمعية الإصلاح التربوي والإجتماعي باتنة .
24 – حامد عبد السلام زهران (2000)- علم النفس الإجتماعي – عالم الكتب – القاهرة – ط6.

25- حسن منسي (2002) – مناهج وطرائق التدريس – دار الكندي للنشر و التوزيع –الطبعة الثانية .

26- دويدار عبد الفتاح محمد (1999) – مناهج البحث في علم النفس – دار المعرفة الجامعية – مصر ط2. .

27- رشيد أورسلان (1998) – النشر البداغوجي في مؤسسات التعليم – قصر الكتاب – البليدة – ط .2

28- رشيد لبيب وجابر عبد الحميد جابر (1985)- الأسس العامة للتدريس – دار النهضة الغربية للطباعة والنشر والتوزيع –بيروت – لبنان.

29- زهران حامد عبد السلام (1977) – التوجيه والإرشاد النفسي – علم الكتب – القاهرة – ط 2 .

30- زهران حامد عبد السلام (1982) – علم النفس النمو الطفولة والمراهقة – منشورات دار الطالب – بيروت.

31- سامي محمد ملحم (2001)- سيكولوجية التعلم والتعليم، الاسس النظرية و التطبيقية – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – عمان. ط .1

32- صلاح عبد الحميد مصطفى (2000)- المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها و تطبيقاتها دار المريخ للنشر – الرياض – المملكة السعودية .

33 – عبيدان وآخرون (1983)- البحث العلمي – مفهومه – أداوانه وأساليبه – عمان دار مجدلاوي.

34- عبد الله عبد الدايم (1993) – بحث مقارن عن الإتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية – تونس.

35- عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاتة محمد – سيكولوجيات الإتجاهات – دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع- بدون سنة.

36 – عبد اللطيف فؤاد إبراهيم – المناهج أسسها وتطبيقاتها وتقويم أثرها – مكتبة مصر – ص 35.

37- عبد المجيد سيد أحمد منصور. زكرياء أحمد شربيني .عبد اللطيف بن جاسم الحشاش (1996) - التقويم التربوي- الأسس والتطبيقات- دار الأمين للنشر و التوزيع- مصر- ط1.

38- عزيزي عبد السلام (2003) - مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث - دار الريحانة للكتاب. ط1 .

39- علي عسكر (2000) - ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها - دار الكتاب الحديث - الكويت. ط2 .

40- د- علي مهدي كاظيم (2001)- القياس والتقويم في التعلم والتعليم - دار الكندي للنشر والتوزيع. ط.1

41- عزيز سمارة. محمد عبد القادر إبراهيم. عصام نمر (1989)- مبادئ القياس والتقويم في التربية - عمان دار الفكر ط 2 .

42- عمر عبد الرحيم نصر الله (2001) - أسسيات في التربية العلمية - دار وائل للنشر - عمان - الأردن.

43- غانم سعيد وحنان عسي سلطان (1981) - أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم - دار العلوم للطباعة والنشر - الأردن.

44- فاخر عاقل (1978)- علم النفس التربوي - دار العلم للملايين-بيروت .

45- فتحي يوسف مبارك (1994)- بحوث في مناهج المواد الإجتماعية بالتعليم العام - دار المعرفة- القاهرة.

46- مالك مخول سليمان(1985) - علم النفس الطفولة والمراهقة - دار الأفاق الجديدة بيروت .

47- محمد زيان حمدان (2001) - تقييم التعلم والتحصيل- كتاب يدوي للقياس و التقويم التربوي- دار التربية الحديثة.

48- محمد شفيق (1994)- البحث العلمي - خطوات المنهجية للبحوث الإجتماعية - المكتب الجامعي الحديث - الإسكندرية.

49- محمد عبد الحليم منسي وآخرون (2003) – علم النفس التربوي – مركزالإسكندرية للكتاب – مصر

50- محمد علي محمد (1986) – علم الإجتماع العلمي – دار المعارف الجامعية- الإسكندرية.

51- محمد محمود الحيلة (2003) – مهارات التدريس الصيفي- دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة – عمان.

52- مصطفى زيدان (1973) – دراسة سيكولوجية لتلميذ التعليم العالي –دار الشرق- جدة.

53 – هني خير الدين (1999)- تقنيات التدريس – الجزائر- ط 1 .

54- يعقوبي محمد وآخرون (1986)- النصوص الفلسفية الميسرة – المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية – الجزائر.

المراجع بالأجنبية :

1- Ait bodoud(l) –(1999) Lévaluation dans le systéme scolaire (en Algerie)-Edition Casbah Alger.

2- Bloom sb et collaborateurs (1967)- trasconomie des objectifs pédagogiques traduit par marcel la vallé ,édition éducation nouvelle,Montréal.

3- Gilbert Delansheere(1977) – Dictionnairee de Lévaluation et de la recherche en éducation – 1er édition legel

4- Scalon (G) (1988)-Lévaluation formative des apprentissages , les presses de l'université- laval – Québe.

المجلات والمناشير:

1- المجلة العربية للتربية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – التربية .33

2- د. منصور أحمد غوني (بحوث ودراسات لوريا).

3- مجلة فصلية تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية الحديثة – هانز قايلز – تخطيط الإصلاح التربوي – العدد الثاني عشر أغسطس 1988 – السنة الرابعة –مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية .

4- النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية، مديرية النصوص القانونية والتقنين والمنازعات – المديرية الفرعية للوثائق –وزارة التربية –فيفري 1992 .

5- المربي – المجلة الجزائرية للتربية – إصلاح المنظومة التربوية –دورية تصدر كل شهرين – المركز الوطني للوثائق التربوية –العدد 1 أفريل .2004

6- دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية –مجلة علمية نصف سنوية – منشورات كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة الجزائر – العدد 7–سنة 2007.

7- النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 –04 المؤرخ في 23 جانفي .2008

8 – المنشور رقم 877/و–ت–و /المؤرخ في 1997./04/19

9 – المنشور رقم 1011/و–ت–و/ المؤرخ في 1998/08/12.

10 – المنشور رقم 2039/و–ت–و/ المؤرخ في 2005./03/13

11 – المنشور رقم 3012/و–ت–و/ المؤرخ في 2005./11/28

12 – المنشور رقم 481/و–ت–و/ المؤرخ في 2006./11/12

13- المنشور رقم 128/م–ت–ت/ المؤرخ في 2006/09/02.

الملاحق

موضوع : إتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم
المتوسط نحو عملية التقويم المستمر.

يندرج هذا الإستبيان في إطار دراسة ميدانية تربوية، وهي لا تعني بأي حال من الأحوال إلا دراسة علمية بحتة.
لذا نرجوا منكم الإجابة على أسئلة الإستبيان بصراحة، وذلك بوضع العلامة (*) في المكان الذي يبدو مناسبا،وملءالفراغات ونتعهد لكم بضمان سرية المعلومات وشكرا.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: ☐

3- الرتبة: أستاذ ☐ أستاذ مجاز ☐ مستخلف ☐
أ.ت.أ ☐

4- المستوى التعليمي : متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5 – نوع الكتب التي تطالعها: دينية ☐ أدبية ☐
علمية ☐
فلسفة ☐ فكرية ☐
تربوية ☐
أخرى

06- مستوى التعليمي ومؤهلات العمل.
الثالثة ثانوي ☐ الشعبة.....
بكالوريا ☐ الشعبة.....
ليسانس ☐ التخصص.....
خريج المعهد التكنولوجي للتربية ☐ التخصص مدة التكوين .....

07- كيف إلتحقت بالتعليم:

من أول تعيين ممرن ☐ من أول تعيين مساعد ☐

من أول تعيين معلم ☐ من أول تعيين أستاذ مجاز ☐

أخرى.....

النظام التربوي الجديد وعملية التقويم المستمر.

1- ما هو موقفك من الإصلاح التربوي.

موافق ☐ غير موافق ☐ لا رأي لي ☐

2- هل كان ضروريا في رأيك تغيير نظام التعليم الأساسي؟

نعم ☐ لا ☐ لا رأي لك ☐

أ - لأنه نظام فاشل ☐ لأنه نظام غير ☐ مناسب للعصر ☐

- لأنه نظام لا يتناسب مع النظام الدولي الجديد ☐

- أخرى.....

ب- إذا كانت الإجابة ب لا:

- لأنه يتوافق في أهدافه مع ثقافة المجتمع الجزائري ☐

- لأنه حقق نتائج جيدة على مستوى المجتمع ☐

- لأنه مناسب للعصر ☐

- أخرى.....

3- هل أعطى الإصلاح التربوي أهمية للمتعلمين من حيث:

أ - بناء مناهج تتناسب مع إمكانياتهم نعم ☐ لا ☐

ب - تحديد الوقت المناسب لتدريس المناهج نعم ☐ لا ☐

جـ- توفير أساتذة متخصصين نعم ☐ لا ☐

د - تطبيق أساليب تقويم جديدة نعم ☐ لا ☐

4- ما هو موقفك من عملية التقويم المستمر؟

موافق ☐ غير موافق ☐ لارأي لك ☐

5- في رأيك هل لعملية التقويم أهمية؟

نعم ☐ لا ☐

أ - التقويم المستمر يشجع التلميذ على المراجعة بإستمرار ☐

- التقويم المستمر يساعد على علاجها في الوقت المناسب ☐
- التقويم المستمر يكشف على مستوى أداءالأساتذة ويساعده على تحسنه ☐
- التقويم المستمر يفقد العملية التقويمية قيمتها ومصداقيتها ☐
- يصيب التلميذ بالملل من الإمتحانات ☐
- يؤثر على سير الدروس لأنه يقتطع من وقتها ☐
- يثقل كاهل الأستاذ ☐

6- مارأيك في أساليب التقويم الجديدة؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

كيف ذلك؟.....

7- في رأيك هل مقاييس التقويم الجديدة تحقق أهداف الإصلاح التربوي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

8- لو أعطيت لك للمساهمة في مناقشة عملية التقويم المستمر ما هي أول قضية تطرحها؟

.....

.....

- تكوين الأستاذ وعملية التقويم المستمر.

1- هل المقاييس الجديدة في إختيار أستاذ التعليم المتوسط تحقق أهداف الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐

8 هل تلقيت تكوين يسمح لك بإستخدام أساليب التقويم الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

3- ما هورأيك في المناهج الجديدة من حيث أنها:

أ – تعطي الحرية للأستاذ في تحضيير الدرس نعم ☐ لا ☐

ب – تعطي الحرية للأستاذ في تقويم تلاميذه نعم ☐ لا ☐

ج – تجعل الأستاذ منفذا فقط نعم ☐ لا ☐

4- هل المناهج التكوينية الجديدة تتناسب مع تطبيق عملية التقويم الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5- ما هو مستوى معرفتك لعملية التقويم المستمر؟

دون الوسط ☐ متوسط ☐ مقبول ☐ جيد ☐

6- هل هناك أساليب جديدة تتضمنها عملية التقويم المستمر لا تفهمها ؟

نعم ☐ لا ☐

أ – في حالة الإجابة بنعم أذكر بعضها .....

.....

9 -هل تستعمل أساليب جديدة تتضمنها عملية التقويم المستمر لا تفهمها ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل ترى أن هناك إنسجام بين أساليب التقويم الجديدة والتكوين الذي تلقيته ؟ ☐

10 - هل تعتقد أن تطبيق أساليب التقويم الجديدة تساعد على تحسين أدائك.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- التقويم المستمر ومختلف الوسائل التعلمية

- هل وسائل التقويم المستمر موضحة:

حسب المستوى ☐

حسب المرحلة ☐

إقتراحات أخرى

2- هل لوسائل التقويم المستمر علاقة بـ

أ - أهداف البرامج نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

ب - طرائق التدريس نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

جـ - الوسائل المتوفرة نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

د - قدرات التلاميذ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

3- هل تسمح وسائل التقويم المستمر بمراقبة ميادين الأهداف :

المعرفية ☐

الأدائية ☐

المعرفة الحركية ☐

إبراز الكفاءة ☐

- هل تراعي أسئلة التقويم المستمر التغيير الواسع المدى في شخصية التلميذ وطرق الوصول إلى الأهداف المهمة؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5- هل تبنى أسئلة التقويم المستمر على أساس:

- القدرات ☐
- المنهاج ☐
- الميول ☐

6- ما هي أنواع التقويم المستعملة:

- إمتحانات ☐ - فروض ☐
- واجبات منزلية ☐ - مشاريع ☐

7 - هل ترى بأن عملية التقويم المستمر تأ تي بنتائج إيجابية على:

- مستوى التلميذ نعم ☐ لا ☐
- مستوى الأستاذ نعم ☐ لا ☐
- المنهاج نعم ☐ لا ☐

- أخرى.....

8- ما هي أنواع الإمتحانات المستعملة في عملية التقويم المستمر؟

أ- كتابية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

بـ - شفهية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

جـ - واجبات منزلية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

د- مشاريع نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9- هل تشتمل عملية التقويم المستمر سلوك المتعلم وإستعداداته وميوله ؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تجد صعوبات في تطبيق عملية التقويم المستمر ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11 - إذا كانت الإجابة بـ نعم حدد هذه الصعوبات.

.....

.....

11- هل تجري إمتحانات التقويم المستمر بجدية وإستمرار ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12 - هل تصحح إمتحانات التقويم المستمر بعد إجراءاها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إستمارة خاصة بالتلاميذ

الرجاء مساعدتنا في إنجاز هذا البحث العلمي وذلك من خلال إجابتكم الكاملة والموضوعية على هذه الأسئلة.

التعليمة: وضع العلامة (*) في المكان المناسب وملء الفراغات:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن : ☐

3-معيد : نعم ☐ لا ☐

4-ما هو رأيك في عملية التقويم المستمر ؟

موافق ☐ غير موافق ☐ لارأي لي لك ☐

أ -هل تساعدك عملية التقويم المستمر على مراجعة دروسك بإستمرار ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5- في رأيك هل تبنى أسئلة التقويم المستمر من قدراتك الفكرية ؟

- قدرات التلميذ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- المنهاج نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- ميول التلميذ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل تحسن عملية التقويم المستمر من قدراتك الفكرية ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7- ما هو الجانب الذي تحسن عندك من خلال عملية التقويم المستمر ؟

- التذكير نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- التفكير نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- المعرفة نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل أفادتك أسئلة التقويم المستمر في تحسين جهودك ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9- هل ترى أن أسئلة التقويم تراعي قدرات التلاميذ ؟

أ - نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

ب -إذا كانت الإجابة بـ لا كيف ذلك

.....

.....

10- هل تساعدك عملية التقويم المستمر على إكتشاف الصعوبات التي تعترضك في الفهم أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

11- هل تشمل عملية التقويم المستمر سلوك المتعلم وإستعدادته وميوله؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل عملية التقويم المستمر تمكنك من القيام بتقويم ذاتي لجهودك وتساعدك على تحسين مسارها؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

13- هل تجري عملية التقويم المستمر في جميع المواد ؟

نعم ☐ لا ☐

أ- إذا كانت الإجابة بـ لا أذكر المواد التي لا تجري فيها عملية التقويم المستمر ؟

.....

14- في رأيك هل هناك إنسجام بين الأسئلة الموجهة إليك والدروس التي تلقيتها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل تخصص لعملية التقويم المستمر الوقت الكافي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل تجري عملية التقويم المستمر بجدية وبإستمرار ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل تصحح إمتحانات التقويم المستمر بعد إجراءها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- ما هو نوع الإمتحانات التي تجري في عملية التقويم المستمر ؟

- شفهية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- كتابية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- فروض منزلية نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- أخرى.....

19-في رأيك لعملية التقويم المستمر أهمية ؟

نعم ☐ لا ☐

أ- إذا كانت الإجابة بنعم كيف ذلك ؟.....

.....

ب- وإذا كانت الإجابة بـ لا كيف ذلك.....

.....