وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة

كلية العلوم والإنسانية الاجتماعيـــــــــــة

قسم علم الاجتمـــــــــــــــــــاع

الميدان: علوم إنسانية وإجتماعية

الشعبة: علم اجتمـــــــــــاع

التخصص: علم اجتماع التربية

عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي

أطروحة دكتوراه LMD علم اجتماع التربية

إعداد الطالبـــــــــة: إشراف الأستاذ الدكتور

سميـــــة بـــــراي نـــــوار بـــــورزق

جامعة العربي التبسي - تبسة
Université Larbi Tebessi - Tebessa

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د سلطـــــان بلغيث	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	رئيســـــــا
أ.د نـــــوار بورزق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	مشرفا ومقررا
د. كمال بوطـــــورة	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	مشرفا مساعدا
د. خيرالديـــن بوزيان	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	عضوا مناقشـا
د. وريـــدة خونـــي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	عضوا مناقشـا
د. نصرالدين بهتـــون	أستاذ محاضر -أ-	جامعة عباس لغرور – خنشلـــــــــة	عضوا مناقشـا
د. عبد الرزاق سلطاني	أستاذ محاضر -أ-	جامعة محمد الشريف مساعديه-سوق أهراس	عضوا مناقشـا

السنة الجامعية: 2023/2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة

كلية العلوم والإنسانية الاجتماعيـــــــــــــة

قسم علم الاجتمـــــــــــــــــــــاع

الميدان: علوم إنسانية وإجتماعية

الشعبة: علم اجتمـــــــــــاع

التخصص: علم اجتماع التربية

عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر–تبسة

أطروحة دكتوراه LMD علم اجتماع التربية

إعداد الطالبـــــــــــة: إشراف الأستاذ الدكتور

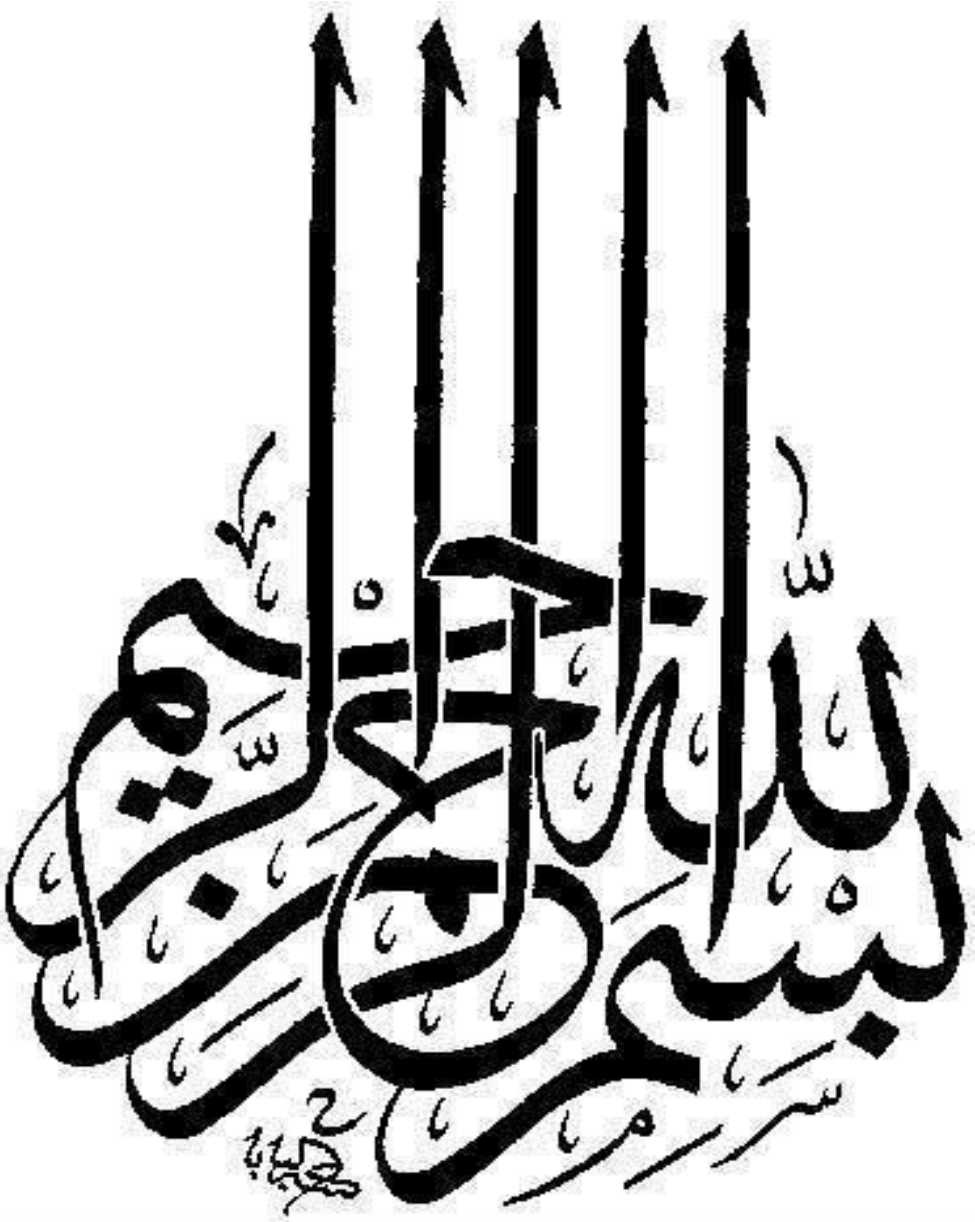
سميـــــة بـــــــراي نـــــــوار بـــــورزق

جامعة العربي التبسي - تبسة
Universite Larbi Tebessi - Tebessa

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د سلطـــــان بلغيث	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	رئيســـــــا
أ.د نـــــوار بورزق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	مشرفا ومقررا
د. كمال بوطـــــورة	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	مشرفا مساعدا
د. خيرالديـــن بوزيان	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	عضوا مناقشا
د. وريـــــدة خونـــي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي-تبسة	عضوا مناقشا
د. نصرالدين بهتـــون	أستاذ محاضر -أ-	جامعة عباس لغرور – خنشلـــــــــــة	عضوا مناقشا
د. عبد الرزاق سلطاني	أستاذ محاضر -أ-	جامعة محمد الشريف مساعدية-سوق أهراس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي من على بإنهاء هذا العمل على هذه الصورة التي نأمل لها القبول، الحمد لله الذي وسع كل شيء علما والذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والشكر لله وحده أولا وآخرا على عظيم نعمه، والصلاة والسلام على صفوة خلقه وخاتم أنبيائه.... وبعد:

من لا يشكر الله لا يشكر الناس ومن هذا المنطلق يسعني أن:

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من ساهموا بجهدهم في إثراء هذا العمل، وأول من أتقدم إليه بفيض من التقدير وبخالص الشكر والإمتنان والثناء الأستاذ الدكتور نوار بورزق لقبوله الإشراف على هذه الدراسة وصبره طيلة هذه السنوات مع إحاطته لنا بالعناية الخالصة وبالدعم الذي أنار طريقنا لإنجاز هذه الدراسة.

كما لا يفوتنا أن نوجه شكرنا الخالص أيضا للمشرف المساعد كمال بوطورة.

والشكر يسطر بمداد من الوفاء والإحترام والتقدير للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على الجهد الذي سيبذلونه في سبيل تقويم هذا العمل ولا يفوتني أن أتقدم لهم بالشكر على كرم تلبية الدعوة وتشريفنا بحضورهم لإثراء موضوع الدراسة والإصغاء إلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم...

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل المدراء والأساتذة الكرام أفراد مجتمع البحث المشتغلين بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة لتعاونهم على توزيع وتجميع استبيان الدراسة.

ولا أنسى أن أشيد بجهد كل الأساتذة الجامعيين المحكمين على جميل ملاحظاتهم وكرم إقتراحاتهم حول محتوى الإستبيان الخاص بموضوع الدراسة.

ويمتد الشكر والتقدير ليخص بالذكر أمي وأبي والزملاء والزميلات وكل من ساندني بدعواته وتمنياته الصادقة وكل من ساهم وساعد وشارك في بلورة هذا العمل من قريب أو بعيد حتى يكتمل على هذه الصورة.

الطالبة: سمية .....

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	I
فهرس المحتويات	II
فهرس الجداول	VII
فهرس الأشكال	IX
فهرس الملاحق	X
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة	
تمهيد	05
أولا: الإشكالية	06
ثانيا: فروض الدراسة	09
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع	09
رابعا: أهمية الدراسة	11
خامسا: أهداف الدراسة	11
سادسا: بناء المفاهيم	13
سابعا: الدراسات السابقة	31
خلاصة الفصل	73

الفصل الثاني: الأسس النظرية لعملية التقويم التربوي	
تمهيد	75
أولا: التقويم التربوي	76
ثانيا: التقويم التربوي في المناهج الدراسية	100
ثالثا: أساليب التقويم التربوي	117
رابعا: التقويم الذاتي للتلميذ	149
خامسا: البيئة الحاضنة لعملية التقويم (التقويم في البيئة المدرسية)	163
سادسا: المقاربات النظرية المفسرة لعملية التقويم وتطبيقاتها التربوية	173
خلاصة الفصل	178
الفصل الثالث: الأسس النظرية للتحصيل الدراسي	
تمهيد	180
أولا: أهمية التحصيل الدراسي	181
ثانيا: أهداف التحصيل الدراسي	182
ثالثا: خصائص التحصيل الدارسي	184
رابعا: أنواع التحصيل الدراسي	184
خامسا: شروط التحصيل الدراسي الجيد	186
سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	189
سابعا: أساليب قياس التحصيل الدراسي	198
ثامنا: معوقات التحصيل الدراسي	203

تاسعا: التقويم وعلاقته بالتحصيل الدراسي	204
خلاصة الفصل	206
الفصل الرابع: منهجية وتقنيات الدراسة الميدانية	
تمهيد	208
أولا: الدراسة الإستطلاعية	209
ثانيا: مجالات البحث	209
ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة	211
رابعا: أدوات جمع البيانات	213
خامسا: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	223
سادسا: المعالجة الإحصائية	227
سابعا: عرض خصائص مجتمع الدراسة	228
خلاصة الفصل	240
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية واختبار فرضياتها	
تمهيد	242
أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية	243
1- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى	243
2- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية	258
3- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة	273
4- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الرابعة	287

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة	301
1-اختبار الفرضية الأولى	301
2- اختبار الفرضية الثانية	310
3- اختبار الفرضية الثالثة	320
4- اختبار الفرضية الرابعة	329
5- اختبار الفرضية العامة	338
الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري	340
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الإطار النظري	340
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الإطار النظري	346
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الإطار النظري	355
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الإطار النظري	363
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	372
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الدراسات السابقة	372
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة	374
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة	379
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الدراسات السابقة	381
ثالثا: نتائج الدراسة	381
1-النتائج الجزئية	381

2-النتائج العامة	387
خاتمة	389
قائمة المراجع	393
الملاحق	-
ملخص الدراسة	–

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح طريقة تصحيح استبيان الدراسة	219
02	يوضح عبارات الاستبيان التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين	221
03	يوضح عدد محاور وعبارات الاستبيان.	222
04	يوضح قائمة الأساتذة المحكمين	224
05	يوضح الصدق البنائي لاستبيان الدراسة	225
06	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الدراسة.	226
07	يوضح قيم ألفا كرونباخ للاستبيان	226
08	يوضح معامل الارتباط بين التطبيقين لاستبيان	227
09	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	228
10	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير العمر	229
11	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الحالة المدنية	231
12	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب مستوى التأهيل العلمي	232
13	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	233
14	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الوضعية المهنية	235
15	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير مادة التدريس	237
16	يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الثاني	243
17	يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الثالث	258

18	يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الرابع	273
19	يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الخامس	287
20	يوضح نتائج اختبار الفرضية الأولى	301
21	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية	310
22	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة	320
23	يوضح نتائج اختبار الفرضية الرابعة	329
24	يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة	338

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	228
02	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير العمر	230
03	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الحالة المدنية	231
04	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب مستوى التأهيل العلمي	232
05	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	234
06	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الوضعية المهنية	236
07	يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير مادة التدريس	238

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	الاستبيان في صورته الأولية	–
02	الملحق رقم (02): الاستبيان في صورته النهائية	–
03	متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة –	–
04	جدول تعداد المقاطعات والبنايات المرحلة الثانية	–
05	إحصائيات السكان شبه النهائية	–
06	إذن بالدخول لميدان الدراسة	–

مقدمـــــة

مقدمة:

تحتل عملية التقويم التربوي مكانة مهمة داخل المنظومة التربوية، فهي غاية ووسيلة في الوقت ذاته لتحســـين العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهداف التعلم، والانتقال من طرق التدريس الكلاســـيكية إلى المقاربة بالكفاءات التي تحقق قدرا كبيرا من التعلم النشط والفعال، والتقويم التربوي بمفهومه الواسع يسعى إلى قياس مدى التقدم والتأخر عن أهداف التربية المرجوة، كما يشـــخص جوانب مختلفة من شـــخصـــية التلميذ، بما يسهم في تقديمه للمجتمع كفرد متكامل ومتوازن، يستطيع التعامل مع الحياة الاجتماعية بكفاءة عالية، قادرا على حل المشكلات ومواجهة التحديات ومواكبة التغيرات، الأمر الذي يتطلب تضافر الجهود للعمل على تهيئة بيئة خصبة ومناسب لتحقيق الأهداف المنشودة وبلوغ الجودة الشاملة في التعليم.

والتقويم التربوي فعلا بيداغوجيا علمي ممنهج، له أهمية بالغة في العملية التربوية بشكل عام لما له من أثر راجع على مخرجاتها، ولهذا اهتمت به العديد من المجالات التربوية، حتى وإن كان الفضـــل يعود إلى المهتمين بعلوم التربية وعلم النفس والخبراء في القياس النفسي، إلا أن بقية المعارف الاجتماعية والإنسانية كان لها إسهام كبير في تنميته وتطويره.

وفي هذا السياق فإن علم الاجتماع بشكل عام وعلم اجتماع التربية على وجه الخصوص وجد في تراثه النظري مقاربات بيداغوجية ومداخل هامة ومرتكزات متنوعة تساعد على تسليط الضوء عليه والاهتمام به بهدف تغطية الفجوات التي أغفلتها العلوم الأخرى، إذ أن علم اجتماع التربية بوصـــفه علما يهتم بالظواهر التربوية بمختلف مكوناتها وأجزائها، ولما كان التقويم التربوي نســـقا فرعيا في المنظومة التربوية فهو في حاجة ماسـة لدراسـته وفق رؤية سـوسـيولوجية، وهو ما جعل الحركات التربوية تهتم به في إطار منظومي وعلائقي اجتماعي وتربوي للتعرف على تأثيراته في عملية التحصـيل الدراسـي الذي يحتل مركزا مهما في العملية التعليمية داخل النظام التربوي .

وعليه فالتحصـيل الدراسـي يعد أحد الموضـوعات التي تعتبر مادة للحوار والمناقشـة وميدانا خصـبا للبحث المستفيض في الأوساط التربوية، وهذا يعكس بالتأكيد الأهمية الكبيرة التي يحتلها في الفكر التربوي الحديث، والتي تمليها الحاجة الملحة لإعداد النشء وإكســـابهم المهارات ليكونوا قادرين على العطاء والإسـهام في تحقيق الأهداف التربوية، وتحسـين مسـتوى التلاميذ المعرفي والرفع من تحصـيلهم الدراسـي بشكل كبير جدا باستخدام الاختبارات التشخيصية التنبوئية، المعيارية والمحكية، والتحصيلية التي تستهدف مهارات التفكير العليا والتعلم أثناء تقويم الكفايات، وذلك إيمانا من المعنيين بالأمر أن المؤسسات التعليمية هي المسؤولة بشكل كبير عن ميكانيزماته التي تتوافق مع المتطلبات الوظيفية المتعلقة بالعملية التعليمية،

ويحظى بأهمية بالغة في الأوســـاط التربوية لقدرته على إحداث طفرة نوعية وتغيير جذري في الفعل التعليمي وجعله أكثر نفعا، تحديد المعدلات النهائية التي تفضـــي إلى قرارات تربوية حاســمة الانتقال إلى المراحل الموالية، وتســـاهم في تصنيف التلاميذ وفق نوع التعلم المرغوب والذي يتوافق مع رغباتهم، فهو طريق مهم لاختيار نوع التخصصات والمؤهلات العلمية التي تتوافق ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم وتتماشى ومقتضيات العصر الراهن.

فينعكس التحصـيل الدراسـي بدوره على تقدم المجتمع وإنتاجيته فيقوي دعائمه المتمثلة في أفراده، حيث يقدر الإنجاز وكفاءات هذه المخرجات التعليمية بالمستوى الذي هو الأداة المستخدمة في عصـرنا الحالي لقياس الجدارة والكفاءة والتأهيل بالنسبة للفرد .

لذلك نجد أن المؤسـســات التربوية في مرحلة التعليم المتوسـط تحرص على الاهتمام المتزايد به كونه يوازي مرحلة المراهقة والتي تعتبر من أهم النمو لدى التلاميذ، تتصـف بخصـائص تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى، ولها أثر كبير في مرحلة مصـــيرية أخرى ألا وهي التعليم الثانوي، وعليه أضـــحى من الضروري الاهتمام بهذا المستوى وضمان استفادة كافة التلاميذ من الفرص التعليمية المتاحة.

لذا جاءت هاته الدراسة في علم اجتماع التربية بغية دراسة سوسيولوجيا التقويم التربوي وعلاقته بتحسين التحصيل الدراسي والارتقاء بالعملية التعليمية، ولأجل ذلك جاءت فصول هذه الدراسة كما يلي:

الفصل الأول: جاء بعنوان الإطار التصوري – المفاهيمي، خصص لطرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، تم تحديد الفروض، وتوضيح أهمية الدراسة وأهدافها، وأسباب اختيار الموضوع، ثم تحديد المفاهيم لنصل في الأخير إلى عرض الدراســات الســابقة ذات الصــلة بالدراســة الراهنة، مع التعقيب عليها بتبيان أوجه الاستفادة والاتفاق والاختلاف.

الفصــل الثاني: حاولت الباحثة إبراز الأســس النظرية للتقويم التربوي، إذ خصــص هذا الفصــل في الحديث عن التقويم التربوي كمدخل نظري أســاســـي، حيث تم التطرق إلى مختلف أبعاده والمتمثلة في التقويم في المنهاج الدراســـي، أســـاليب التقويم التربوي، التقويم الذاتي للتلميذ، بيئة إجراء عملية التقويم المدرسـي، من حيث الأهمية والأهداف والخصـائص، المجالات الوظائف الأنواع، التصـنيفات، الأسـاليب والأدوات، وأخيرا التقويم داخل المدرسة الجزائرية.

الفصـل الثالث: تضـمن عرضـا مفصـلا للمتغير التابع ألا وهو الأسـس النظرية للتحصـيل الدراسـي، ويتعلق هذا الأمر بأهمية أهداف خصـائص التحصـيل الدراسـي، أنواعه أدوات قياسـه، تقويم التحصـيل الدراسي.

الفصـــل الرابع: جاء بعنوان منهجية وتقنيات الدراســـة الميدانية: خصـــص لتحديد الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراســـة الإمبريقية، في هذا الفصـــل عرضـــت الباحثة مجالات الدراســـة – المكانية، الزمنية، البشـرية، والدراسـة الاسـتطلاعية، تحديد المنهج المسـتخدم، مجتمع الدراسـة وخصـائصـه، بالإضـافة إلى أدوات جمع البيانات، إجراءات الصـدق والثبات، وصـولا إلى الأسـاليب الإحصـائية المسـتخدمة في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: تعلق بعرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية تفسيرا معمقا، حيث تم تناول كل بند من بنود الاستبيان على حدى، مع المحور الخاص به، لتوضـيح أهمية التقويم التربوي وفعالية أسـاليبه وإجراءاته داخل النظام التعليمي، ثم قمنا باختبار فرضيات الدراسة.

الفصـــل الســـادس: تعلق بمناقشـــة نتائج الدراســـة الميدانية في ظل الأدبيات النظرية للدراســـة، ومن ثم مناقشـة النتائج في ضـوء الدراسـات السـابقة، وبعدها تم عرض النتائج العامة والجزئية للدراسـة الإمبريقية، مع خـاتمـة متبوعـة بتوصـــــيـات ومقترحـات، ليختتم البحـث بملخص بـاللغـة العربيـة ومترجم إلى اللغـة الإنجليزية، واللغة الفرنسية.

والدراســة الراهنة المعنونة بعملية التقويم وانعكاســاتها على التحصــيل الدراســي، شــأنها شــأن الدراســات العلمية والسـوسـيولوجية الأخرى، لا تخلو من العراقيل، بالرغم من بعض الصـعوبات التي واجهتها الباحثة في التنقل إلى جامعات أخرى للحصـــول على المراجع لدعم الناحية النظرية، إلا أن الممارســـات التطبيقية صـــاحبتها صـــعوبات كثيرة وضـــاغطة منها ما هو متعلق بالحصـــول على الإذن بالدخول والتواصـــل مع المدراء والمبحوثين، ومنها ما هو نفســـي لدى المتعاونين من أفراد مجتمع الدراســـة، ومنها ما هو احترازي بســـبب جائحة كورونا وطبيعة موضـــوع البحث، ومع ذلك تم التغلب على تلك الصـــعوبات من خلال ما يلي:

- توجيهات المشرف.
- العمل عن بعد بتقنية التواصـــل واســـتخدام وســـائل تكنولوجية ومواقع إلكترونية للحصـــول على المراجع.
- التعاون مع الزملاء في جامعات أخرى بهدف جمع المادة العلمية.
- اســـتغلال كل المرافق والمكتبات بالمتوســـطات والثانويات بهدف الحصـــول على بعض الكتب المتعلقة بموضوع التقويم والتحصيل الدراسي.
- التعاون مع بعض مدراء للدخول إلى المؤسسات التعليمية من أجل إجراء الدراسة الاستطلاعية.
- الحصول على الإذن بالدخول بعد العديد من المحاولات لإجراء الدراسة الميدانية الأساسية.

الفصل الأول

الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة

تمهيد

أولا: الإشكالية

ثانيا: فروض الدراسة

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: أهداف الدراسة

سادسا: تعريف المفاهيم

سابعا: الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتاج أي عمل في بدايته إلى تخطيط مسبق لتحديد عناصره وضبط إجراءاته ورسم أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، والدراسات السوسيولوجية كغيرها من البحوث تقوم على منهجية علمية يسعى الباحث إلى إتباعها بدءا بإطار تصوري – مفاهيمي – تتحرك ضمنه، لتعي موقعه داخل الإشكالية الواحدة، وتعي تصوره بين القضايا التربوية العديدة التي أنتجتها الأطر الفكرية والاتجاهات النظرية المختلفة، كما يعطي هذا الإطار الفرصة للباحثة لكي تحدد المسائل الجوهرية، موضحة بذلك إشكالية الدراسة بمختلف تساؤلاتها، والفروض التي تشكل إجابات مؤقته لها يتطلب الإجابة عنها، مرورا بأسباب اختيار الموضوع، وأهميته العلمية والعملية، وتوضيح أهداف الدراسة، وصولا إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسة، مع الإشارة إلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث والتي توضح المسار النظري والمنهجي، وترسم تصورا أولي عن الدراسة الراهنة، ليتوسع نطاق البحث من أجل تقديم تصور شامل عن التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط.

أولا: الإشكالية

إن المتتبع لسيرورة النظام التربوي في عالم اليوم، يدرك حجم التحولات التي شهدها وبشكل متتالي وشامل ومستمر، وذلك كاستجابة للتطلعات التنموية للبشرية من جهة، ولمواكبة كل مراحل التغيرات الاجتماعية والإنسانية الناجمة عن مخرجات التحولات الكبرى المعاصرة، التي انبثقت من الانفجار المعرفي والتكنولوجي من جهة أخرى، فضلا على تأثير الاتجاهات التربوية الحديثة التي هدفت إلى تطوير وتنمية وتحسين العملية التعليمية والتعلمية، لذا بذل المشتغلين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم جهودا جبارة في البحث عن آليات تحقيق ذلك.

وتوصلت نتائج البحوث إلى أن التقويم التربوي على الرغم من أنه موغل القدم في الحياة الاجتماعية، إلا انه وحسب دلالته الراهنة يعد من بين المداخل المهمة التي يمكن أن يسلكها النظام التربوي عامة والعملية التعليمية خاصة، للوصول لتحقيق الجودة والنوعية في مخرجاتها وفق احتياجات الآفاق المستقبلية. وهو ما جعله يحتل أهمية بالغة في العملية التعليمية باعتباره نسقا رئيسيا في بنائها العام. وأضحى مفهوما رئيسا في علم اجتماع التربية، إذ اتجهت إليه الدراسات السوسيولوجية لتجعل منه موردا يمنح المؤسسة التعليمية بكافة عناصرها قوة داخل الفضاء الاجتماعي العام.

والتقويم التربوي من المنظور السوسيولوجي يعد فعلا اجتماعيا بيداغوجيا إراديا معقدا في أساليبه وأنماطه ومركبا من عدة عناصر متداخلة فيما بينها، يؤدي عدة وظائف أساسية داخل العملية التعليمية بصورة مستمرة، يهدف إلى عقلنتها وترشيدها، وفق رؤية تنطلق من تشخيص واقعها وظروفها، ومن ثم تدعيمها أو تعديلها وإصلاحها بم يحقق حالة من النمو المتوازن داخل النسق التعليمي، ويجسد الانسجام بين قدرات التلاميذ ومستويات المناهج ويحقق نوعا من التساند الوظيفي والتعاون بين مختلف الفاعلين فيه.

والتقويم التربوي هو عملية شاملة لكل مكونات المنظومة التربوية، ومستمرة الحدوث لا مناصة من التوقف عندها في النسق التعليمي، لأنها تجمع بين القياس والتقدير والتقييم وإصدار الأحكام والقرارات. وهو منظومة من العناصر متكاملة ومتفاعلة، تضم كل من الفاعلين – بما يحملونه من خصائص وسمات كالمهارات والخبرات والقيم–، والمواقف والظروف المحيطة بهم، والبيئة الحاضنة لهم وما يميزها من خصائص ثقافية، يسهم كل منها في إنتاج التقويم التربوي على نحو معين.

فالتقويم التربوي تتعدد وتتباين أنماطه من فلسفة لأخرى، فهناك النمط الذي يهدف إلى التشخيص القبلي والكشف عن الفروقات الفردية بين التلاميذ. والتقويم الذي يسعى إلى مرافقة العملية التعليمية، أو ما يسمى النمط التكويني، وهناك النمط الذي يركز على المراحل النهائية، ويسمى بالنمط الختامي. كما أن كل نمط يفرض وسائله وأدواته على الأستاذ والتلميذ في الآن نفسه. وكل ذلك وغيره يتم في ضوء توجيهات يستمدها من غايات المنظومة التربوية، المجسدة في المنهاج التربوي.

على الرغم من أن أنماط التقويم متعددة ومحددة في المنهاج إلا أن الممارسات تتأثر بالفاعلين لما يتميزون به من سمات وخصائص كمستوى التكوين والحرص الذاتي .... إذ تزود أدبيات التقويم الأستاذ العديد من الأساليب التي تسمح له بتنويع طرائقه واستراتيجياته في التقويم كالبورتفوليو أو الاختبارات الكتابية أو خرائط المفاهيم أو الملاحظة، بما يحقق غايته سواء تعلق الأمر برغبته في مراجعة طريقته في التدريس، أو قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية والوجدانية والسلوكية، أو تصميم برامج علاجية بحرفية تحقق توازن في التعلمات وتدعم تبادل الأدوار والمسؤوليات داخل الصف الدراسي وخارجه والحكم على مدى التقدم والتأخر عن أهداف التربية الواجب بلوغها.

ولما كان التقويم يعد قوة منشطة ودافعة للتعلم، فإن ذلك يدعم أسلوب التقويم الذاتي، وهو الأسلوب الذي يسمح للتلميذ باكتشاف ذاته، ويعزز مشاركته في سير الدرس، ويساعده على تطوير مهارته وكفاياته، ويشجعه على تنويع مصادر المعرفة والتعلم، وينمي لديه التفكير النقدي البناء والقدرة على الدفاع عن أفكاره. كما يساعده على التخطيط الجيد والتجديد والابتكار، ويؤهله إلى التوظيف العلمي لمعلوماته في مختلف مواقف الحياة. ولهذا تعمل كل الأنظمة التعليمية على الاستثمار في التقويم الذاتي نظير ما يتيحه من امتيازات لمخرجاتها.

والتقويم التربوي فعلا بيداغوجيا يقع في بيئة تؤثر في سيرورته، إذ أن العلاقة بين الفعل التقويمي والبيئة الاجتماعية التي يقع في ضوئها لا يمكن التوقف عندها على أساس أنها مجرد تقنية، تتمثل في تلك الظروف التي تسمح بتقييم وقياس مكتسبات التلاميذ، بل تتجاوزها إلى اعتبارها نتاجا لسلوكيات اجتماعية، في سياق محدد إداريا واقتصاديا وتربويا، وتوجهها استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين ضمن نسق ثقافي يعكس صورة الذات والآخرين لديهم، وتصبح المعيار المرجعي لممارساتهم عملية التقويم التربوي وفق ضوابط ونظم شرعية لا تخل بالموازيين، تتوائم فيها الإمكانات المتاحة مع الأهداف المرجوة، تتصف العلاقات السائدة فيها بالتكيف والمرونة والديمقراطية.

وحتى يساعد التقويم التربوي العملية التعليمية في تجسيد غايتها، يقتضي الحال إن يتسم بالجودة التي تقاس بمخرجاتها. ولعل البداية تكون بقياس مستوى التحصيل الدراسي، هذا الأخير الذي يعد أحد المؤشرات الهامة التي تعتمد عليها المنظومة التربوية في التعبير عن مستوى استيعاب التلميذ للمعارف والمهارات والخبرات الدراسية التي تلقاها في المدرسة. وكفاءاته في استثمارها في الموقف المناسب. يراد به تقدير مستوى النجاح الذي يحققه التلميذ في مادة دراسية أو وحدة تعليمية يصل إليه من خلال العديد من الاختبارات التي يقوم بإعدادها وتجهيزها الأساتذة وفق ضوابط علمية لكي يقيسوا من خلالها كمية التعلم ومستوى تقدم وإنجاز التلاميذ في كل مرحلة تعليمية يمرون بها.

ولأن النظم التربوية بين الحين والآخر تخضع إلى عمليات إصلاح، وبناء على ما سبق فإن التقويم التربوي يعد المفتاح الأساسي في تحقيق غايات كل إصلاح، فضلا على أن كل إصلاح لابد أن يجري إصلاحا في عملية التقويم في ذاتها، أو ما يمكن أن نصفه بتقويم عملية التقويم التربوي.

ولأن النظام التربوي في الجزائر، شأنه شأن كل الأنظمة التربوية الأخرى يسعى إلى مواكبة ما أنتجته مخابر البحث في قضايا التربية قصد بلوغ إلى مستوى متطلبات الجودة الشاملة في التعليم، فقد عرف العديد من مراحل الإصلاح التي كانت كل مرة تحدث تغيرا في النظام التقويمي مجاراة لما يحدث في العالم وتكييفه مع واقعها وخصوصياته الثقافية والاجتماعية.

ولأجل التعرف على الانعكاسات التي تترتب على التحصيل الدراسي جراء التقويم التربوي جاءت هذه الدراسة التي أجري شقها الميداني بمتوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة، طارحة التساؤل الرئيس التالي:

- ماهي انعكاسات أساليب التقويم التربوي على عملية التحصيل الدراسي بمتوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة؟

وهو التساؤل الذي تم تفكيكه إلى التساؤلات الفرعية التالية:

- ما انعكاسات نمط التقويم التربوي في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة؟
- ما انعكاسات تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة؟

- ما انعكاسات التقويم التربوي الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة؟
- ما انعكاسات البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة؟

ثانيا: فروض الدراسة:

- ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع:

بعد ظهور نتائج مسابقة الدكتوراه، تم الاجتماع مع أعضاء فريق التكوين وتم اقتراح مجموعة من المواضيع في عديد التخصصات، منها تخصص علم اجتماع التربية، وبعد تمعن في العناوين المقترحة، وقع اختيار الباحثة على (هذا الموضوع) وذلك لعدة أسباب، يمكن إجمالها فيما يلي:

1-أسباب ذاتية:

- الميل المعرفي والرغبة والفضول العلمي في معالجة موضوع التقويم التربوي داخل المنظومة التربوية الجزائرية وانعكاساته على تحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والتعمق فيه لما له من أهمية كبيرة في النظام التربوي.

2-أسباب موضوعية:

- طبيعة تخصص الباحثة والمتمثل في علم اجتماع التربية الذي يفرض على الباحثين دراسة الكثير من المواضيع الحديثة التي تساهم في الكشف عن مواطن الضعف التي تمس النظام التربوي وتعمل على تحسين وتطوير المدرسة الجزائرية.

- أهمية الموضوع في مجال علم الاجتماع بصفة عامة، فهو يلقي الضوء على واحدة من أهم المواضيع التي تتعلق بالنظام التربوي، والتي تمس مرحلة التعليم المتوسط، وثانيا في مجال علم اجتماع التربية بصفة خاصة، وذلك لأنه يدرس واحد من أهم موضوعاته المتعلقة بسيرورة النظام التعليمي، ألا وهو التقويم التربوي والتحصيل الدراسي.

- يعد موضوع التقويم التربوي من المواضيع الهامة كونه يسلط الضوء على مرحلة تعليمية مهمة داخل النظام التعليمي الجزائري، الواجب الاهتمام بها والالتفات لها لتعديلها وتطويرها وتوجيهها حتى تتماشى مع متطلبات الجودة الشاملة.

- الانتشار الواسع للمؤسسات التعليمية وتزايد عدد المتمدرسين داخل المجتمع والتي نتج عنها الكثير من الثغرات والنقائص داخل الصف الدراسي والبيئة المدرسية المحيطة بهم.

- الظروف التي تؤثر في عملية التقويم التربوي وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- المعالجة السوسيولوجية لموضوع الدراسة، والابتعاد به عن تخصصات علوم التربية، القياس النفسي والتربوي.

- ظهور العديد من المفاهيم والمحاكات الجديدة في الكتابات الحديثة عن القياس والتقويم مثل الوصول، الشفافية، الصدق المنتظم، الدلالة المعرفية، التقييم الذاتي.

- إن اختيارنا لمرحلة التعليم المتوسط دون المراحل الأخرى يرجع إلى أن هذه المرحلة حساسة بالنسبة للتلميذ، فهي التي تمد المراحل الأخرى بمخرجاتها كونها مرحلة تعليمية مكملة لسد ثغرات المراحل البعدية.

- إيلاء أهمية كبيرة لعملية تقويم التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

رابعا: أهمية الدراسة:

1-الأهمية العلمية (الأكاديمية/ النظرية):

الأهمية العلمية لهذه الدراسة تمثلها المادة العلمية التي يتم الحصول عليها وتجميعها في الفصول النظرية من الدراسة، والتي تكون بمثابة خزان علمي ومعرفي توضح من خلاله متغيرات الدراسة نظريا حتى نستطيع فهمها، إضافة إلى دعم رصيد الأبحاث والدراسات في مجال علم اجتماع التربية بأحد أهم المواضيع التي يبحث فيها ويهتم بها، وقد تكون أيضا إضافة علمية للبحوث والدراسات المتخصصة في مجال العوامل والمسببات الرئيسية التي تؤثر على الأداء التعليمي والتحصيل الدراسي.

كما أن موضوع الدراسة وتحليلاتها ونتائجها يمكن أي تلفت أنظار باحثين، أخصائيين اجتماعيين، وتربويين إلى ظاهرة التقويم التربوي والتحصيل الدراسي فتفتح المجال لدراسات أعمق وأشمل وأدق.

2-الأهمية العملية (التطبيقية):

تنطلق الأهمية العملية لهذه الدراسة من كونها تعالج موضوعا ديناميكيا وحيويا، وعلى صلة وثيقة بالنظام التربوي الجزائري في حاضره ومستقبله ألا وهو موضوع التقويم التربوي، كما أنها تمس شريحة حساسة داخل الوسط التعليمي والمتمثلة في تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، إضافة إلى أهميتها في لفت انتباه المقومين وصناع القرار إلى إعادة النظر في ممارسات التقويم في المناهج الدراسية وداخل البيئة المدرسية بمختلف أعضائها.

كما أن هذه الدراسة لها أهمية كبيرة في رصد الخصائص العملية والعلمية لفاعلي مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر والأسباب الدافعة في رفع أو خفض أدائهم وتحصيلهم كما أنها تنقل صورة واقعية عن إجراءات التقويم التربوي وممارساته التي تكشف عن العراقيل والنقائص التي تعتري النظام التعليمي.

أيضا قد تسهم هذه الدراسة في محاولة إيجاد حلول ولو جزئية لمعالجة موضوع التقويم التربوي ولفت انتباه المعنيين بالسياسات التربوية ببعض الثغرات في أداء الأستاذ وداخل البيئة المدرسية أثناء تطبيق الوسائل التقويمية وهذا لإعادة تكوين أعضاء هيئة التدريس وتعديل النظام البيداغوجي المعمول به، وتوجيه العملية التقويمية لتشمل كل الجوانب الشخصية للتلاميذ.

توضيح الدور الفعال للتقويم في العملية التعليمية وتأثيراته على التحصيل الدراسي، والوقوف على واقع التقويم بمؤسسات التعليم المتوسط داخل المنظومة التربوية الجزائرية

كما يفيد هذا الموضوع القائمين على التخطيط وتطوير المناهج وطرق التدريس على تقديم استراتيجيات حديثة في التقويم تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التعلم، لذا جاءت هذه الدارسة كاستجابة لعدد من التوصيات الواردة في البحوث المتعلقة بذات الموضوع ومن زوايا مختلفة لمعرفة فعاليتها وضمان نتائجها ليتسنى لنا تقديم دعائم وبدائل وظيفية تساعد على الارتقاء بالعملية التعليمة وتحسين تأثيراتها على التحصيل الدراسي.

وتكمن أهمية الموضوع أيضا في محاولة تحسين العملية التربوية ورفع أداء الأساتذة كما وكيفا، لتحفيز القائمين على عملية التعليمية، على بذل المزيد من الجهود وتشجيع روح المنافسة، داخل الوسط المدرسي، وتقويم العملية التربوية ككل من خلال رجع الصدى على المناهج الدراسية والطرق والأساليب البيداغوجية.

كما يمكن أن يستغلها التربويون أو سياسيون وأصحاب القرار لاكتشاف الأخطاء والثغرات التعليمية والتربوية المرتبطة بالظاهرة المدروسة ومن ثم إعادة النظر في الوضع القائم وتداركه.

خامسا: أهداف الدراسة:

- التعرف على انعكاس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- التعرف على انعكاس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- التعرف على انعكاس التقويم الذاتي المتعلم على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- التعرف على انعكاس بيئة إجراء عملية التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

سادسا: بناء المفاهيم

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، لما لها من دور كبير في تحديد المسار الذي يهتدي به البحث عند توجهه نحو مجتمع الدراسة، فهي تساعد على التماس الخصائص الأولية للظاهرة وتمكن من التمييز بينها وبين الظواهر الأخرى، وذلك بتناول المفاهيم ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسية أو بعض جوانبه.

وتعتبر المفاهيم كلمات مفتاحية للدارسة تضفي عليها الدقة والوضوح، وتسمح للباحثة بتوظيفها توظيفا محكما في الدراسة، فهناك جملة من المفاهيم تم تحديدها والمتمثلة في التقويم، التقويم التربوي، التقويم في المنهاج الدراسي، أساليب التقويم، التقويم الذاتي للتلميذ، التقويم في البيئة المدرسية ثم التحصيل، التحصيل الدراسي.

1-التقويم التربوي:

يمكن الإشارة إلى أن التقويم التربوي من المفاهيم التي نالت كثيرا من الجدل لدى العلماء وفي الوسائط والأدبيات التربوية، ويرجع ذلك إلى تعقد هذا المفهوم ومرونته وتداخله والتباسه وتشابك عناصره ووسائله مع غيره من المفاهيم المماثلة، مثل القياس والتقييم والمساءلة والتفتيش والمراقبة، فالتقويم يمثل الركن الأول من أركان عملية التعليم والمكون الأساسي للعملية التعليمية، وهذا ما يحيلنا إلى قضية مهمة تزيل بعض التصورات الخاطئة حول هذا الموضوع، لأن الاختلاف هنا يكمن في مجال تطبيقه فهو يرتبط بشكل عميق بالنظام التربوي والعملية التعليمية ومن هذا المنطلق يمكننا سرد بعض المفاهيم الخاصة بالتقويم.

التقويم لغة: ورد في لسان العرب أن التقويم في اللغة من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها وعرفه ابن منظور على أنه" قيمة الشيء.[1]

[1] جمال الدين أبو الفضل بن مكرم ابن منظور: **لسان العرب – مادة قوم**، ط3، دار الصادر للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، الجزء 15، 2003 ص 20.

وفي معجم الوسيط: قوم العود، عدله وأزال عوجه، وقوم السلعة، سعرها وثمنها، وتقويم الشيء أي تعدل واستوى، وتبين حساب الزمن بالسنين وبصورة عامة فإن مفهوم التقويم يدور حول الإستقامة والإعتدال.[1]

كما جاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي: أن القيمة بالكسر واحدة القيم وماله قيمة، إذا لم يدم على شيء، وقومت السلعة واستقمت ثمنها واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم.[2]

وردت كلمة التقويم أيضا في القرآن الكريم في قوله تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ،**[3] وفي قوله تعالى: **لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ.**[4]

وهنا أخذ هذا التعريف اللغوي معنى التصحيح الاعتدال، الاستقامة، وإزالة الاعوجاج، أي أنه يأتي في مقابل الاتزان والاستواء (التوازن). لذا يمكن القول أن التقويم من الناحية اللغوية يقصد به الاستقامة والاعتدال.

اصطلاحا: هو عملية إصدار الحكم على قيمة شيء أو غرض، أو على مجموعة أفكار وطرق وحلول ومواد دراسية وغيرها، وتتضمن عملية إصدار الحكم هذه استخدام معايير ومستويات للحكم على مدى دقة ونجاعة هذه الأمور.[5]

ترى رجاء محمود أبو علام أن التقويم التربوي: عبارة عن عملية منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير المعلومات باستخدام أدوات التقويم المختلفة، وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها المتعلمين الأهداف التربوية المرجوة.[6]

---

[1] عبد المجيد عيساني: **التقويم الفعال في قواعد النحو العربي**، مجلة الآداب واللغات، كلية الآداب العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، العدد الرابع، ماي 2005، ص 64.

[2] زوليخة طوطاوي زوجة مبدوعة: **تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر – دراسة وصفية تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007، ص 40.

[3] **سورة النساء: رواية ورش عن نافع، الآية 135.**

[4] **سورة التين: رواية ورش عن نافع، الآية 04.**

[5] فؤاد سليمان قلادة: **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**، ط1، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2005، ص 256.

[6] رجاء محمود أبو علام: **تقويم التعلم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005، ص 41.

وعليه يمكن القول أن التقويم التربوي أداة حاسمة، تقوم على أسس منهجية، تستهدف إصدار أحكام دقيقة على مدخلات ومخرجات النظام التربوي وتحديد جوانب القصور والقوة، تمهيدا لاتخاذ الإجراءات المناسبة للتعديل والتطوير والإلغاء.

عرف لكحل لخضر التقويم التربوي على أنه: عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية –التعلمية – سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في إهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة مع مختلف التطوارت الحاصلة في هذا الميدان الحيوي والمصيري للمنظومة التعليمية.[1]

لأن التقويم التربوي عملية وظيفية هدفها الأساسي الكشف عن نقاط القصور (المعوقات الوظيفية) داخل العملية التعليمية، لإصدار أحكام موضوعية عن مكوناتها بغية اتخاذ قرارات سليمة ومناسبة لبلوغ أهداف التربية المسطرة.

عرفته أحمد عودة بأنه: عملية تربوية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم والمتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وأثرها.[2]

والتقويم من وجهة نظر عودة عبارة عن عملية منظمة هدفها جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن مدى تحقق أهداف التربية المنشودة لإصدار قرارات علمية لعلاج نقاط الضعف ودعم ووقاية نقاط القوة لتحقيق التكامل والانسجام بين الفاعلين الاجتماعيين والبيئة المدرسية.

أما جرونلند Gronlund يرى: أن التقويم عملية تربوية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا، فضلا عن إصدار حكم على القيمة.[3]

---

[1] لكحل لخضر: **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد الحادي عشر، 2009، ص 126.

[2] أحمد عودة: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط5، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2002، ص 23.

[3] Abdul-Wahid Al-Kubaisi, **Measurement and Evaluation**, Dar Jarir Publishing and Distribution, 1st ed, 2007, P 39.

يمكن النظر إلى التقويم على أنه نظام متكامل لمراقبة جودة المنظومة التربوية لتحديد فعالية كل مرحلة من مراحل التعلم وبيان التعديلات الضرورية الواجب القيام بها لزيادة فعالية الانساق التعليمية كونه أداة من الأدوات التي تساهم في وضع إجراءات بديلة (بدائل وظيفية) وفعالة لبلوغ الأهداف.

إن المتأمل في التعريفات أعلاه يرى أنها اتفقت على أن التقويم عملية تربوية تهدف إلى جمع البيانات والمعطيات والمعلومات باستخدام وسائل وأدوات وأساليب متنوعة ومتعددة للوصول إلى وصفا كميا وكيفيا تتخذ من خلاله قرارات تربوية التي من شأنها معالجة موطن القصور (المعوقات الوظيفية) ودعم نقاط القوة من أجل الحفاظ على التوازن والانسجام والاستقرار والتكامل وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

إذن فالتقويم هو عبارة عن عملية تربوية منظمة ومضبوطة علميا ومنهجيا، تتطلب جمع بيانات دقيقة ومعطيات ومعلومات حول الموضوع المراد تقويمه لإصدار أحكام موضوعية بناء على بيانات كيفية و كمية محددة تحتكم إلى أساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، أوعن طريق تقدير الكفايات التدريسية للتوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي وصياغة الأهداف التي تمتثل إلى محكات بهدف مقارنتها بالمعلومات المحصل عليها لاتخاذ القرارات التربوية اللازمة. وتتضمن هذه التعريفات ما يلي:

– يهدف التقويم إلى جمع البيانات والمعلومات اللازمة حول سيرورة النظام التربوي بمختلف مكوناته.

– تشخيص مكتسبات التلاميذ القبلية في بداية السنة الدراسية من أجل تحديد المستوى الذي يسعى الأستاذ إلى بلوغه.

– التقويم عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة فهو ليس غاية في حد ذاته ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية.

– الهدف الأسمى من التقويم هو الإصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج والحذف أثناء التدريس بالتمرين والتدريب أو باختبار التلاميذ لتقدير قيمة النتائج والمجهودات في مختلف المواد والمقاييس.

– إصدار أحكام موضوعية على العملية التعليمية وأداء التلميذ، وأساليب التقويم التي يتبعها والمناهج الدراسية والبيئة المدرسية واتخاذ قرارات مناسبة من أجل تحقيق أهداف التربية المرجوة.

إجرائيا: هو عملية تربوية منظمة وفعل بيداغوجي هادف، يشخص حال العملية التعليمية بجمع البيانات والمعلومات عن نمط التقويم في المنهاج الدراسي، أساليب وإجراءات التقويم، الفاعل، التقويم في البيئة

المدرسية بغية إصدار أحكام موضوعية شاملة ودقيقة تتضمن معنى التحسين والتعديل والتطوير حتى تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

1-1 المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أن القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، وأنها تؤدي إلى مفهوم علمي واحد، والصحيح أن بينها فروقا واضحة ومختلفة باختلاف مجال استعمالها، تستخدم هذه المفاهيم في العملية التعليمية لدراسة الأداء التعليمي وتقييم الأهداف التربوية التي وضعت من أجلها. وبالتالي نحن في حاجة دائمة لقياس جودة التعليم وأهدافه. ولهذا من المهم دراسة كل ما يتعلق بعملية القياس والتقويم والتقييم، فهي عمليات لا تحدث فقط بعد التدريس والشرح وفي نهاية السنة الدراسية، بل أنها تحدث أيضا قبل بدء الدراسة نفسها وحتى أثناءها، وعادة ما يساء استخدام هذه المصطلحات عندما يبدأ التربويون والمختصون في مجال التعليم في جمع البيانات والمعلومات الضرورية لتصميم خطة تدريس وتعليم واضحة المعالم. ولكن لكل من هذه المفاهيم معنى مميز يختلف عن غيره، خلال عملية جمع المعلومات من أجل التخطيط للتعليم فالفعالين كثيرا ما تستخدم كلمات القياس والتقييم والتقويم بالتبادل، ومع ذلك فإن لهذه الكلمات معاني مختلفة إلى حد كبير، يمكن إيجازها على النحو التالي:

1-1-1 التقييم:

عرفه جميل حمداوي بكونه: عنصرا أساسا في العملية التعليمية – التعلمية، لما له من علاقة وثيقة بالأهداف والكفايات المسطرة، فهو المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في النظام البيداغوجي، لقياس التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم، كونه آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي.[1]

أما محمد أرزقي بركات يعرف التقييم على أنه: عملية إصدار الحكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل ناجح، راسب، متوسط، ضعيف، أي معرفة المستوى دون التعرف على الأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها في المستقبل أو الأسباب التي أدت إلى الفشل لتحاشيها.[2]

---

[1] حميد هرامة: **التقييم التربوي في بيداغوجيا الكفايات بالمغرب–دراسة وصفية**، https://www.alukah.net/، تاريخ الاسترجاع: 28 أوت 2021 على الساعة: 18:01.

[2] محمد قوارح: **المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر – 02، 2011–2012، ص 80.

عرفه Gronlund على أنه: عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وانه يتضمن وضعا كميا وكيفا للحكم على القيمة.[1]

ذهبت هذه التعريفات إلى أن التقييم عملية آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي وداخل الحقل التربوي هدفها إصدار حكم كمي وكيفي على مستوى التلاميذ دون معرفة الأسباب التي أدت إلى تلك القيم.

الفرق بين التقويم والتقييم:

يجمع التربويون وحتى الأساتذة بين مفهوم التقويم والتقييم، ويرى غالبيتهم أن المصطلحين وجهان لعملة واحدة، وخاصة عندما يتعلق البحث بالمنظومة التربوية، وما يخص تقويم البرامج التعليمية، فالتقويم التربوي عندهم هو عملية جمع البيانات ومراجعتها وتحليلها، وفحصها للحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية من أجل التصحيح والتعديل أما التقييم تقدير وتثمين وإعطاء قيم عالية للشيء دون تعديله، يشمل الوصف الكيفي أو الكمي للسلوك أو الاتجاهات... بهدف إصدار حكم على قيمة الأشياء والأفكار والاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودقتها وفاعليتها، على أن يتم هذا الحكم بطريقة موضوعية وبناء على معايير وأدلة محددة، يتم تقييم التلميذ في ضوء المستويات المحددة من قبل الأستاذ مثل: ضعيف، مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز. لذا فالتقويم اعم واشمل من التقييم لأنه يهدف إلى زيادة الجودة في حين أن التقييم يساعد في الحكم على الجودة فقط.

1-1-2 القياس:

يعرف إبراهيم أحمد سلامة القياس بأنه: تحديد درجة أو كمية أو نوع بعض الخصائص الموجودة في شيء ما وأيضا هو الوسيلة التي يمكن من خلالها التحديد الدقيق للمظاهر كميا وكذلك الصفات المميزة للشيء المراد قياسه.[2]

يرى ستيفنز أن القياس: هو تعيين أعداد ورموز رقمية لجوانب معينة من سمات الأفراد وفقا لقواعد محددة.[3]

---

[1] تيسير مفلح كوافحة: **القياس والتقييم –أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط3، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010، ص 40.

[2] إبراهيم أحمد سلامة: **المدخل التطبيقي للقياس في اللياقة البدنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2007، ص 05.

[3] صلاح الدين محمود علام: **التقويم التربوي البديل – أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص 64.

وحسب سبع أبو لبدة فقد عرفه Stevens على أنه: عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين محددة.[1]

يركز تعريف إبراهيم أحمد سلامة على ضرورة استخدام القياس لتحديد درجة أداء الأستاذ والتلميذ كميا داخل المؤسسة التعليمية، في حين يرى ستيفنز وأبو لندة أن القياس هو وضع أرقام وبيانات لأداء وتحصيل أو سمات وخصائص وفقا لقواعد مسطرة وقوانين تربوية محددة لمعرفة مستوى تقدم وتأخر الإنجاز داخل البيئة المدرسية.

تطرح مسألة القياس، والتقويم مشكلة كبيرة في الحقل التربوي كلما تم التطرق لهذا الموضوع وبالرجوع إلى الأدب التربوي نرى أن القياس مرتبط بالوصف الكمي، أما التقويم فلا يقتصر عن هذا الحد وإنما يتجاوزه ليصل إلى التعديل التصحيح، العلاج والتطوير، من هنا نرى أن العلاقة بين القياس والتقويم علاقة تكاملية ترابطية منسجمة، لا يمكن الفصل بينهما، لأن عملية جمع البيانات والمعلومات حول العناصر التربوية المادية والبشرية، وتحديد القيم الرقمية التي تعبر عن مقدار الأشياء من خصائص عملية القياس، ليست هدفا مستقلا، فليس الهدف جمع المعلومات والبيانات فحسب، وإنما يتعدى ذلك لجمعها من أجل استخدامها في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الواقع التربوي والنسق التعليمي، بعد إصدار الأحكام العلمية الموضوعية على ما تم الحصول عليه من معلومات فيما يخص النظام.

1-2- التقويم في المنهاج الدراسي:

المنهج لغة: مصدر مشتق من الفعل نهج بمعنى: طرق أو سلك أو اتبع، والنهج والمنهج، والمنهاج تعني: الطريق الواضح.[2]

ورد في قاموس المحيط بأن النهج هو: الطريق والسبيل الواضح، كالمنهج، والمنهاج وبالتحريك: البهر، وتتابع النفس: كفرح وضرب، وأنهج: وضح وأوضح.[3]

---

[1] Sabaa Mohammed Abu Libdeh, **Principles of Psychometric Measurement and Educational Assessment**, Dar Al-Fikr, Jordan, 1st ed, 2008, P 15 .

[2] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، **مادة نهج**، مرجع سبق ذكره، ص 300.

[3] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **قاموس المحيط – مادة نهج**، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005.

وجاء في المعجم التربوي أن المنهاج: هو تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.[1]

وهنا أخذ هذا التعريف اللغوي معنى طرق وسلك واتبع الطريق والسبيل واهتدى، أي أنها تأتي في مقابل الطريق والسبيل الواضح. لذا يمكن القول أن المنهج من الناحية اللغوية يقصد به الطريق المستقيم والسبيل الواضح الذي يوصل إلى الغاية المحددة بسهولة.

اصطلاحا: هو جميع الخبرات التي يمرون بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة والتي تسعى التربية لتحقيقها من أجل بلوغ الأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع.

يرى عبد السلام يوسف الجعافرة أن عملية تقويم في المنهاج الدراسي: هي تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقا.[2]

لذا فالتقويم في المنهاج هو مجموعة الإجراءات الوظيفية التي ينفذها الفاعلين والتي تساعدهم في تحديد الفروق وتشخيص الأداء بموضوعية والكشف عن مواطن الضعف والقصور وإصدار أحكام بالعلاج والتعديل والتحسين بهدف الحفاظ على التوازن في المهارات والقدرات التي تتكامل مع متطلبات عملية التعلم وتنعكس بشكل إيجابي على عملية التحصيل الدراسي بغية تحقيق أهداف التربية التي رسمت من أجلها.

أما طارق عامر يرى أن التقويم في المناهج: عملية تقدير ووزن لما تحققه من أثار نتيجة تطبيق وهذا التقدير والوزن يشمل النواحي الكمية والكيفية، فهي مجموعة من العمليات ينفذها أشخاص متخصصون في مجال التربية والتعليم يجمعون البيانات التي تمكنهم من تقرير ما إذا كانوا سيقبلون المهارات التي يمليها المنهاج الدراسي أو يغيرونها أو يطورنها، بناء على مدى تحقيقها للأهداف التربوية.[3]

---

[1] فريدة شنان ومصطفى هجرسي: **المعجم التربوي – مصطلحات ومفاهيم تربوية**، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 39.

[2] رمضان خطوط ومصباح جلاب: **نموذج القرارات المتعددة Stufflbeam.D.L CIPP لتقويم المناهج والبرامج التربوية**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الأول، المجلد الثامن، د.س، ص 28.

[3] طارق عامر: **التدريس المصغر**، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص 180.

يمكن القول أن التقويم التربوي يستخدم للحكم على صلاحية المتطلبات المهارية والوجدانية والمعرفية التي يعكسها المناهج الدراسي بكافة مكوناته وأبعاده، أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، ومصادر تعلمه، وأساليب تقويمية، ومدى تحقيقه للأهداف التربوية المتوخاة منه.

يعرفه محسن علي عطية على أنه: عملية تحديد قيمة ما في المنهاج الدراسي لغرض تحديد مسار التعلم وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيق أهدافه وفق معايير تربوية محددة.[1]

وعليه فعملية التقويم في المنهاج نسق من الإجراءات المحددة والمنتظمة تتألف من مجموعة من المتغيرات والأبعاد المتساندة وظيفيا والمترابطة بنائيا تعكس أداء التلاميذ وتسعى إلى جمع بيانات ومعلومات عن أجزائه ومكوناته وأساليبه ونتاجاته التعلمية لكشف التعثرات والخلل وعلاجها، بغية اتخاذ قرارات سليمة بشأنه.

إن المتأمل في التعريفات يرى أن عبد السلام يوسف الجعافرة ركز في تعريفه على ضرورة التقويم في المنهاج الدراسي لتوجيه مسار التعلم وتصميمه وتنفيذه وتوجيه أساليبه بعناية حتى يتمكن من تحقيق أهداف التربية المرجوة، فيما سلط طارق عامر الضوء على تقدير وزن المعارف في المنهاج الدراسي من الناحية الكمية والنوعية حتى يتمكن المختصون من اتخاذ القرارات المناسب بشأنه بناء على الأهداف التي رسمت من أجله، فيما ذهب تعريف محسن علي عطية إلى اعتبارها غرض لتطوير الأداء وتوجيه أهداف التعلم نحو تحقيق الأهداف المحددة مسبقا.

ومما سبق يمكننا القول أن التقويم في المنهاج هي عملية منهجية منظمة تهدف لجمع البيانات وتفسير الأدلة التي تؤدى إلى إصدار أحكام تتعلق بمحتوى ومعارف والمهارات التي وضع المنهاج من أجل تحقيقها أو بعض نتاجاته التعلمية أو البرامج الدراسية التي تساعد في توجيه العمل التربوي ومعالجتها بأساليب إحصائية أو وصفية واتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة بالتعديل التطوير التغيير في بعض جوانب التقويم في المنهاج الدراسي.

تتضمن هذه التعريفات ما يلي:

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 263.

- التقويم عملية تشخيصية منظمة مبنية على أسس تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات للتعرف عن نواحي الضعف والقصور في مسار التعلم بهدف تطوير متطلبات التقويم في المنهاج حتى تتماشى مع متطلبات الجودة العالمية.

- تهدف عملية تقويم في المنهاج إلى جمع الأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهاج الدراسي المنفذ، وإصدار حكم معين يشترك فيه الفاعلين الاجتماعيين والتربويين وكل من له علاقة بالمنهاج المدرسي يفيد صناع القرار في إعادة ضبط فاعلية المنهاج التربوي.

- يقوم المنهاج الدراسي داخليا من حيث الأهداف وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، وخارجيا من حيث كفاءة المنهاج الدراسي من خلال الموازنة بين المدخلات والمخرجات وما حققه التلميذ من أهداف في ضوء التحصيل الدراسي.

- تفيد عملية التقويم في المنهاج الدراسي إلى التعرف على مدى إلمام المنهاج بالقيم والتقاليد والمعتقدات المحلية.

- تفيد عملية التقويم في المنهاج الدراسي إلى التعرف على قدرته في تحقيق المساواة والفرص المتكافئة بين التلاميذ في مختلف المواد الدراسية.

- تفيد عملية التقويم في المنهاج الدراسي من وقت لآخر وبشكل دوري ومستمر في تلافي الأخطاء قبل استفحالها.

- عملية مستمرة مصاحبة لجميع عمليات التعلم بدءا من التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير ولا تقتصر على عملية دون أخرى.

- إن تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفع التربويين إلى إعادة النظر في التقويم في المناهج التربوية للتأكد من أنها تتضمن آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية والتجريبية في مخلف العلوم.

إجرائيا: هي الطريقة التي يمليها المنهاج الدراسي الخاص بالمادة الواحدة في المستوى الواحد بهدف تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين مختلف تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل المدرسة الجزائرية.

1-3- الانعكاس:

إجرائيا: هو تحليل ذاتي للعملية التربوية للتعرف على تأثير المناهج التعليمية وأساليب التدريس والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات الجودة الشاملة في التعليم.

1-4- أساليب التقويم:

لقد تعددت التعريفات حول مفهوم أساليب التقويم وقد اختلفت في صيغتها ومظهرها إلا أنها اتفقت في مضمونها وجوهريا حيث عرفت بأنها:

الأساليب: هي مجموعة من الإجراءات والطرق التي يستخدمها الأستاذ لمعرفة درجة تحصيل تلاميذه، وهي وسائل وأدوات تمده بالمعلومات والبيانات اللازمة عن التلاميذ ومدى حدوث تغيرات في سلوكهم جراء التعليم الذي تلقوه.[1]

وتعرف على أنها: مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ على مدى سنوات الدراسة، والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ واتخاذ ما يلزم من تطوير وتحسين في مستوياتهم بما يسهم في تكوين أفراد من ذوي الكفاءات المتفقة مع ما يتطلع إليه المجتمع.[2]

وتعرف أيضا على أنها: مجموعة الأساليب المعتمدة في التقويم الاختبارات التحصيلية لما لها من أهمية وانتشار واسع في جميع المؤسسات التربوية. وهي مقاييس للكشف عن أثر تعلم أو تدريب خاص، هذا الاختبار يطلق على كل صور وأنواع الاختبارات التي يقوم الأستاذ بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ بالفعل.

- كما يمكن تعريفها على أنها أدوات تساعد في الحكم على ما تم تدريسه للتلاميذ من موضوعات تتعلق بالوحدات الدراسية المقررة. [3]

---

[1] دليلة رحموني: **أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين**، مجلة دفاتر البحوث العلمية، العدد 11، ديسمبر 2017، ص 161.

[2] فضيلة عروج وصباح نصراوي: **اتجاهات طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي- أم لبواقي-نحو أساليب التقويم الجامعي**- عملية بناء الاختبارات التحصيلية أنموذجا-، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد 18، العدد 02، 2021، ص 117.

[3] سميرة منصوري، حكيمة وشنان، حنان بوطورة: **أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية في ظل نظام LMD**، مجلة مقاربات، المجلد 06، العدد 03، 2020، ص63.

أساليب التقويم: هي التقنيات والاستراتيجيات المستخدمة لجمع معلومات عن قدرات ومهارات التلاميذ، ومدى تعلمهم من خلال الاختبارات والأبحاث والتقارير والأنشطة المختلفة داخل الصف الدراسي والمشاركة والحضور. [1]

وتعرف على أنها أساليب لتقويم أداء وسلوك التلميذ وتستخدم في العملية التعليمية في صورة مهام وأنشطة متنوعة ذاتية وجماعية.[2]

هي مجموعة الإجراءات والطرق التي يتبعها الفاعل التربوي أثناء عملية التقويم ويستخدم فيها أدوات ووسائل تمكنه من الحصول على بيانات ومعلومات تساعده في تقويم التلاميذ. [3]

وأساليب التقويم هي الإجراءات والطرق التي يتبعها القائم بالتقويم لتنفيذ تلك العملية التي تتطلب استخدام أدوات ووسائل التقويم المختلفة للحكم على أداء التلاميذ في درس محدد وحدة دراسية معينة. [4]

وفي ضوء هذا التعاريف يمكننا تحديد مجموعة أهداف لتقويم أداء الأستاذ نذكر منها ما يلي:

- تزود أساليب التقويم الأساتذة بمعلومات وبيانات حول تحصيل التلاميذ الحقيقي.
- وتوجه أساليب التقويم الأستاذ نحو تعديل واستراتيجيات التدريس المعتمدة داخل حجرة الصف.
- التعرف على المستوى الفعلي للمتمدرسين في إطار أهداف التربية المرجى تحقيقها.
- تساعد القائمين على السياسات التربوية على وضع برامج التدريب أثناء الخدمة وتعديل برامج تكوين الأساتذة لتلافي القصور والضعف في التدريس.

---

[1] عمر عواض الثبيتي: **أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء** – المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد 51، جانفي 2018، ص 337.

[2] عبد الله بن محمد الغدوني: **مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ببعض أساليب التقويم البديل**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، 2017، ص 143.

[3] **ما-هي-اساليب-التقويم-التربوي-تعرف-على-3-من-اساليبه-وادواته:** https://www.edarabia.com/، تم الاسترجاع في 23 فيفري 2022، على الساعة 12:23.

[4] **أساليب التقويم التربوي وأدواته:** http://edu-november.blogspot.com/، تم الاسترجاع في 23 فيفري 2022، على الساعة 13:35.

- تكوين الأساتذة بشكل دوري بهدف رفع أدائهم وتحسين كفايتهم ومستواهم.
- اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة والخاصة بأعمال رفع المستوى الترسيم الترقية النقل أو التحذير.

إجرائيا: هي مجموعة من الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها الفاعل التربوي (الأستاذ) حتى تمده بالبيانات والمعلومات اللازمة لتساعده في تقدير أداء الفاعلين التربويين المتلقين (التلاميذ) في صورة فردية أو جماعية والحكم على التغيرات التي حدثت في معارفهم واتجاهاتهم، أفعالهم وسلوكياتهم جراء أثر التعلم لقياس درجة تحصيلهم الدراسي.

1-5-التقويم الذاتي للتلميذ:

عرف براون وهاريس **(Brown and Harris)** التقويم الذاتي في بأنه عمل وصفي وتقييمي يقوم به التلميذ فيما يتعلق بعمله وقدراته الأكاديمية لبلوغ نتائج تحصيلية جيدة.

أما بانادیرو **(Banadero)** عرفها على أنها مجموعة واسعة من الآليات والتقنيات التي يصف التلاميذ من خلالها عمليات ومنتجات التعلم الخاصة بهم فتمنحهم القدرة على ملاحظة أفعالهم لحظة بلحظة لفحص آثار تلك الأفعال لتحسين السلوك والتفكير في عملية التعلم.

ويعرف التقويم الذاتي أيضا على أنه: قدرة التلميذ على نقد ذاته وعملياته الخاضعة لتأثير ردود أفعاله لمعرفة كفاءته الدراسية ونتائجه التحصيلية.[1]

التقويم الذاتي للتلميذ: يعرف التقويم الذاتي بأنه حكم التلاميذ على جودة تقدمهم وأدائهم، بناء على الاستراتيجيات والأدلة الواضحة، ووفقا لمعايير الجودة الشاملة في التعليم حتى يلعب التلميذ دورا رئيسيا في تعزيز دورته في التعلم التصاعدية.[2]

التقويم الذاتي: يقصد بالتقويم الذاتي للتلميذ تلك العملية التي يتم من خلالها جمع التلميذ للمعلومات والبيانات التي تتعلق بأدائه، ويصدر أحكام منطقية وعلمية على أدائه في ضوء محكات محددة، ويتعرف

---

1 Heidi L. Andrade : **A Critical Review of Research on Student Self-Assessment**, https://www.frontiersin.org/, 27 August 2019, 10:36.

2 Tara L. Crowell: Student **Self Grading- Perception vs. Reality,** American Journal of Educational Research, V 3, 4, 2015, p 452**.**

على نقاط قوته وإبداعه ويعززها ذاتيا ونقاط ضعفه ويعمل على علاجها ذاتيا. ويتم ذلك تحت دعم وإشراف أستاذه، المدرسة، ولي الأمر، ومن له صلة بتعليمه[1].

التقويم الذاتي: هو إصدار حكم من التلميذ ذاته (المستفيد من المقرر الدراسي) على مقدار تعلمه لكل من المبادئ الأساسية والأطر المنهجية الصحيحة، وكذلك الأساليب والطرق المناسبة للتطبيق في المواد المقررة، ومن ثم تحديد مدى حاجته لاستكمالها. وبصورة أكثر تفصيلا فإن التقويم الذاتي هو أن يتولى التلميذ المستفيد من المنهاج الدراسي إصدار حكم على نفسه من حيث مقدرته على الإجابة عن التساؤلات والإشكالات.[2]

يقوم مبدأ التقويم الذاتي على إتاحة الفرصة للتلاميذ، لتقييم قدارتهم أثناء التعلم، من خلال جملة من الأعمال والأنشطة التي تتطلب منهم تحليلا وتفسيرا وتبريرا للمواقف، أو مقارنة أعمال منجزة سابقا بأخرى حالية، والوقوف على مواطن القصور والخلل، وهنا يتحول التلميذ من وضع المتلقي السلبي، إلى وضع الفاعل النشط، مما يعزز لديه الثقة بالنفس، ويحرض دافعيته نحو التعلم، فنجاح هذا النوع من التقويم، يتطلب قدار كاف من النضج العقلي والنفسي والاجتماعي.

تهدف هذه التعاريف إلى:

- أن تقويم الذاتي عملية تسعى إلى التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات التلاميذ وقدراتهم الأساسية، كما يمكن الأسر من الاطلاع على مستوى أداء أبنائهم الحقيقي عن طريق نتائجهم النهائية.
- يركز التقويم على تعزيز نقاط القوة لدى التلاميذ كما يسعى لتشخيص مواطن الضعف والقصور والعمل على إتلافها.
- يساعد الأستاذ على قياس ما حصله التلميذ من حقائق ومعلومات لتقدير مستوى النضج والنمو وقدرته على التفكير الناقد.
- الكشف عن مدى قدرة التلميذ على المواءمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية والوقوف على تقدمه ونجاحه.

---

[1] أيمن عبد المجيد بشاوري: **تقويمات حديثة في التقويم التربوي**، http://www.moyoultarbawiya.net/، تم الاسترجاع في 24 فيفري 2022، على الساعة 10:25.

[2] صالح بن حمد العساف: **التقويم الذاتي للباحث في العلوم السلوكية**، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1995، ص 23.

- الكشف عن مختلف جوانب التلميذ المعرفية والمهارية والوجدانية والسلوكية.
- فهم التلميذ لما درسه من حقائق ومعلومات، وقدرته على جمع المعلومات من مصادر مختلفة.

إجرائيا: يقصد بالتقويم الذاتي للتلميذ على أنه مجموعة من الإجراءات النقدية والوصفية التي يقوم بها الفاعل التربوي المتلقي (التلميذ) أثناء مراجعة ذاته لتحديد مقاييس ومعايير أدائه، بجمع البيانات والمعلومات حول قدراته التعليمية، وإصدار أحكام تتعلق بإنجازاته ليرى ما تم تحقيقه من الأهداف المرسومة سلفا.

1-6- مفهوم البيئة الحاضنة لعملية التقويم التربوي:

يعرف هوي واين ونيكل (Wayne & Nickel Hoy) البيئة الحاضنة لعملية التقويم على أنها مجموعة الخصائص الداخلية والخارجية التي تميز مدرسة عن أخرى، وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها.[1]

عند ما نتحدث عن البيئة الحاضنة لعملية التقويم ومؤثراتها فإننا نشير إلى عناصرها المادية والبشرية لنحتكم في الوقت ذاته إلى إدخال أساليب جديدة لتقويم مستوى التكامل بينها وبين البرامج المدرسية لتوفير بيئة إيجابية ديمقراطية تعاونية تثير استعدادات التلاميذ وتفعل قدراتهم لتصل إلى مستويات متميزة من الأداء الذي قد يصل حدود الإبداع والابتكار.

يشير البركاتي إلى أن البيئة الحاضنة لعملية التقويم أو البيئة المدرسية وجوها الاجتماعي نظام ذو ثلاثة أبعاد تتمثل في المدير، الأستاذ، التلميذ، وتكامل هذه العناصر البشرية يجسد التنظيم الشكلي للمدرسة والتفاعلات الحاصلة فيها.[2]

فالوسط الاجتماعي للبيئة المدرسية يلعب دورا مهما في تحقيق أهداف التعليم جنبا إلى جنب مع المنهاج الدراسي والأستاذ والتلميذ وطرق التدريس الحديثة، ولكي تتحقق أهداف التعليم، لابد أن تكون بيئة الإجراء جاذبة ومشوقة ديمقراطية، يشعر فيها التلاميذ بالراحة والأمان، تحفزهم على التقدم والإنجاز.

---

[1] Hoy Wayne & Nickel, C, **Education administration- Theory research, and practice**, McGraw- Hill Press, New York, 2005, P 69.

[2] الهاشمي لقوقي ومنصور بن زاهي: **البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 05، الجزء 01، سبتمبر 2017، ص 441.

يعرفها المغربي كامل محمد بأنها: مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل الداخلية التي يعمل الفرد ضمنها فتؤثر على قيمهم واتجاهاتهم ومدركاتهم، وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والديمقراطية والثبات.[1]

فالبيئة الحاضنة لعملية التقويم التربوي هي وسط نشط وحركي يشارك التلاميذ من خلاله في عمليات عقلية مختلفة حتى يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونموهم ليكونوا مسؤولين على محصلة نتائجهم النهائية.

عرفتها الشلتي بأنها: الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها، ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة وإعداد الأجيال كما تعد عنوانا للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية.[2]

يذهب هذا التعريف إلى أن البيئة الحاضنة لعملية التقويم هي الموقع والوسط الذي يعطي التنظيم الشكلي الداخلي والخارجي للمؤسسة، والوسط الذي تتحقق فيه أهداف التربية المنشودة التي تصنع سلوك الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم.

فتقويم البيئة الحاضنة لعملية التقويم أي – البيئة المدرسية – هي إعادة النظر في البيئة وأبعادها ومكوناتها عناصرها المادية والبشرية النوعية وتعديلها للوصول إلى وسط صحي امن معزز بجميع الوسائل والأدوات لتحسين نوعية التعليم والتعلم، عبر تفاعل بشري مستمر يساهم في تشكيل السلوك المطلوب والفعال الذي يتم تحقيقه عبر تبني استراتيجية تقويمية شاملة تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في النظام المؤسسي ومكوناته للوصول إلى التعلم والإبداع بتنفيذ المهام التقويمية الفردية والجماعية، التي يقوم بها المدراء والأساتذة، ومستشاري التوجيه والتي تستهدف بالدرجة الأولى تحصيل التلميذ الدراسي بغية تطويره بما يتلاءم مع عمره وقدراته.

تهدف هذه التعريفات إلى:

[1] محمد كامل المغربي: **السلوك التنظيمي**، د.ط، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 303.

[2] محمد نور أحمد الطيب: **دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 06، الجزء 02، 2020، ص 42.

- أن بيئة إجراء عملية التقويم عملية إجرائية تستخدم لجمع البيانات اللازمة حول أداء أعضاء هيئة التدريس، والتلاميذ بمساعدة المدراء ومستشاري التوجيه وكل من له صلة بالعملية التعليمية.
- يساعد التقويم على تبني استراتيجيات تصحيحية شاملة تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في النظام المؤسسي ومكوناته للوصول إلى التعلم والإبداع أثناء تنفيذ المهام الفردية والجماعية.

أما البيئة الحاضنة لعملية التقويم إجرائيا: هي مجموعة الأساليب والإجراءات التي تستخدم لجمع المعلومات البيانات اللازمة حول البيئة المدرسية بمختلف هيئاتها وأبعادها الإدارية، مع إعادة ضبط مكوناتها ونظمها بهدف تعديلها وتطويرها ومتابعة سير العملية التعليمية ونتائج التقويم وفق ضوابط ونظم شرعية لا تخل بموازيين التشخيص والتعديل والتحسن والتطوير.

2-التحصيل الدراسي:

لغة: تحصل الشيء أي تجمع وثبت، قال أبو حنيفة الحصل والحصالة ما بقي من الشعير والبر في البيدر إذا نقي وعزل رديئة.[1]

أما اصطلاحا فعرف التحصيل الدراسي بأنه: مقدار المعارف والخبرات التي حصلها التلميذ نتيجة المرور بالخبرات السابقة.[2]

فالتحصيل الدراسي هنا يوحي بأنه مجموع المعلومات والخبرات المعارف والمهارات التي تلقاها التلميذ والتي يتذكرها ويسترجعها عند الضرورة، مستخدما في ذلك الفهم والإدراك والتركيز والتكرار لأجل بلوغ كفاءة معينة.

يرى روبيرت لا فون Robert La Vaughn: بأن التحصيل الدراسي هو المعارف التي يتحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط الدراسي.[3]

---

[1] ابن منظور: **مرجع سبق ذكره**، ص 153.

[2] مسعود جبران: **الرائد في المعجم اللغوي**، ط2، دار المعارف للملايين، 2001، ص 317.

[3] سعيد قنيش: **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي – دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس العمل والتنظيم، تخصص اتصال علاقات العمل وتطور المؤسسات، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2011-2021، ص 51.

يستخدم مفهوم التحصيل الدراسي حسب لا فون للإشارة إلى درجة المعرفة المكتسبة ومستوى التقدم الذي يحرزه التلميذ داخل الصف الدراسي وخلال السنة الدراسية.

يعرف إبراهيم أحمد والسيد المراغي التحصيل الدراسي بأنه: الإنجاز التحصيلي للمتعلم في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي.[1]

يشير تعريف إبراهيم إلى أن التحصيل الدراسي هو مقدار ما أكتسبه التلميذ من المواد الدراسية والذي يسمح له إما بالانتقال إلى مستوى الأعلى أو الرسوب وهذا بعد إجراء الاختبارات النهائية.

أما مجدي إبراهيم يعرفان التحصيل الدراسي على أنه: مقدار ما يحصله التلميذ من معرفة في الدرس الواحد، أو في الوحدة الدراسية التي يتعلمها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لذلك الغرض[2].

والتحصيل الدراسي هو مجموع ما يتحصل عليه التلميذ من معارف في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية ويعبر عنها بواسطة المعدلات النهائية والتي يمكن قياسها بالكثير من الأدوات التقويمية ومن بينها الاختبارات التحصيلية.

كما يعرفه جرجس ميشال جرجس بأنه: مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهاج التربوي المعمول به، وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من خلال الامتحانات والاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها ومن علامات التقييم المستمر والنهائي، والتي تؤكد مستوى امتلاكه لهذا التحصيل الدراسي.[3]

---

[1] سهيلة علوطي: **فاعلية الذات والدافع للإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة جيجل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس التربوي، قسم علوم التربية، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة – 02، 2017-2018، ص 198.

[2] سارة العيدون: **تأثير الأداء البيداغوجي للمعلم على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي الرياضيات واللغة العربية على ضوء المقاربة بالكفاءات**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 06، العدد 11، جوان 2017، ص 209.

[3] أمال عوكي: **الأسرة وأثرها في عملية التحصيل الدراسي للأبناء – دراسة ميدانية بثانوية 5 جويلية 1962 بعنابة**، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 14، ديسمبر 2020، ص 61.

إذا تأملنا في التعريف أعلاه نجد أن جرجس ميشال يذهب بالتحصيل الدراسي إلى أنه مجموع الكفايات الدراسية التي يحصلها التلميذ في المدرسة ويتم تحديد ذلك من خلال العديد من الاختبارات والتقارير التي يعدها الأستاذ، فيحكم من خلال مؤشر الأداء الدراسي على كم المعلومات والمهارات التي استوعبها التلميذ.

يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو وصول التلميذ إلى مستوى معين من الكفاءة في جميع المواد الدراسية ويتم معرفة ذلك من خلال العديد من الاختبارات والتقارير التي يعدها الأستاذ كي يقيس من خلالها مستوى التلاميذ في كل مرحلة، لمعرفة كم المعلومات والمهارات التي تم اكتسابها خلال فترة تعليمية معينة، عن طريق قياس مؤشر الأداء الدراسي الذي يتم إعداده من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية لمعرفة الدرجات التي يحققها التلميذ أو مستوى النجاح والتحصيل الذي يصل إليه في مادة دراسية معينة أو مجال تعليمي معين.

من خلال التعريفات أعلاه نستنتج أن عملية التحصيل الدراسي أساسا تهدف إلى ما يلي:

- معرفة محصلة المفاهيم والمعلومات التي اكتسبها التلاميذ من المناهج الدراسية المنفذة.
- يساهم في الكشف عن مواطن الضعف والقوة في البرنامج الدراسية والطرق التعليمية المتبعة.
- يقيس الأستاذ من خلال التحصيل الدراسي نتائج التلاميذ النهائية بأسلوب كمي (التقويم التحصيلي).
- يستشهد الأستاذ بنتائج الاختبارات أثناء تحديد صعوبات التعلم لدي التلاميذ.
- تساعد الأستاذ على تغيير طريقة التدريس والاعتماد على طرائق التفاعلية في التدريس داخل حجرة الصف.

إجرائيا: يشير التحصيل الدراسي إلى ما أنجزه التلميذ من تقدم وإنجاز معرفي ومهاري من المواد الدراسية التي تلقاها في فصل أو سنة دراسية، ويعبر عنه بمقدار الدرجات التي تحصل عليها في الاختبارات المعدة لذلك الغرض قصد تحديد انتقاله من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى أو رسوبه.

سابعا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والأبحاث السابقة ذات أهمية قصوى في البحث العلمي، فهي الطريق السليم والسبيل الواضح الذي يسلكه الباحث في بحثه منذ بدايته، والمفتاح الحقيقي لبناء دراسة بحثية ذات قيمة علمية كونها تزوده بما يحتاجه من معلومات، ولهذا يتعين على الباحث الذي يرغب في إنجاز مشروع بحث جديد

أن يقوم بالاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت في نفس المجال، والتي تعد أساسا للموضوع البحث المقترح.

والدراسات السابقة هي تلك البحوث التي تناولت موضوع الدراسة الراهنة وسبقتها في المجال الزمني، وتتشابه مع ذات الموضوع وتتطابق معه، أو تتناوله من أحد متغيراته أو أبعاده، لها أهمية كبيرة بالنسبة للبحث المراد إنجازه، لأنها مفيدة في الكثير من مراحله، فهي سجل حافل بالمعارف التي يمكن من خلالها تحديد موقع الظاهرة المدروسة من التراث النظري، والبدء من حيث انتهى الآخرون، لأن العلم تراكمي، والهدف من عرضها هو تعريف القارئ بكافة الدراسات التي سبق إجراؤها في ذات الموضوع، وعرضها بطريقة علمية تأخذ في الحسبان تصنيفها، وفق تسلسلها الزمني، حتى نصل في الدراسة الراهنة إلى الشق الميداني لتحديد أوجه الاستفادة، أوجه الاتفاق والاختلاف.

الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى:

دراسة ستيغنس Stiggins 2001 بعنوان: الطابع الغالب على ممارسات الأساتذة في التقويم الصفي.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسات الأساتذة المتبعة في تقويم المتعلمين داخل الصف الدراسي، اعتمد الباحث فيها على المنهج الوصفي مستعينا في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات طبقت هذه الأخيرة على 2293 معلما. توصلت نتائج الدراسة ما يلي:

- الطابع الغالب على ممارسات الأساتذة في التقويم داخل الصف الدراسي هو بلوغ تحصيل دراسي جيد للمتعلمين.
- توجد عوامل كثيرة متدخلة في تقدير درجات المتعلمين وتحصيلهم الدراسي تتمثل في جهود المتعلم، المشاركة الصفية، تحسن المتعلم في المقرر خلال الفصل الدراسي، لاتزال عوامل مهمة لدي الأساتذة.

[1] Jan Stiggins Rick**, Secondary teachers' classroom assessment and grading practices,** Educational Measurement- Issues and Practice20 – 1, 2001.

يشير ستنجز إلى أن ثلثي عينة الأساتذة يرون أن مجهود المتعلم وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تستخدم لتقويم مستوى تحصيل المتعلم بالنسبة للمقرر وتحسين درجاته.

الدراسة الثانية:

دراسة طارق باصار Tarik Basar بعنوان: تقويم منهج مقرر العلوم للصف الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التقويم الصفي لمناهج الدراسية لدورة العلوم للصف الثالث الابتدائي في تحديد مستوى تحقيق الأهداف المدرجة في مناهج مقرر العلوم ومستوى امتلاك الطلاب للسلوكيات الأساسية المرتبطة بدورة العلوم للصف الثالث بالإضافة إلى مستويات مفهومهم الذاتي الأكاديمي، والتي يمكن أن تساعد في تحديد فعالية المناهج الدراسية وما إذا كان المنهاج يلبي التوقعات أم لا، من خلال تقويم هذا المنهاج في الواقع. تهدف هذه الدراسة أيضا إلى جمع معلومات حول فعالية مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي من خلال تقويمه. اعتمد الباحث على المنهج التجريبي والوصفي التحليلي، مستعينا في ذلك على الملاحظة بالمشاركة، الاختبار (اختبار تحديد المستوى، اختبار السلوك المعرفي) سبر الآراء كأدوات لجمع البيانات اللازمة تم تطبيق هذه الأدوات على عينة بلغ عدد 632 طالبا و07 أساتذة تم اختيارهم بطريقة العينات العنقودية النسبية يتكون نطاق الدراسة من مدرستين ثانويتين و04 مدارس للمستوى المتوسط و03 مدارس ذات مستوى منخفض في 09 مدارس مختارة من 08 مناطق مركزية مختلفة في محافظة أنقرة. ومن النتائج الهامة التي توصل إليها نجد ما يلي:

- أن أهداف المنهاج أكثر قابلية للتحقيق للطلاب الذين يدرسون في المدارس في المجموعة ذات المستوى الأعلى من النجاح. ومع ذلك، يجب أن تكون أهداف المنهاج قابلة للتحقيق لجميع الطلاب. لذلك، يجب أخذ ملفات تعريف الطلاب المختلفة في الاعتبار عند تحديد أهداف المنهاج، بحيث يمكن للأهداف أن تروق لجميع الطلاب. في هذا الاتجاه.
- أن التعلم المسبق هو أحد الأسباب التي تجعل الطلاب، الذين يدرسون في مدرسة من مجموعة المدارس المتوسطة والمنخفضة النجاح، غير قادرين على تحقيق الأهداف في المناهج الدراسية. بناء على

[1] Tarık Başar :**Evaluation of the Curriculum of Elementary School Third Grade Science Course**, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13, 08, June 2017 , P 4609 – 4633.

هذه النتائج، يمكن اقتراح مراجعة أهداف منهج دورة العلوم للصف الثالث الابتدائي في المدرسة الابتدائية من خلال مراعاة الأهداف ذات الصلة بتعليم العلوم في المناهج الدراسية لدورة علوم الحياة للصفين الأول والثاني بالمدرسة الابتدائية.

- على المدرسين العاملين في هذه المدارس الكشف عن أوجه القصور في التعلم للطلاب حول المواد في مقرر علوم الحياة للصف الأول الابتدائي ودورة علوم الحياة للصف الثاني الابتدائي.
- على المعلمين القضاء على أوجه القصور في التعلم هذه قبل أن يشرعوا في تنفيذ منهج مادة العلوم للصف الثالث الابتدائي.
- يجب على المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصف الأول والصف الثاني بالمدرسة الابتدائية ألا ينسوا أن تعليم العلوم الذي يقدمونه في نطاق دورة علوم الحياة هو دورات تحضيرية لدورات العلوم للصف الثالث.

لم يدرج المعلمين أنشطة التقويم الذاتي أو تقويم الأقران في دورات على مستوى مناسب. لذلك، يمكن إضافة عينات حول أدوات التقويم الذاتي وتقويم الأقران إلى المنهج الدراسي. من خلال القيام بذلك، يمكن أيضا ترقية المعلمين لاستخدام أدوات التقييم هذه.

التعقيب على الدراستين الأجنبيتين:

تتوافق الدراستين أعلاه مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها فيما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تقاربت الدراسة الراهنة من حيث الهدف مع دراسة (Stiggins ،2001) التي جاءت للكشف عن ممارسات الأساتذة المتبعة في تقويم التلاميذ داخل الصف الدراسي، و دراسة (Tarik، جوان 2017)، تقويم منهج مقرر العلوم للصف الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، أما الدراسة الحالية جاءت للتعرف على عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراس، وهذا ما جعلها تتقارب مع الدراسة السابقة في الهدف وتتشابهان في كون الدراستين تهتمان بدراسة عملية التقويم والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط (الأساسي) من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم الخاص بالجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

تشابهت دراسة الحالية مع الدراسة السابقة في مجتمع الدراسة حيث اعتمد (Stiggins، 2001) في دراسته على2293 مفردة، أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

واختلفت الدراسة الراهنة مع دراسة (Tarik، السنة 2017) في مجتمع الدراسة حيث اعتمد Tarik على عينة بلغ عددها 632 طالبا و07 معلمين تم اختيارهم بطريقة العينات العنقودية النسبية يتكون نطاق الدراسة من مدرستين ثانويتين و04 مدارس للمستوى المتوسط و03 مدارس ذات مستوى منخفض في 09 مدارس مختارة من 08 مناطق مركزية مختلفة في محافظة أنقرة، في حين اعتمدت الدراسة الراهنة على أسلوب المسح الشامل تم تطبيقه على أساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده لتتشابه الكثير من الدراسات في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمد (Stiggins، 2001) على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات حول ممارسات الأساتذة المتبعة في تقويم المتعلمين داخل الصف الدراسي، وهو ما تقارب مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة.

واختلفت الدراسة الراهنة مع دراسة (Tarik، جوان 2017) في أدوات جمع البيانات حيث اعتمد Tarik على الملاحظة بالمشاركة، الاختبار (اختبار تحديد المستوى، اختبار السلوك المعرفي) سبر الآراء كأدوات لجمع البيانات اللازمة حول موضوع تقويم منهج مقرر العلوم للصف الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، وهو ما اختلف مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة.

- **منهج الدراسة والأساليب الإحصائية:**

اختلفت دراسة الراهنة مع الدراسة (Tarik ، جوان 2017) في المنهج التجريبي الذي أعتمده لاختبار أثر المتغير المستقل على المتغير التابع كونه منهج يبحث في التأثير والتأثر لتتشابه دراسة كل من

(Stiggins، 2001)، (Tarik ، جوان 2017) مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي، في حين تشابهت الدراسة السابقة مع الراهنة في الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط بيرسون واختبار t وتحليل التباين للإحصاء الاستدلالي، بالإضافة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام SPSS الذي تشابه مع الدراسة الحالية.

ب-أطروحات الدكتوراه:

الدراسة الأولى:

دراسة زوليخة طوطاوي (أطروحة دكتوراه علوم -2007): بعنوان تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر – دراسة وصفية تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى القيام بعملية تقويم واسعة مرتبطة بنظام التعليم الإلزامي في الجزائر من خلال مدخلات وعمليات هذا النظام قصد القيام بتحليل تطوري لتشخيص الوضعية التي وصل إليها التعليم انطلاقا من مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بعد الاستقلال، ومرحلة التعليم الأساسي إلى غاية التنظيم الجديد للتعليم الابتدائي والمتوسط لإجراء مقارنات عبر الزمن لتحديد العناصر الإيجابية ومواطن الخلل والقيام بتشخيص المشاكل العملية الواقعية، اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المسحية على المنهج الوصفي التحليلي مستعينة في ذلك بالاستبانة كأداة مساعدة لجمع البيانات تم تطبيقها على المتعلمين أولياء الأمور، معلمين، مدراء ومفتشين لقياس مختلف المتغيرات مستعينا في ذلك بتحليل مضمون كتقنية مساعدة لجمع المعطيات اللازمة حول واقع التعليم الإلزامي تم تطبيقها في ولاية الجزائر وكل الدوائر التابعة لها باعتبارها أكبر مدينة تضم مناطق حضرية، ريفية وشبه ريفية.

خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج:

- إن نظام التعليم الإلزامي عرف منذ الاستقلال إلى الوقت الراهن تطورا معتبرا لا جدال فيه سواء في الهياكل والمنشآت أو من حيث تعدد المؤطرين والمتمدرسين، مما يعني أن الأهداف المرحلية الكمية التي سطرتها الدولة بخصوص ضمان حق التمدرس بتوفير المقاعد البيداغوجية عبر التراب الوطني ضمان حق

[1] زوليخة طوطاوي: **مرجع سبق ذكره.**

التمدرس وتكافؤ الفرص، وجزأرة التأطير في كل المواد وكذا الرفع من نسبة التمدرس والإلحاق بالمدرسة أهداف يبدو أنها قد تحققت.

- تلعب أساليب وإجراءات التقويم المعتمدة دورا مهما في العملية التعليمية ولقد عرف هذا البعد تغييرات هامة بدءا من التخلي عن مبدأ النسب الذي أحدث اختلالا كبيرا دام لسنوات، إلى غاية اعتماد أساليب التقويم التشخيصي والمستمر في الإصلاحات الأخيرة.

في مجال النظام العام للمؤسسات توصلت النتائج إلى أن أغلب المؤسسات التربوية لعينة البحث في الطورين الأول والثاني قديمة وتفتقر إلى المنشآت وبعض المرافق الضرورية، ونقص التجهيزات لاسيما في وسائل الإيضاح الضرورية في عملية التعليم، وتستدعي هذه المؤسسات بحكم قدمها عمليات ترميم مكلفة لاسيما بالنسبة للمدارس الابتدائية التي تعرف وضعية حرجة.

التعقيب على الدراسة:

تتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها فيما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تشابهت دراسة (زوليخة، 2007) المعنونة بتقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر – دراسة وصفية تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي مع الدراسة الحالية في الهدف، كون الدراستين تهتمان بدراسة بالتقويم في مرحلة التعليم المتوسط من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة زوليخة طوطاوي مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث اعتمدت زوليخة في دراستها على المسح الشامل المطبق على المتعلمين وأولياء الأمور، معلمين، مدراء ومفتشين لقياس مختلف المتغيرات حول واقع التعليم الإلزامي تم تطبيقها في ولاية الجزائر وكل الدوائر التابعة لها باعتبارها أكبر مدينة تضم مناطق حضرية، ريفية وشبه ريفية. أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط فقط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، لتتشابه أيضا دراسة زوليخة طوطاوي مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة اختلفت معها في المجتمع.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنجد أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمدت زوليخة طوطاوي في دراستها على الاستبانة كأداة مساعدة لجمع البيانات اللازمة حول موضوع الدراسة واختلفت مع الدراسة الحالية في اعتمادها على تقنية تحليل مضمون كأداة أساسية في الدراسة السابقة، لتتشابه دراستها مع الدراسة الحالية التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة واختلفت معها في الأدوات المساعدة المتمثلة في الملاحظة والمقابلة.

- **منهج الدراسة والأساليب والإحصائية:**

اعتمدت (زوليخة، 2007) في دراستها المسحية على المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها تحليلا علميا موضوعيا، وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي استخدمت المنهج الوصفي الذي تم استخدامه لتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة التي تم تنفيذها في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فاعتمدت هذه الدارسة على معامل الارتباط بيرسون واختبار t وتحليل التباين للإحصاء الاستدلالي الذي تشابه مع الدراسة الحالية، بالإضافة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام SPSS الذي تشابه مع الدراسة الحالية.

الدراسة الثانية:

دراسة محمد قوارح (أطروحة دكتوراه علوم –2012): بعنوان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين.[1]

هدفت هذه الدراسة للكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي بالنسبة لمتغير الجنس، متغير المستوى التعليمي والتخصص الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في بعض جامعات الجنوب الجزائري، وكذلك التعرف على واقع المعرفة المسبقة

[1] محمد قوارح: **مرجع سبق ذكره.**

بأساليب التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، مستعينا في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة عن المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين، تم تطبيقها على 120 مفردة من طالبات وطلاب السنة الثانية والثالثة تخصص علم النفس وتخصص علوم التربية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة وجامعة عمار ثليجي بالأغواط والمركز الجامعي بغرداية والمركز الجامعي بالواد حيث تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية منتظمة. ومن النتائج الهامة التي توصل إليها نجد ما يلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.
- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى التعليمي لدى الطلبة الجامعيين.
- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تشابهت دراسة (محمد قوارح، 2012) المعنونة بالمعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين مع الدراسة الحالية الموسومة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي تطابقت معها في المتغيرين واختلفت معها في المجال المكاني وطبيعة المجتمع.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة محمد قوارح مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة حيث اعتمد محمد في دراسته على عينة بلغت 120 مفردة من طالبات وطلاب السنة الثانية والثالثة تخصص علم النفس وتخصص علوم التربية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة وجامعة عمار ثليجي بالأغواط والمركز الجامعي بغرداية والمركز

الجامعي بالواد حيث تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية منتظمة، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اعتمدت على الأسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فتشابهت دراسة محمد قوارح مع الدراسة الحالية في الاستبانة كأداة رئيسية من أدوات جمع البيانات، كما اعتمدت الباحثة في الدراسة الراهنة على الملاحظة، المقابلة الحرة، كأدوات مساعدة استخدمتها من أجل الحصول على الإذن بالدخول، التقرب إلى مجتمع البحث من أجل الحصول على المزيد من المعلومات لإثراء الجانب التطبيقي، أضف إلى ذلك الحصول على بعض الوثائق والسجلات المتعلقة بوصف المؤسسات وتعداد التربويين وغيرها، وهو ما اختلف مع الدراسة السابقة.

- **منهج الدراسة والأساليب الإحصائية:**

استخدم محمد قوارح في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي الذي تلائم مع طبيعة بحثه، فتشابهت دراسته مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والأساليب الإحصائية التي تمثلت في معامل الارتباط بيرسون واختبار t وتحليل التباين للإحصاء الاستدلالي، بالإضافة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام SPSS الذي تشابه مع الدراسة الحالية.

الدراسة الثالثة:

دراسة يوسف خنيش (أطروحة دكتوراه علوم –2016): فعالية الوحدات التعليمية المصغرة وأثرها على كفايات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية.[1]

هدفت هذه الدراسة للكشف عن كفايات التقويم التي يحتاج إليها معلم المرحلة الابتدائية ورصد الكفايات المتعلقة باستخدام التقويم الأولي – التكويني – النهائي، وإعداد قائمة لأهم كفايات التقويم التي يحتاج إليها المعلم مع تصميم بناء، تنفيذ وحدات تعليمية مصغرة في كفايات التقويم للتحقق من درجة توفر كفايات

[1] يوسف خنيش: **فعالية الوحدات التعليمية المصغرة وأثرها على كفايات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد علي دباغين، سطيف – 02، 2015 – 2016.

التقويم عند المعلم لكشف الفروق بين متوسطي أداء مجموعة من القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وكفايات التقويم التكويني والنهائي للتعرف على فعالية الوحدات التعليمية المصغرة من خلال كشف حجم الأثر، فاعتمد الباحث على المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي، مستعينا في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لرصد احتياجات المعلمين في مجال التقويم تم تطبيقها على عينة بلغت 93 مفردة من معلمي المرحلة الابتدائية لمواد اللغة العربية اللذين ينتمون إلى المقاطعتين التفتيشيتين بني ورتيلان 01 وبني ورتيلان 02. ومن النتائج الهامة التي توصل إليها نجد ما يلي:

- حاجة المعلمين إلى التدريب على مجموعة الكفاءات المرتبطة باستعمالهم للتقويم قبل وأثناء العملية التعليمية ونحوه من عناصر عملية ختامية لحاجتهم إلى عملية بناء يلجأ إليها المعلم لتحديد نقطة انطلاق عملية التعلم وتشخيص الصعوبات التعليمية التي يعاني منها المتعلمون والوصول إلى اكتشاف مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة.
- إن معظم الكفايات التي يحتاج إليها المعلم هي كفايات ترتبط بالتقويم الحديث المرتبطة بالأداء، التقويم الذاتي، بطاقات رصد السلوك الأسئلة المثيرة للتفكير.
- حاجة المعلمين إلى أساليب موضوعية لتقويم كل عناصر المحتوى واللجوء إلى ما تم التوصل إليه للاستفادة من نتائج التقويم.
- توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في كفايات التقويم إلى شغف العينة وحاجتهم إلى تطوير كفاياتهم، وكون العينة من فئة المعلمين الذين لديهم خبرة، ما جعل القائمين على العملية التعليمية يسندون إليهم تدريس مستويات السنوات النهائية المقبلة على الامتحانات.

البرامج التعليمية القائمة على الكفايات التي تحمل إمكانية تفريد التعليم وتحث على التعلم بصورة ذاتية، بالخطو الذاتي بصورة متسلسلة، تحمل طابع التشويق لتشمل عناصر مهمة في صورة أمثلة تدريبات وأنشطة يمثل التقويم فيها وظيفة رئيسية وهو الشيء الذي يمكن أن تفسر به فعالية الوحدات التعليمية المصغرة التي توصل إليها الباحث

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

تقاربت الدراسة الحالية المعنونة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي مع دراسة (يوسف خنيش، 2016) التي تهدف إلى الكشف عن أثر فعالية الوحدات التعليمية المصغرة على كفايات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة يوسف خنيش في المجال المكاني والزماني والبشري وطبيعة مجتمع الدراسة.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة يوسف خنيش مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة حيث طبقت دراسة يوسف على عينة بحثيه قدرت ب 93 مفردة من معلمي المرحلة الابتدائية لمواد اللغة العربية الذين ينتمون إلى المقاطعتين التفتيشيتين بني ورتيلان 01 وبني ورتيلان 02، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اعتمدت على الأسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على 400 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات حسب الهدف من الدارسة فتشابهت دراسة يوسف خنيش مع الدراسة الحالية في الاستبانة التي استخدمت كأداة لجمع البيانات اللازمة لرصد حاجات المتعلمين في مجال التقويم، وهو ما تشابه مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت على الاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات اللازمة حول موضوع البحث إضافة إلى ذلك استعانت الباحثة بالملاحظة، المقابلة الحرة، كأدوات مساعدة استخدمتها من أجل الحصول على الإذن بالدخول، والتقرب إلى مجتمع البحث من أجل جمع المزيد من المعلومات لإثراء الجانب التطبيقي، أضف إلى ذلك الحصول على بعض الوثائق والسجلات المتعلقة بوصف المؤسسات وتعداد التربويين وغيرها، وهو ما اختلف مع الدراسة السابقة.

- **منهج الدراسة:**

استخدم يوسف خنيش في دراسته المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي الذي تلائم مع طبيعة بحثه، فتشابهت دراسته مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الذي تم اعتماده كمنهج أساسي واختلفت معها في المنهج الشبه تجريبي المساعد نظرا لأنها دراسة تبحث عن التأثير والتأثر بين المتغيرات.

الدراسة الرابعة:

دراسة عبد الرزاق حسيني (أطروحة دكتوراه علوم –2017): بعنوان تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل، والكشف عن المتغيرات التي تؤدي إلى الاختلاف في امتلاك الكفايات ودرجة ممارساتها لدى الأساتذة في التعليم الثانوي، للوصول إلى وضع أدوات ووسائل تقويم الأداء التدريسي بطريقة علمية موضوعية تتميز بالصدق والثبات والشمولية، تكون بديلا لوسائل التقويم التقليدية، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة وتحليلها تحليلا علميا، مستعينا في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت 60 أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية في ولاية البليدة، من بين الأساتذة الموجودين على مستوى الولاية من المجتمع الأصلي الذي قدر فيه عدد الأساتذة ب 321 أستاذ موزعين على 34 ثانوية بولاية لبليدة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة بين درجة ممارسة مستويات الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية والتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من ارتفاع مستويات الأداء التدريسي للأستاذ إلا أن ذلك ينعكس على المادة المدرسية من طرف الأستاذ التربية والرياضية فهو يساهم في عملية التحصيل المعرفي في المادة، ولا ينعكس على المادة التحصيل ككل.

– لا توجد أي فروق بين حاملي الشهادات وهذا راجع إلى الملتقيات والدورات التكوينية والتكوين المستمر الذي يجعل من الأستاذ مواكبا للتطور الذي يحدث والإصلاح الذي يتم انتهاجه وكذلك مدى اطلاع الأساتذة على المنهاج الجديد في عملية التدريس للأداء الجيد وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الأربعة لم تتحقق.

– رغم اختلاف سنوات التدريس فهذا لا يوحي بأنه سوف يكون اختلاف بين مستويات الأداء، لأن أساتذة التربية البدنية يتلقى تكوين جيد في المعاهد، وأن يدرس بعض المقاييس التي تجعله يحتك بالميدان

[1] عبد الرزاق حسني: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي،** أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي، معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم، جامعة الجزائر–03، 2016 – 2017.

التطبيقي، وكذلك التربص الميداني، ولأن المادة تتطلب منه الحماس والإثارة، وكذلك اتجاهات التلاميذ نحو المادة مما يجعل منه مندمجا من الوهلة الأولى.

إن تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي عملية تتأثر بعوامل عديدة، فيما كان قياس السلوك للأداء عن طريق ملاحظته لكن لا يمكن ملاحظة جانبه المعرفي أو الوجداني، فلذلك اعتمدنا على التقويم الذاتي أي من خلال تقويم الأستاذ نفسه بنفسه بغية التوصل إلى قياس الجوانب التي يصعب ملاحظتها، لأن عملية الملاحظة فيها بعض العيوب مثل ارتباك الأستاذ أثناء ملاحظته وكذلك التلاميذ مما يؤثر على سير الحصة والأداء بصفة خاصة، وكذلك محاولة معرفة العلاقة بين الأداء التدريسي والتحصيل الدراسي، فالتحصيل الدراسي لا يتوقع ارتفاع مؤشره على مستوى الأداء بل تتداخل فيه عوامل أخرى كثيرة نذكر منها العوامل الاقتصادية والأسرية والبيئية، مما يجعل القياس غير ثابت في هذا المجال.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

تختلف دراسة (عبد الرزاق حسيني، 2017) المعنونة بتقويم الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي مع الدراسة الراهنة في الهدف من الدراسة وتشترك معها في تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة عبد الرزاق حسيني مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث اعتمد عبد الرزاق في دراسته على عينة بلغت 60 أستاذا يدرسون التربية البدنية والرياضية في ولاية البليدة من أصل 321 أستاذ موزعين على 34 ثانوية بولاية البليدة، في حين اعتمدت الدراسة الراهنة على أسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على 400 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنجد أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمد عبد الرزاق حسيني على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة حول موضوع دراسته، وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة.

- **المنهج المستخدم:**

اعتمد عبد الرزاق حسيني في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها تحليلا علميا وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي استخدمت المنهج الوصفي لتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة التي تم إجراؤها على مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

الدراسة الخامسة:

دراسة سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل (أطروحة دكتوراه –2019): بعنوان نظام مقترح لتقويم شامل جديد لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن النظام المقترح لتقويم شامل جديد لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، وسعت الدراسة إلى التعرف على التقويم الشامل(فلسفته، وأهدافه، وأهميته، وأساليبه، وأسسه، ووظائفه، وأهم مبادئه ومعاييره)، ومدى انعكاسها على التقويم الشامل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما هدفت الدراسة إلى تقديم نظام مقترح لنظام لتقويم شامل جديد لتلاميذ المرحلة بمصر، اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، مستعينة في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة مكونة من (500) مفردة تحتوى على (400) معلما ومعلمة، (50) مديرا، (25) موجه، (25) أخصائي نفسي واجتماعي الذين عاصروا تطبيق نظام التقويم الشامل على تلاميذ وإدارة ومديريات التربية والتعليم المدارس الابتدائية بمحافظة بني سويف. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

[1] سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل: **نظام مقترح لتقويم شامل جديد لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة، تخصص أصول التربية، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر، 2019.

بالنسبة للمحور الأول: والمتمثل في مدى تحقيق أهداف نظام التقويم الشامل: فكانت أكثر الأهداف تحققا هي (تشجيع التلاميذ على العمل التعاوني، إزالة رهبة الامتحانات وعدم التقيد بنظام الفرصة الواحدة، تدريب التلاميذ على حب واحترام العمل، صياغة الأهداف السلوكية لما يتناسب مع مستويات المتعلمين، اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب، يحفز المتعلم على التعلم، توثيق الصلة بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع، يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، يعمل على تحديد المستوى التحصيلي للمتعلمين في نهاية المدة الدراسية، تفعيل دور المنهج الدراسي في خدمة الفرد والمجتمع.

بالنسبة للمحور الثاني: والمتمثل في المعوقات التي حالت دون تحقيق نظام التقويم الشامل لأهدافه: كانت أكثر المعوقات التي تتعلق بالمعلم تأثيرا في (ارتفاع كثافة الفصول، كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على المعلم، نقص تدريب المعلمين على نظام التقويم الشامل، ضعف ملائمة الخطة الزمنية للمقررات مع المحتوى التدريسي).

كانت أكثر المعوقات التي تتعلق بالمناهج الدراسية تأثيرا في (اهتمام المنهاج الدراسي بالجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي، تكدس المناهج بالكثير من الموضوعات مما يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد، ضعف ملائمة محتوى المنهج لميول وحاجات الطلاب).

كانت أكثر المعوقات التي تتعلق بالمدرسة تأثيرا في (نقص الإمكانات والموارد المتاحة ومصادر التعلم المختلفة، قلة وجود أماكن بالمدرسة لحفظ ملفات التلاميذ، وجود عدد من المدارس تضم أكثر من فترة دراسية).

كانت أكثر المعوقات التي تتعلق بالتلميذ تأثيرا في (قلة معرفة التلاميذ بالإجراءات التي يجب إتباعها في عمل ملفات التقويم، ميل التلاميذ للحفظ، زيادة الأعباء المدرسية الملقاة على التلميذ كالأنشطة، والواجبات).

بالنسبة للمحور الثالث: والمتمثل في مقترحات للتغلب على معوقات نجاح نظام التقويم الشامل للمرحل الابتدائية:فكانت أكثر المقترحات أهمية متمثلة في (التأكيد على مراعاة المناهج الدراسية للمراحل العمرية للتلاميذ، مراعاة التخصص في التدريس عند توزيع المواد الدراسية، التأكيد على مراعاة المناهج الدراسية للفروق الفردية للتلاميذ، توزيع الحوافز على المعلمين وفق الأعباء والجهود التدريسية، الربط الفعلي بين

حضور التلاميذ وحصولهم على درجات الأنشطة، توعية أولياء الأمور بأهداف نظام التقويم الشامل من خلال مجلس الأمناء وعمل ندوات لهم، استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في تطبيق التقويم الشامل بالمدارس، عمل دورات تدريبية للمعلمين والمديرين على نظام التقويم الشامل، ربط محتوى المنهج الدراسي لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل، مراعاة التوازن بين حجم المناهج والفترات الزمنية المخصصة للتدريس، العناية بالجانب التطبيقي الذي يتم فيه التأكد من تمكن التلميذ من المهارة أو المعرفة المطلوبة.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تقاربت دراسة سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل المعنونة بنظام مقترح لتقويم شامل جديد لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة مع الدراسة الحالية الموسومة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث اعتمدت (سلطنة، 2019) على عينة مكونة من (500) مفردة تحتوي على (400) معلما ومعلمة، (50) مديرا، (25) موجه، (25) أخصائي نفسي واجتماعي الذين عاصروا تطبيق نظام التقويم الشامل على تلاميذ وإدارة ومديريات التربية والتعليم المدارس الابتدائية بمحافظة بني سويف، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على الأسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على 400 أستاذ من مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فتشابهت دراسة سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل التي اعتمدت على الاستبيان كأداة لجمع البيانات مع الدراسة

الحالية التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات اللازمة حول الموضوع التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي، واختلف معها في الملاحظة والمقابلة الحرة التي أجرتها الباحثة مع مدراء المؤسسات التعليمية من أجل الحصول على الإذن بالدخول، والتقرب من مجتمع الدراسة للحصول على المزيد من المعلومات لإثراء الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى الوثائق والسجلات.

- **المنهج المستخدم:**

استخدمت سلطنة عبد المحسن محمد في دراستها المنهج الوصفي الذي تلائم مع طبيعة بحثها، فتشابهت دراستها مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم الذي جاء لوصف عملية التقويم داخل مرحلة التعليم المتوسط وانعكاساتها على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الدراسة السادسة:

دراسة أحلام علية (أطروحة دكتوراه،2020): بعنوان التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني.

- التعرف على الواقع العملي لعملية التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة.
- البحث في الصعوبات التي يطرحها الجانب التطبيقي للمفاهيم النظرية.
- تقديم مجموعة من التصورات البديلة والمقترحات الكفيلة بدعم مسار التحسين في قطاع التربية والتعليم.

وبصدد معاينة واقع التقويم في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لجمع الحقائق والبيانات الكافية حول الظاهرة المدروسة، مستعينة في ذلك بالاستبانة

[1] أحلام علية: **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه (ل م د) في الآداب واللغة العربية، تخصص: لسانيات تعليمية، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019 – 2020.

كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة بلغت 50 أستاذا يدرسون مادة اللغة العربية في الطور المتوسط لولاية بسكرة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- قصور العملية التكوينية والتأطيرية عن تأدية مهامها البيداغوجية في توجيه المعلمين نحو المستجد في مناهج الجيل الثاني.
- افتقار العملية التعلمية –التعليمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني إلى النمط الممارساتي الإيجابي.
- تناقض الأفكار والتصورات على المستويين التنظيري والإجرائي خصوصا داخل مجال إعداد مناهج الجيل الثاني والكتب المدرسية.
- عدم وجود أحكام ضابطة لتسيير الأطر التعليمية والمستويات العلمية والخبرات المهنية المكلفة بتكوين الأقسام النهائية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).
- التهرب من التصورات التربوية التجديدية الملخصة في مناهج الجيل الثاني إلى تصورات تقليدية غير فاعلة لدى أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط.
- ابتعاد مناهج الجيل الثاني عن تصوير الواقع المختلف لتلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الضعف القاعدي للتقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وقصور أدواته وأساليبه وطرائقه في ظل الصياغة غير المنطقية للمناهج الدراسية والكتب المدرسية.
- جهل الكثير من أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالأفكار والتصورات النظرية العامة والخاصة لإصلاحات الجيل الثاني، خاصة في شقها المتعلق بتعليمية اللغة العربية بوجه عام والتقويم التربوي بوجه خاص.
- ترجع الصعوبات الميدانية التي تواجه كلا من المتعلم والمعلم إلى اللامناسباتية التي تعرفها العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعليمية بوجه عام على مستوى إعداد المناهج والكتب المدرسية، وضبط عدد المتعلمين داخل الصف الدراسي.

تتمركز مقترحات أساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة حول أهمية التعديل في المناهج والكتب المدرسية للغة العربية، وضرورة إشراك المعلم في عملية إعداد هذين الأخيرين إذا ما كانت هناك غاية حقيقية نحو تفعيل العملية التعليمية والعملية التقويمية.

يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت دراسة (أحلام علية، 2020) إلى التعرف على واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني وهذا ما جعلها تتقارب مع الدراسة الحالية المعنونة بعملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي في الهدف وتتشابهان في كون الدراستين تهتمان بدراسة التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة أحلام علية مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت أحلام في دراستها على عينة بلغت 50 أستاذا يدرسون مادة اللغة العربية في طور التعليم المتوسط لولاية بسكرة، أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، فتتشابه أيضا دراسة أحلام مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة اختلفت معها في المجتمع.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فتتشابه الكثير من الدراسات في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمدت أحلام علية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة حول موضوع الدراسة، وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

اعتمدت أحلام علية على المنهج الوصفي التحليلي لجمع الحقائق والبيانات الكافية حول الظاهرة المدروسة فتتشابه دراستها مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الذي تم اعتماده كمنهج أساسي نظرا لأنها دراسة تبحث عن العلاقة بين المتغيرات. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية تشابهت الدراسة الراهنة مع هذه الدارسة في معامل الارتباط بيرسون واختبار t وتحليل التباين للإحصاء الاستدلالي الذي، بالإضافة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام SPSS الذي تقاطع أيضا مع الدراسة الحالية.

رسائل الماجستير:

الدراسة الأولى:

دراسة إخلاص محمد أحمد الفكي (رسالة ماجستير-2004): بعنوان واقع التقويم في تدريس مادة التاريخ في مرحلة الثانوي.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط التقويم بأهداف تدريس مادة التاريخ وعلى أنواع التقويم والأدوات والوسائل المستخدمة في تدريس هذه المادة، والكشف عن مشكلات التقويم ومواطن الضعف والقوة في تقويم التدريس، اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف الدراسة وتحليلها تحليلا علميا، مستعينة في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة بلغت 36 معلما ومعلمة يدرسون مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية في محلية كوستي ولاية النيل الأبيض. توصل الدراسة إلى النتائج أن:

- معظم أفراد العينة تقر بوجود ارتباط وثيق بين التقويم وأهداف تدريس مادة التاريخ.
- ضعف الوعي بأهداف التقويم كهدف تشخيصي وعلاجي إذ يعتمد الأغلبية على النتيجة النهائية في عملية التقويم.

[1] إخلاص محمد أحمد الفكي: **بعنوان واقع التقويم في تدريس مادة التاريخ في مرحلة الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة الخرطوم، جويلية 2004.

- عدم القيام بإرسال التقارير للأسر عن أداء أبنائهم والقيام بمقارنة النتائج السابقة بالنتائج اللاحقة لمعرفة مدى تقدم وتأخر الطلاب دراسيا في مادة التاريخ.
- ضرورة استمرار عملية التقويم وأثناء وبعد العملية التقويمية وأن مهمة التقويم تقع على عاتق المعلم لوحده دون مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية التقويمية.
- اقتصار المعلمين على الأسئلة المقالية الكتابية والموضوعية دون ممارسة الأنشطة واستخدام قوائم الميول والاتجاهات كوسائل تقويمية حديثة مكملة لمتطلبات نمو المتعلم – الوجداني – المعرفي – النفسي الحركي.
- اعتبار الامتحانات كأداة رئيسية للتقويم في تدريس التاريخ إلا أنها مصطحبة لعدة مشكلات تتمثل في قلة الإمكانات البشرية المادية ولبعض النواحي النفسية للمتعلم.

أكدت النتائج على قلة خبرة معلم التاريخ بالأسس العلمية الحديثة لعملية التقويم نسبة لوجود ضعف في كيفية استخدام عملية التقويم التي تتمثل في الطرق التقليدية والعادية.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على **واقع التقويم في تدريس مادة التاريخ في مرحلة الثانوي** فاختلفت مع الدراسة الحالية في الهدف لتتشابه معها في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة**

اختلفت دراسة إخلاص محمد أحمد الفكي مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت في دراستها على عينة بلغت 36 معلم ومعلمة يدرسون مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية في محلية كوستي ولاية النيل الأبيض. أما الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على أسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على 400 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنرى أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، فاعتمدت إخلاص محمد أحمد الفكي على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة حول موضوع الدراسة، وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة واختلفت معها في الأدوات الثانوية المتمثلة في الملاحظة والمقابلة الحرة، الوثائق والسجلات.

- **المنهج المستخدم:**

تتشابه دراسة إخلاص محمد أحمد الفكي مع الدراسة الحالية في كون الدراستين اعتمدتا على المنهج الوصفي لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليلها تحليلا علميا.

الدراسة الثانية:

دراسة التاية جابر العبد عوض الله (رسالة ماجستير – 2010): بعنوان تقويم مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثامن. [1]

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية، لتلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساس بمحلية شندي، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية، ومعرفة آراء التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي مستعينة بالاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات تم تطبيقهما على عينة عشوائية من التلاميذ والمعلمين والموجهين، كما استعملت حزمة من الأساليب الإحصائية واختبار كاي تربيع لتحليل البيانات وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المعلم وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي في مادة اللغة الإنجليزية.
- فعالية استخدام الوسائل التقويمية الحديثة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي.

[1] التاية جابر العبد عوض الله: **تقويم مستوى التحصيل الدراسي للصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير تخصص التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة شندي، 2010.

- أن تنويع وسائل التقويم المستمر تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- اتجاهات التلاميذ نحو مادة الإنجليزية اتجاهات إيجابية.

للطريقة التي يتبعها المعلم في تدريسه أثر بالغ في زيادة التحصيل الدراسي، وأن الطريقة التواصلية والطريقة التفاعلية هما الأكثر نجاعة وجدوى في توصيل المعلومات وزيادة نسبة النجاح

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تشابهت دراسة التاية جابر العبد عوض الله المعنونة تقويم التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية، لتلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساس بمحلية شندي، مع الدراسة الحالية الموسومة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي تطابقت معها في المتغير التابع واختلفت معها في المجال المكاني وطبيعة المجتمع.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة التاية مع الدراسة الحالية في المجتمع الدراسة حيث ركزت في دراستها على تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساس بمحلية شندي، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اعتمدت على الأسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فتشابهت دراسة **التاية جابر** مع الدراسة الحالية في أدوات جمع البيانات، إذ اعتمدت الدراسة السابقة على الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، لتتشابه هي الأخرى مع الأداة الأساسية المستخدمة في الدراسة الراهنة وتختلف مع الأدوات المساعدة المتمثلة في كل من الملاحظة والمقابلة الحرة لجمع البيانات اللازمة حول الموضوع محل الدراسة.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

استخدمت التاية جابر في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي الذي تلائم مع طبيعة بحثها، لتتشابه دراستها مع الدراسة الحالية في المنهج الذي اعتمدته الباحثة في الدراسة الراهنة. أما بالنسبة للأساليب

الإحصائية فاعتمدت هذه الدارسة السابقة على حزمة من الأساليب الإحصائية واختبار كاي تربيع لتحليل البيانات الذي اختلف مع الدراسة الحالية، التي ركزت على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، كما استخدمت الباحثة في الدراسة الراهنة معامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ بالإضافة إلى T. Test مستعينة في ذلك ببرنامج SPSS.

الدراسة الثالثة:

دراسة سناء فاروق قهوجي (رسالة ماجستير – 2010): بعنوان أثر الأنشطة العلمية اللآصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تشخيص واقع الأنشطة العلمية واللآصفية والصعوبات التي تعترض التدريس باستخدامها في مدارس التعليم الأساسي من خلال إعداد وتطبيق برنامج الأنشطة المقترح في مادة علم الأحياء بالصف السابع، للكشف على أثر التدريس بمشاركة الأنشطة اللآصفية في التحصيل الدراسي، وتدريس المادة بطرق متنوعة للتعرف على أثر الجنس على تحصيل الطلبة لمعرفة اتجاهاتهم في ممارسة الأنشطة عبر البرنامج التدريبي المقترح وتقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير هذه البرامج في هذه المدارس اعتمادا على نتائج البحث المتوسل إليها. اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لاختبار أثر المتغير المستقل (الطريقة – الجنس) على المتغير التابع (التحصيل – الاتجاهات) والمنهج الوصفي التحليلي، مستعينة في ذلك بالبرنامج المقترح في الأنشطة العلمية اللآصفية لمادة علم الأحياء والاختبار التحصيلي (القبلي – البعدي)، مقياس اتجاهات الطلبة كأدوات لجمع البيانات والمعلومات اللازمة حول أثر الأنشطة العلمية واللآصفية على الطلبة، تم تطبيقها على عينة بلغت 158 مفردة من طالبات وطلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق. ومن النتائج الهامة التي توصلت إليها نجد ما يلي:

- الأثر الإيجابي لبرنامج الأنشطة العلمية واللآصفية في دعم التحصيل الدراسي للطلبة مما يشير وبالتجربة العلمية إلى فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تدريس مادة العلوم.

[1] سناء فاروق قهوجي: **أثر الأنشطة العلمية اللآصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء – دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، 2009 -2010.

- فاعلية برنامج الأنشطة العلمية اللآصفية المقترح في تنمية اتجاهات إيجابية نحو ممارسة الأنشطة العلمية ومادة العلوم والتحصيل الدراسي فيها.

التكافؤ بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي والاتجاهات بعد ممارسة الأنشطة العلمية اللآصفية يؤكد أهمية هذه الأنشطة للطالب سواء الذكر أو الأنثى حيث أن هذه الأنشطة تعمل على إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء وهذا ما جعلها تختلف مع الدراسة الحالية في الهدف وتتشابهان في كون الدراستين تهتمان بدراسة التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط (الأساسي) من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم الخاص بالجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة سناء فاروق قهوجي مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث اعتمدت سناء في دراستها على عينة بلغت 158 مفردة من طالبات وطلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق، أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده لتتشابه الكثير من الدراسات في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمدت سناء فاروق قهوجي على برنامج الأنشطة المقترح والاختبار التحصيلي ومقاييس الاتجاهات كأدوات لجمع البيانات والمعلومات حول أثر الأنشطة العلمية واللآصفية على الطلبة ، وهو ما اختلف مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة الحرة والوثائق والسجلات.

- **المنهج المستخدم:**

اختلفت دراسة سناء فاروق قهوجي مع الدراسة الحالية في اعتمادها على المنهج التجريبي لاختبار أثر المتغير المستقل (الطريقة – الجنس) على المتغير التابع (التحصيل – الاتجاهات) كونه منهج يبحث في التأثير والتأثر وتلائم مع طبيعة دراستها، لتتشابه دراسة سناء مع الدراسة الراهنة من ناحية أخرى في المنهج الوصفي كون الدراسة الباحثة في الدراسة السابقة واعتمدت على نوعين من المناهج.

الدراسة الرابعة:

دراسة خالد رشى سعد بني عودة (رسالة ماجستير – 2015): بعنوان أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، مستعينا في ذلك ب اختبار تحصيلي، وسلالم التقدير اللفظية، كما تم تطوير استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم كأدوات لجمع البيانات، تم تطبيقهم على عينة بلغت 102 مفردة من أصل4781 (مجتمع البحث) من طلبة الصف التاسع من مدارس محافظة نابلس اختيروا بشكل عنقودي، تم توزيعهم عشوائيا على المجموعتين المجموعة التجريبية والتي تكونت من 52 مفردة، طبق عليهم أسلوب التقويم البديل والأخرى الضابطة تكونت من 52 مفردة طبق عليهم أسلوب التقويم التقليدي، وأظهرت نتائج الدراسة،

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل يعزى للجنس.

[1] خالد رشى سعد بني عودة: **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2015.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العلوم للمجموعة التجريبية تعزى للجنس.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الهدف:**

اختلفت دراسة خالد رشى سعد بني عودة المعنونة أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، مع الدراسة الحالية الموسومة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي، كما اختلفت معها في المجال المكاني وطبيعة المجتمع.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة التاية مع الدراسة الحالية في المجتمع الدراسة حيث ركزت في دراستها على تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساس بمحلية شندي، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اعتمدت على الأسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده اختلفت دراسة خالد رشى سعد بني عودة مع الدراسة الحالية في أدوات جمع البيانات، إذ اعتمدت الدراسة السابقة على اختبار تحصيلي، وسلالم التقدير اللفظية، وهو ما يختلف مع الدراسة الحالية في حين تم تطوير استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم في الدراسة السابقة وهو ما تشابه مع الاستبيان كأداة أساسية مستخدمة في الدراسة الراهنة وتختلف مع الدراسة السابقة مع الدراسة الراهنة في باقي الأدوات المساعدة المتمثلة في كل من الملاحظة والمقابلة الحرة لجمع البيانات اللازمة حول الموضوع محل الدراسة.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

استخدمت اختبار تحصيلي، وسلالم التقدير اللفظية، كما تم تطوير استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم. كأدوات لجمع البيانات في دراستها على المنهج التجريبي الذي تلائم مع طبيعة بحثها، لتختلف

دراستها مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل الذي اعتمدته الباحثة في الدراسة الراهنة. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فاعتمدت الدارسة السابقة على حزمة من الأساليب الإحصائية واختبار كاي تربيع لتحليل البيانات الذي اختلف مع الدراسة الحالية التي ركزت على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، كما استخدمت الباحثة في الدراسة الراهنة معامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ بالإضافة إلى T. Test مستعينة في ذلك ببرنامج SPSS.

الدراسة الخامسة:

دراسة عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر (رسالة ماجستير – 2018): بعنوان أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية.[1]

هدفت هذه الدارسة إلى استقصاء أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية حيث على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس، تكونت عينة الدارسة من 161 طالب وطالبه تم اختيارها بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع الأساسي من مدارس محافظة نابلس، تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من53 طالب وطالبة استخدمت فيها استراتيجيات وأدوات التقويم البديل والدورات التعليمية، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من 48 طالبا وطالبة واستخدمت فيها أدوات التقويم البديل والدورات التعليمية، والمجموعة الضابطة تكونت من 60 طالب وطالبة استخدمت أساليب التقويم الاعتيادي، ولتحقيق أهداف الدارسة قام الباحث بإعداد أدوات الدارسة التي تشكلت من سلالم التقدير اللفظي واختبار تحصيلي بعدي. و أظهرت نتائج الدارسة ضمن المجموعة التجريبية الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة ووجود فروق ذات دلالة، إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الأقران كما أظهرت نتائج الإحصائية بين متوسطات نتائج

[1] عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر: **أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الأربع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2018.

الدورات التعليمية لصالح الدورة التعليمية الثالثة لدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعات الدارسة الضابطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجدوا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعات الدارسة الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي يعزى للجنس.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية فاختلفت مع الدراسة الحالية في الهدف لتتشابه معها في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة**

اختلفت دراسة عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت عبد الله عبد اللطيف في دراسته على عينة بلغت 161 طالب وطالبة تم اختيارها بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع الأساسي من مدارس محافظة نابلس. أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، واختلفت أيضا دراسة عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة كما اختلفت معها في مجتمع البحث.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنرى أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمد عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر على سلالم التقدير اللفظي واختبار التحصيل البعدي، كأدوات للدراسة، وهو ما اختلف مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة الحرة.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

اختلفت دراسة عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر مع الدراسة الحالية في منهج البحث حيث اعتمدت الدراسة السابقة على المنهج التجريبي، في حين اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليلها تحليلا علميا، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فاعتمدت هذه الدراسة على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام SPSS الذي يختلف مع دراسة عبد الله التي ركزت على أساليب التقويم الاعتيادية.

المقالات:

الدراسة الأولى:

دراسة العيد قرين عبد الحميد معوش (مقال – ديسمبر 2017): صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط –دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة.[1]

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي مستعينة في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها قدرت ب 40 مفردة من أساتذة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة، خلال السنة الدراسية 2014-2015، وأظهرت النتائج ما يلي:

توجد صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة عالية، تمثلت في صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين، وصعوبات متعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج، وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، والصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي، والصعوبات المتعلقة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط، في ضوء متغير نمط التكوين، (خريجي معاهد التكوين وخريجي الجامعات).

[1] العيد قرين، عبد الحميد معوش: **صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2، العدد 5، ديسمبر 2017، ص ص 199-218.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء متغير (ذكور-إناث)، فسرت النتائج حسب ما أسفر عنه التراث السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجهت هذه الدراسة في الأخير بجملة من التوصيات والمقترحات.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الهدف:**

اختلفت دراسة العيد قرين، عبد الحميد معوش التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، مع الدراسة الراهنة التي تهدف إلى الكشف عن عملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، كما اختلفت معها في المجال الزمني، المجال المكاني، إلا أنها تتفق معها في مجتمع الدراسة حيث وجهت الدراستين إلى أساتذة التعليم المتوسط.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة العيد قرين، عبد الحميد معوش، مع الدراسة الحالية في المجتمع وعينة الدراسة التي طبقت الدراسة السابقة التي تم تطبيقها على 40 مفردة من أساتذة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة خلال السنة الدراسة 2014-2015، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اعتمدت على أسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على 400 مفردة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فتشابهت دراسة العيد قرين، عبد الحميد معوش مع الدراسة الحالية في أدوات جمع البيانات، إذ اعتمدت كلا الدراستين على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات اللازمة حول الدراستين، واعتمدت الباحثة في الدراسة الراهنة على الملاحظة، المقابلة الحرة، كأدوات مساعدة استخدمتها الباحثة من أجل الحصول على الإذن بالدخول، التقرب إلى مجتمع البحث من أجل الحصول على المزيد من المعلومات لإثراء الجانب التطبيقي، أضف إلى ذلك الحصول على بعض الوثائق والسجلات المتعلقة بوصف المؤسسات وتعداد التربويين وغيرها، وهو ما اختلف مع الدراسة السابقة.

- **المنهج المستخدم:**

استخدام العيد قرين في دراسته على المنهج الوصفي الذي تلائم مع طبيعة بحثه، فتشابهت دراسته مع الدراسة الحالية في المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

الدراسة الثانية:

دراسة رحموني دليلة (مقال –ديسمبر 2017): أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين.[1]

هدفت هذه الدراسة لمعرفة أساليب التقويم المعتمدة من طرف المعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات ومحاولة معرفة العلاقة القائمة بين تلك الأساليب ونوع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، والبحث عن مدى نجاعة هذه الأساليب التقويمية في تحسين عملية التحصيل الدراسي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصف التحليلي، مستعينة في ذلك بالاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة بلغت 100 مفردة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين ينتمون إلى المقاطعات التابعة لولاية لمسيلة، ومن النتائج الهامة التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة وهي على التوالي: الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، نمط تكوين المعلمين، ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة، عدد سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلم، ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف هذه المتغيرات بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة.
- لا توجد علاقة بين أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

[1] دليلة رحموني: **أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين**، مرجع سابق.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

تشابهت دراسة (دليلة رحموني، 2017) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم المعتمدة من طرف المعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مع الدراسة الراهنة في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي وأساليبه وإجراءاته من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم المسار التعليمي وتعديل وتحسين العملية التعليمة بغية إحداث قفزة توعية في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة دليلة رحموني مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت دليلة رحموني في دراستاه على عينة بلغت 100 مفردة من معلمي المرحلة الابتدائية الذين ينتمون إلى المقاطعات التابعة لولاية لمسيلة، في حين استخدمت الباحثة في الدراسة الراهنة أسلوب المسح الشامل الذي تم تطبيقه على أساتذة التعليم المتوسط المشتغلين بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة، واختلفت هذه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة، وفي مجالات الدراسة (الزماني، المكاني، البشري).

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده ومؤشراته فنرى أن دراسة دليلة رحموني اعتمدت على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وهو ما تشابه مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول عملية التقويم التربوي والتحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية تمثلت في الملاحظة والمقابلة الحرة الوثائق والسجلات للحصول على الإذن بالدخول والتقرب من مجتمع البحث والحصول على المزيد من المعلومات التي ساهمت في إثراء الاستبيان والجانب التطبيقي.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

تشابهت دراسة دليلة رحموني مع الدراسة الراهنة في منهج البحث حيث اعتمدت الدراسة السابقة على المنهج الوصفي التحليلي، في حين اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليله تحليلا علميا. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فاعتمدت الدراسة السابقة في تفريغ البيانات بنظامSPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي وهو ما تشابه مع الدراسة الراهنة.

الدراسة الثالثة:

دراسة خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى (مقال –جوان 2019): المعنونة بدور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي–دراسة ميدانية بجامعة المسيلة.[1]

هدفت الدارسة الحالية إلى التعرف على دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي، ومن بينها مهارة التخطيط ومهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة وكذا مهارة التفكير الناقد، اعتمد الباحثين على المنهج الوصفي التحليلي، مستعينين في ذلك باستمارة الاستبيان، تم تطبيقها على عينة بلغت 70 طالب وطالبة من مختلف التخصصات العلمية بجامعة لمسيلة، توصلت هذه الدراسة إلى:

أن التقويم الذاتي يساهم بشكل كبير في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي وتنمية مهارة التخطيط لديه، كما يقوم أيضا على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة والتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

[1] رمضان خطوط، مصباح جلاب، بشرى تيطراوي: **دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي– دراسة ميدانية بجامعة المسيلة–**، مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد 04، العدد 01، جوان 2019.

تشابهت دراسة (رمضان خطوط، مصباح جلاب، بشرى تيطراوي، جوان 2019) مع الدراسة الراهنة في الهدف هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي، ومن بينها مهارة التخطيط ومهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة وكذا مهارة التفكير الناقد، فتشابهت مع الدراسة الحالية في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت دراسة كل من خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت الدراسة السابقة على عينة بلغت 70 طالب وطالبة من مختلف التخصصات العلمية بجامعة لمسيلة. أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، واختلفت أيضا دراسة عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة كما اختلفت معها في مجتمع البحث أي أن الدراسة الحالية اختلفت مع الدراسة الراهنة في طبيعة المجتمع، المجال المكاني، المجال الزمني.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنرى دراسة كل من خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى استخدمت استمارة الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات الخاصة بالدارسة، وهو ما توافق مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول موضوع التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى توظيف بعض الأدوات ثانوية المساعدة كالملاحظة والمقابلة الحرة والوثائق والسجلات للحصول على الإذن بالدخول و التقرب أكثر من مجتمع الدراسة للحصول على معلومات لإثراء الجانب التطبيقي.

- **المنهج المستخدم:**

تتشابه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في منهج البحث حيث اعتمدت الدراسة السابقة على المنهج الوصفي، في حين اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليلها تحليلا كميا وكيفيا وبأسلوب علمي.

الدراسة الرابعة:

دراسة فيحاء حسين ناصر (مقال – أكتوبر 2019): بعنوان تقويم منهاج الاجتماعيات للصف الأول من التعليم المتوسط من وجهة نظر مدرسي المواد الاجتماعية.[1]

هدفت الدارسة إلى محاولة تقويم منهاج الاجتماعيات للصف الأولى متوسط من وجهة نظر مدرسي المواد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث، مستعينا في ذلك بالاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات تكونت من سبعة مجالات ضمت 65 فقرة، تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وطبقت على عينة بلغت 37 مدرس ومدرسة، كما استخدمت الباحثة الوسط المرجح والوزن النسبي كوسائل إحصائية، وأظهرت النتائج ما يلي:

- عدم حصول أي مجال على تقدير عالي (المتضمن وزن نسبي 60% فما فوق)
- حصلت المجالات (التقويم والأهداف عرض المحتوى) على تقدير متوسط وان الترتيب الأول الحاصل على اعلى مستوى ضمن تقدير متوسط هو مجال التقويم بوزن نسبي مقدر ب 53.579 يليه مجال الأهداف بالترتيب الثاني وبوزن نسبي بلغ 51.504 ثم مجال عرض المحتوى بالترتيب الثالث بوزن نسبي50.57.
- في حين حصلت المجالات (المحتوى، المقدمة، الأنشطة والتدريبات والوسائل التعليمية) على تقدير ضعيف بوزن نسبي قدر ب 50% وكان مجال الوسائل التعليمية الأدنى في الترتيب السابع وبوزن نسبي بلغ 5،47.

[1] فيحاء حسين ناصر: **تقويم منهاج الاجتماعيات للصف الأول من التعليم المتوسط من وجهة نظر مدرسي المواد الاجتماعية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد 45، أكتوبر (تشرين الأول) 2019، ص ص 199-220.

يلاحظ أن المجالات التي حصلت على تقدير ضعيف كانت أربعة مجالات من أصل سبع فقرات، ولم يحصل أي مجال على تقدير عالي وهذا مؤشر على أن منهاج الاجتماعيات للصف الأولى متوسط دون المستوى المطلوب، وهناك قصور في مجالات المحتوى، المقدمة، الأنشطة والتدريبات والوسائل التعليمية.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت دراسة فيحاء حسين ناصر إلى التعرف على واقع تقويم منهاج الاجتماعيات للصف الأولى متوسط من وجهة نظر مدرسي المواد فاختلفت مع الدراسة الحالية في الهدف لتتشابه معها في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث عينة الدراسة**

اختلفت دراسة فيحاء حسين ناصر مع الدراسة الحالية في عينة البحث حيث اعتمدت فيحاء في دراستها على عينة بلغت 37 مدرس ومدرسة يدرسون مادة الاجتماعيات بالمرحلة المتوسطة. أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، وتشابهت أيضا دراسة فيحاء حسين مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة ومجتمع البحث.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنرى أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إذ اعتمد فيحاء حسين ناصر على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة حول موضوع الدراسة، وهو ما تشابه مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت على هي الأخرى على الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات اللازمة حول موضوع التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة الحرة.

- **المنهج والأساليب الإحصائية:**

تتشابه دراسة فيحاء حسين ناصر مع الدراسة الحالية في كون الدراستين اعتمدتا على المنهج الوصفي لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليلها تحليلا علميا. أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فاعتمدت الدراسة الراهنة على معاملات الإرتباط ألفا كرونباخ وبيرسون بالإضافة إلى T.Test، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي، وقد صرح أيضا باستخدام برنامج SPSS الذي اختلف مع الدراسة السابقة والتي اعتمدت فيها الباحثة على الوسط المرجح والوزن النسبي كأساليب إحصائية.

الدراسة الخامسة:

دراسة النور عبد الرحمن محمد خير (مقال – د.س): التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة.[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم في مراحل التعليم المختلفة وهو من الموضوعات المهمة في عصر شهد فيه التقويم التربوي تطورات وتحولات كبيرة في مناهج القياس والتقويم وفي أساليبه وأدواته وممارساته مما انعكس ذلك إيجابا على العملية التعليمية، ولهذا البحث أهمية كبيرة تتمثل في أنه يسلط الضوء على التقويم البديل باعتباره نمط جديد تم طرحه حديثا لإيجاد معالجات وحلول لمشكلات التقويم التقليدي الذي ثبت قصوره في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم. وهدفت هذه الدراسة لتوضيح الدور الإيجابي للتقويم البديل مع التعرف عليه من حيث مفهومه، أهدافه، أسسه، أدواته، خصائصه، وظائفه، واستراتيجياته، ليستخدم في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بديلا للتقويم التقليدي. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة المحتوى المعرفي للبحث. وخلص البحث إلى نتائج عديدة منها: أن التقويم البديل يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي تمكنهم من مراجعة أدائهم وأعمالهم، كما أنه يزود المعلمين بمعلومات دقيقة حول فهم المتعلم كيفية تطبيقه للمعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تقديمه بيانات ومعلومات مهمة عن أداء المتعلمين تؤثر إيجابا في عملية التعليم وتطوير المناهج وأوصى الباحث بضرورة إقناع المعلمين باستخدام التقويم البديل مع تدريبهم على أدواته وأساليبه ليوظف بفاعلية في قياس تحصيل الطلاب وتقويم

[1] النور عبد الرحمن محمد خير: **التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة**، (دارسة تحليلية نظرية)، مجلة كلية التربية، جامعة بحري، جمهورية السودان، ص ص 1-28.

أدائهم. كما أوصى كذلك بضرورة الاستفادة من البيانات والمعلومات المهمة التي يقدمها التقويم البديل في تقويم المناهج التعليمية وتطويرها مع العمل الجاد على نشر ثقافته بين الأوساط التربوية.

وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تتوافق مع الدراسة الحالية في عدد من النقاط وتختلف معها في نقاط أخرى يمكن تفصيلها في ما يلي:

- **من حيث الأهداف:**

هدفت دراسة النور عبد الرحمن محمد خير إلى التعرف على الكشف على التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وأدائهم بمراحل التعليم المختلفة فاختلفت مع الدراسة الحالية في الهدف لتتشابه معها في كون الدراستين تهتمان بالتقويم التربوي من أجل تقديم تصورات بديلة ومقترحات كفيلة بدعم مسار التعديل والتحسين والتطوير في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- **من حيث عينة الدراسة**

اختلفت دراسة النور عبد الرحمن محمد خير مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث اعتمدت عبد الرحمن في دراسته على أسلوب المسح الشامل لطلاب مختلف المراحل التعليمية. أما الدراسة الحالية فهي عبارة عن مسح شامل لأساتذة التعليم المتوسط المشتغلين في مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، واختلفت أيضا دراسة محمد أحمد الفكي مع الدراسة الحالية في ميدان الدراسة كما اختلفت معها في مجتمع البحث.

- **أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة حسب الهدف من دارسة التقويم التربوي أو أحد أبعاده فنرى أن الكثير من الدراسات تتشابه في الأدوات التي تناولت موضوع التقويم التربوي، إلا أن دراسة النور عبد الرحمن اعتمدت على معالجة المحتوى المعرفي لموضوع الدراسة، وهو ما اختلفت مع الدراسة الراهنة التي اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات اللازمة حول التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بأبعاده المختلفة بالإضافة إلى أدوات ثانوية كالملاحظة والمقابلة الحرة.

- **المنهج المستخدم:**

تتشابه دراسة النور عبد الرحمن محمد خير مع الدراسة الحالية في كون الدراستين اعتمدتا على المنهج الوصفي لوصف موضوع الدراسة ميدانيا وتحليلها تحليلا علميا.

الفجوة العلمية – البحثية – التي عالجها الدراسة الحالية:

من خلال استعراض أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة نخلص إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلا أنها تختلف معها في عدة جوانب تمثل الفجوة البحثية التي تعالجها هذه الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

- تضمنت هذه الدراسة ربط المشكلة البحثية المتمثلة في التقويم بالمتغيرات المعاصرة.
- استخدمت هذه الدراسة مدخلين إثنين – المدخل الكمي – والمدخل النوعي – لتكوين أفكار دقيقة عن موضوع الدراسة.
- تضمنت المنهج الوصفي لوصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع التربوي والتعليمي.
- لم تقتصر هذه الدراسة الراهنة على عينة بحثية صغير بل اعتمدت على أسلوب المسح الشامل من أجل تشخيص الواقع التربوي بدقة وموضوعية حتى لا تكون النتائج متضاربة ومخالفة للواقع.
- تعددت أدوات الدراسة الراهنة حيث شملت الاستبيان، الملاحظة، المقابلة الحرة، وذلك من أجل جمع البيانات بدقة متناهية.
- من العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة عالجت فجوة بحثية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع التقويم التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي بمختلف أبعاده ومؤشراته.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسة الراهنة استفادت كثيرا من الدراسات السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل علمي شامل ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة ما يلي:

- التنوع في الدراسات السابقة واختلاف مجالها ونطاقها من الناحية النظرية والميدانية ساعد في توجيه تفكير الباحثة نحو كيفية تحديد الأبعاد وطرق قياس المتغيرات.
- إثراء إشكالية الدراسة ودعم أهميتها من خلال بعض التوصيات والمقترحات التي جاءت في الدراسات السابقة.
- الحصول على العديد من المراجع.

- إثراء التراث النظري المتعلق بالتقويم التربوي بمختلف أبعاده والتحصيل الدراسي وتحديد المقاربات النظرية.
- بناء وتصميم الإجراءات المنهجية، أي تحديد المحاور الأساسية للاستبيان وصياغة العبارات بأسلوب علمي دقيق يتوافق مع الفروض ويتماشى مع طبيعة مجتمع الدراسة والمنهج المتبع.
- تحديد الأسلوب الأمثل في اختبار متغيرات الدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية اللازمة لقياس متغيرات الدراسة.
- التعرف على طرق عرض ومناقشة النتائج.

ما يميز الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الراهنة عن غيرها من الدراسات ذات الصلة بموضوع التقويم التربوي التي سبق ذكرها بأنها تعتبر الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثة – التي تقيس كيفية انعكاس عملية التقويم التربوي على التحصيل الدراسي بأبعاد ومؤشرات جديدة ومن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

خلاصة الفصل:

وعليه يمكن القول أن الإطار التصوري لموضوع الدراسة من أهم خطوات البحث التي يجب أن توليها الباحثة اهتماما كبيرا في هذا الفصل، ومن أجل تشخيص الدراسة الراهنة بصورة معمقة تم تفكيك المتغير المستقل ألا وهو التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط ومن وجهة نظر الأساتذة إلى أبعاد تتعلق بالتقويم في المنهاج الدراسي، الأساليب التقويم الذاتي، وبيئة إجراء عملية التقويم أي التقويم في البيئة المدرسية، وقد تم عرض عدد كبير من الدراسات السابقة المقاربة والمشابهة ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي عرضت كما يلي دراسات أجنبية – عربية – جزائرية، تتراوح بين أطروحات دكتوراه، رسائل ماجستير ومقالات علمية، والتي كان لها أهمية بارزة في توضيح مجريات البحث وبناء الإطار المفاهيمي وتغطية مختلف أجزائه وعناصره وجوانبه.

الفصل الثاني

الأسس النظرية لعملية التقويم التربوي

تمهيد

أولا: التقويم التربوي

ثانيا: التقويم التربوي في المناهج الدراسية

ثالثا: أساليب التقويم التربوي

رابعا: التقويم الذاتي للتلميذ

خامسا: البيئة الحاضنة لعملية التقويم – التقويم في البيئة المدرسية

سادسا: المقاربات النظرية المفسرة لعملية التقويم وتطبيقاتها التربوية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التقويم التربوي عنصر مهم من عناصر العملية التربوية، لما له من علاقة وطيدة بالأهداف التربوية والكفايات التعليمية، فمن خلاله يسلك الفاعل التربوي مسلكا علميا، يشخص من خلاله مواطن القوة ويعززها ويقدر مواطن الضعف والتعثر والقصور التي تظهر من بداية العملية التعليمية حتى نهايتها، سواء تعلق هذا الأمر بالعوامل الداخلية المتداخلة والمتمثلة في المنهاج الدراسي، طرائق التدريس، أساليب التقويم الحديثة المتعددة التي تحقق وظائف متنوعة، أو عوامل أدائية وجب أن يدرك الأستاذ أهدافها وأبعادها وإجراءاتها ويلم بطرقها واستخداماتها حتى يتمكن من إصدار أحكام تتعلق بتحصيل التلاميذ ونموهم وتقدمهم، وعوامل ذاتية تتعلق بالحكم التلميذ على نفسه وأخرى خارجية متصلة بالبيئة المدرسية وعناصرها وأجزائها تهدف في مجملها إلى تحسين نوعية التعلم وفعاليته.

فالتقويم التربوي عملية مستمرة وأساسية تتضمن أوصافا نوعية وتقديرات كمية موضوعية وشاملة تدفع بالقائمين على العملية التعليمية والمشتغلين في المجال التربوي على إصدار قرارات صائبة وأحكام سليمة قصد توجيه عملية التعلم نحو تحقيق أهداف التربية المرجوة.

لهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى التقويم التربوي ونمط التقويم في المنهاج الدراسي، أساليب التقويم التربوي، البيئة الحاضنة للتقويم التربوي، المقاربات النظرية المفسرة لعملية التقويم التربوي.

أولا: التقويم التربوي

I- أهمية التقويم التربوي:

يستمد التقويم أهميته الأساسية في مختلف الميادين والمجالات من ضرورة الاعتماد عليه في تقدير مدى تحقيق الأهداف المنشودة في كل مرحلة وفي كل ميدان وخاصة الميدان التربوي التعليمي وتتمثل أهميته في أنه:

- يعتبر ركيزة أساسيا ترتكز عليه العملية التعليمية – التعلمية بصفة عامة وركنا من أركان عملية بناء المناهج الدراسية بصفة خاصة.
- لم يعد مقتصرا على قياس التحصيل الدراسي الخاص بالتلاميذ فحسب، بل تعدى ذلك ليشمل قياس مقومات شخصيته في شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرق استخدامه وأساليبه.
- أصبح في الوقت الراهن من أهم الوسائل التي تساعد في الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.
- يعد ركن هام من أركان التخطيط التربوي لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج، وقد يكشف عن عيب في المنهاج الدراسي والوسائل المستخدمة، أو عن ثغرات في أداء الأستاذ والأهداف المرسومة فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدأ المتابعة فالتقويم من جديد وهكذا....[1]
- يكشف عن مدى فاعلية النظام التربوي والتعليمي وأقسامه وعناصره.
- الاطمئنان على أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.
- يساعد في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة التي تتعلق بمدى التقدم والإنجاز لرفع التقارير إلى المسؤولين وأولياء الأمور.[2]

فالتقويم التربوي ركيزة من ركائز النظام التربوي كونه أداة تستخدم لقياس استعدادات وميولات ومقومات شخصية التلميذ وأدائه التحصيلي، والحكم على مدى فاعلية مكونات الجهاز التربوي التعليمي وأجزائه، ووسائله وأدواته لأنه ركن مهم من أركان التخطيط وإعادة التصحيح والضبط وتدارك الأخطاء والثغرات

[1] عائشة العيدي: **أثر استخدام التقويم التكويني على أساليب معالجة المعلومات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، تخصص علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، 2013-2014، ص 54-55.

[2] عبد الحافظ سلامة: **أساسيات في تصميم التدريس**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 192.

الموجودة على مستوى المناهج الدراسية والبيئة المدرسية والتي تنعكس على أداء الأستاذ وخبراته، من خلال جمع البيانات التي تتعلق بالإنجاز ورفع التقارير إلى المسؤولين وصناع القرار من أجل إصلاح مواطن الخلل وتقدير مدى تحقق أهداف التربية المنشودة حتى تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي.

II- أهداف التقويم التربوي وأغراضه:

يتصف التقويم بشمولية النظرة إلى مكونات العملية التعليمية كما عرفنا ويبحث كذلك عن الأسباب التي تؤدي إلى ضعفها وقوتها من خلال نظرته هذه، ومع ذلك فإن أهداف التقويم وأغراضه تركز على المكونات الجزئية للعملية التربوية، لكنها في الأخير تربط بين هذه الجزيئات لتكوين حكما عاما على النظام التعليمي برمته. ومن أهداف التقويم ما يلي:

- معرفة نواحي الضعف والقصور المتعلقة بتعلم التلاميذ، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم المعرفي والعلمي والاجتماعي النفسي... إلخ.
- يكشف لنا التقويم التربوي عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتعديل وتغيير في الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة مسبقا.
- يكشف التقويم عن نواحي القوة والضعف الخاصة بأداء الأستاذ وقدراته وخبراته، وكذا الثغرات ومواطن الضعف الموجودة في المناهج الدراسية، طرق التدريس، الوسائل والأدوات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم والتي تخدمها.[1]

أما أغراض عملية التقويم يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- التشخيص:

أي محاولة التعرف على جوانب القوة والقصور لدى التلاميذ في جانب من جوانب تحصيلهم للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس والمنهاج والمرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي وجود الاختبارات التحصيلية الصفية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.[2]

2- التصنيف:

[1] مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، د.ط، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 34.

[2] عائشة لعيدي: **مرجع سبق ذكره، ص 56.**

يقصد به تصنيف التلاميذ إلى شعب واختصاصات مختلفة – أكاديمية – تجارية – صناعية – زراعية – وما إلى ذلك أو تصنيفه إلى مجموعات اعتمادا على قدراتهم العقلية وميولاتهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكنا إلا بالاعتماد على نتائج التلاميذ من الاختبارات التحصيلية أو اختبارات خاصة، ووسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.[1]

3- قياس مستوى التحصيل:

والذي يعبر عنه بمدى تحقق الأهداف التعليمية لدى التلاميذ في مادة دراسية بعينها وفي المواد الدراسية كلها، هذا لأن الاختبارات في معظمها تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم وترفيع التلميذ إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.[2]

4- العلاج:

إلى جانب معرفة ما يحتاجه المنهاج الدراسي والوسط المدرسي من تصحيح وتعديل حتى يخدم فلسفة المجتمع، لابد من أن يعرف الأساتذة أفضل السبل والوسائل التي تستخدم في مجال تعليمهم، التي تمكنهم من اكتشاف مواطن التعثر لدى التلميذ، ويمكن للعلاج أن يكون سهلا لو تم اكتشاف الأمر من الوهلة الأولى، ولكن هذا أمر غير ممكن في مجال التعلم فالفروق الفردية بين التلاميذ أمر واقع يحول مشكلة الآخرين إلى عيوب في التدريس وهكذا.[3]

لا يقتصر التقويم على اكتشاف وتشخيص نواحي الضعف في عملية التعلم فحسب بل يتعدى ذلك إلى التعديل والإصلاح والتطوير في الأهداف التربوية والتعليمية من خلال التعرف على الصعوبات والمشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية والبيئة المدرسية الحاضنة والأداء التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف وبالتالي فعملية التقويم تستمر باستمرار العملية التعليمية بداية من التشخيص ومن ثم التخطيط ، مرورا بعملية التصنيف والترتيب، وصولا إلى التنفيذ والعلاج في كل المراحل التعليمية حتى يفيد في الحكم على طرق التدريس المتبعة... فقد يكون جانب من القصور راجعا للأساليب والأنشطة التي يستخدمها الأساتذة. وفي

---

[1] يحي علوان: **التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، العدد 11، ماي 2007، ص 18.

[2] **المرجع نفسه:** ص 18.

[3] غالية نوام: **أنواع التقويم ودور كل منها في تحسين عملية التعلم**، https://www.edutrapedia.com/، تاريخ النشر: 23 ماي 2015، تاريخ الاسترجاع: 13 فيفري 2021، 18:40.

هذه الحالة، تصبح الاختبارات وسيلة قيمة لتحسين طرق التدريس فتزودنا بمعلومات قيمة عن أداء التلاميذ الفعلي تساعد في توجيههم وإرشادهم.

III- خصائص التقويم التربوي الجيد:

للتقويم التربوي عدة خصائص يتميز بها في مجال التربية والتعليم نعرضها كما يلي:

1- الموضوعية:

فالتقويم عملية لا تتأثر بالعوامل الذاتية للقائمين على تقويم محاور العملية التعليمية من أستاذ وتلميذ ومادة دراسية وبيئة تعلم بل يتم التقويم وفق مقاييس محددة ودقيقة وشاملة فلا تتأثر مثلا درجة التلاميذ عند تصحيح الاختبار بمن يقوم بالتصحيح (الأستاذ) فمهما اختلف الشخص المصحح يجب أن تبقي الدرجة التقدير التي يحصل عليها التلميذ ثابتة.[1]

2- الشمولية:

أي أنه عملية شاملة للأهداف التربوية ومكونات المنهاج، وجوانب نمو التلميذ، ليشمل كذلك كل من يقومون بعملية التقويم، ووسائله بهدف اختيار الوسيلة المناسبة التي تحقق غرض التقويم.[2]

3- الاستمرارية:

بحيث يكون تطبيق أدوات التقويم في العملية التعليمية غير متوقف في نهاية الموقف التعليمي فقط، لكنه يبدأ قبل البدء بتنفيذ العملية التعليمية من خلال اللجوء إلى التقويم القبلي أو المبدئي، وخلال تنفيذها التقويم البنائي أو التكويني، وبعد نهايتها التقويم الختامي أو النهائي، وهذا التسلسل والاستمرار يساعد على تحديد جوانب الضعف والقوة واكتشاف معوقات التعليم ومتابعة نمو التلاميذ وتطورهم في مختلف الجوانب التعليمية.[3]

4- الصدق:

---

[1] وجيه المرسى أبولبن: **خصائص التقويم التربوي ومبادئه**، http://kenanaonline.com/، تاريخ الاسترجاع: 26 أفريل 2021، 10:00.

[2] ضياء عويد حربي العرنوسي: **خصائص وأغراض وأسس التقويم**، قسم العلوم، كلية التربية الأساسية، http://www.uobabylon.edu.iq/، تاريخ النشر: 03 ديسمبر 2012، تاريخ الاسترجاع: 26 أفريل 2021، 10:20.

[3] أسماء شاكر: **خصائص التقويم المدرسي**، **https://e3arabi.com/** تاريخ النشر: 05 جوان 2020، تاريخ الاسترجاع: 27 أفريل 2021، 11:11.

يعني أن تقيس أدوات التقويم التربوي ما وضعت وصممت لقياسه داخل النظام التعليمي.[1]

5- الثبات:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا استخدمت الأداة أكثر من مرة في القياس والتقويم.[2]

6- أن يكون اقتصاديا:

فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة، وبأقصر وقت ممكن، فعلى سبيل المثال يجب ألا يصرف التلاميذ وقتا طويلا في الاختبار، وألا تكلف عملية وضع أسئلة الامتحانات سعرا مرتفعا في الطباعة واستهلاك الأوراق بشكل مسرف.[3]

7- أن يكون عملا تعاونيا:

يقوم العمل التقويمي على التعاون والتشارك حيث يتشارك فيه أطراف متعددة والتقويم يجب أن يكون قائم على التعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالأستاذ والمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور والتلاميذ.[4]

8- التقويم وسيلة لتحسين عملية التعليم:

إن النتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية – التعلمية، وذلك بهدف تقديم التغذية الراجعة، وتحسين مضامين المناهج التربوية وتطويرها لتخدم الغرض الذي وضعت من أجله.[5]

فعملية التقويم التربوي عملية دقيقة وشاملة قائمة على خطوات مدروسة ومعلومات واضحة ولا ينبغي أن تترك للصدفة أو العشوائية لذا فلا بد أن تقوم على مجموعة من الخصائص الإجرائية التي تعتبر من المعايير التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم حتى تكون مستمرة وموضوعية وفق مقاييس محددة ودقيقة شاملة لكافة نواحي العملية التعليمية، تمتاز بالصدق والثبات مبنية على أسس اقتصادية في

---

[1] مروان أبو حويج، **البحث العلمي التربوي المعاصر**، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2013، ص65.

[2] ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم القطاوي: **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2010، ص 276.

[3] جمال بن نويوة: **واقع استخدام أدوات التقويم لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**، دارسة ميدانية في بعض المقاطعات التربوية بولاية المسيلة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص القياس في علم النفس والتربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة – 02 –، 2014-2015، ص 51.

[4] **المرجع نفسه:** ص 52.

[5] سامي ملحم محمد: **سيكولوجية التعلم والتعليم**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 524.

نفقاتها ويتشارك فيها العديد من الأطراف حتى تكون تعاونية تشاركية بين جميع أفراد المنظومة التربوية من أجل تحقيق أهداف التربية المرجوة.

IV- أسس التقويم الجيد:

تستند عملية التقويم الناجحة إلى أسس ثابته، هنا ينبغي على المدرس أن يعي بها لضمان إجراءها بشكل صحيح وبالتالي الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية وعليه:

- لابد أن يرتبط التقويم بأهداف المنهاج الذي يقومه، أو الوحدة الدراسية أو موضوع معين، أي يجب أن تكون عملية شاملة لكل أنواع الأهداف ومستوياتها المعرفية الانفعالية النفسية والحركية.
- لابد من تنويع أدوات التقويم، فكلما تنوعت أدواته زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه، لأنها تتمتع بدورها بالصدق، الثبات، الموضوعية.
- التقويم عملية تعاونية مشتركة بين المقوم والمقوم، فقد يتعاون الأستاذ مع زملائه أو مع أولياء الأمور، أو مع الجهات المختصة وصناع القرار حتى يستطيعوا أن يميزوا بين مستويات الأداء المختلفة لدى التلاميذ والأساتذة للكشف عن الفروق الفردية المتنوعة.[1]
- لابد أن يكون التقويم تعاونيا ديمقراطيا يشترك فيه أفراد مختلفي التخصصات والمجالات العلمية.
- لابد أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد والتكلفة فهو يتطلب مراعاة وقت الأستاذ والتلميذ المخصص لعملية التعلم، حتى لا تستنفذ عملية التقويم جهدا كبيرا منهم ولا يؤدي ذلك إلى الملل والإجهاد، وألا يكون هناك مغالاة في الإنفاق في التقويم على حساب العملية التعليمية نفسها فكثرة الإنفاق ليست دلالة على حسن الأداء.[2]

يمكن أن ننظر إلى التقويم كألية لكشف الانحرافات الهامة في نتائج التحصيل المنتظرة من عملية التعلم وتصحيحها فهو عمل إيجابي يهدف إلى التقدم بالإنجاز وليست وسيلة سلبية لتوجيه اللوم أو التهم و العقاب، بل هي أداة تهدف إلى إزالة العوائق والثغرات الموجودة في المناهج والوحدات الدراسية من أجل الوصول إلى الأهداف المتفق عليها، التي من شأنها أن تنظم الأداء الفعلي للتلاميذ والأساتذة، ليطابق

[1] زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 197.

[2] حسن شحاته ومحمد فراج: **تقويم المناهج الدراسية وتطويرها**، ط1، دار العالم العربي، القاهرة، 2017، ص 21.

الإمكانات الكامنة وكذا المادية المتوفرة حتى لا يكون إفراط في الإنفاق في التقويم وأدواته ووسائله التي تتمتع بالصدق والثبات والموضوعية.

V- وظائف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي العديد من الوظائف التي يقوم بها يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- يزود التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه الأهداف المنشودة مما يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، ليتم تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك السوي وحذف الأخطاء واستبعادها.
- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ الخاص بالمواد الدراسية لتدعيم مواطن القوة وعلاج الثغرات ومواطن الضعف وتلافيها.
- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة دون إهدار الجهد والوقت والمال.[1]
- يوجه التقويم التربوي العملية التعليمية فالتلاميذ عادة ما يدرسون ما يختبرون فيه ويدرسونه بالأسلوب الذي يناسب أنواع الاختبارات التي سيمتحنون فيها وبالتالي فالتقويم يصبح وسيلة جيدة لتوجيه اهتمام المتمدرسين للأهداف التي يسعون إليها.
- التقويم وسيلة فعالة لتقديم تغذية راجعة في عمليتي التعليم والتعلم لكل من المدرس والتلميذ على حد سواء.[2]
- يساعد الأستاذ في الوقوف على مدى تحقيقه لنتائج عمله، فمعرفة المعلم لما توصل إليه من نتائج يجعله يواصل طريقة تدريسه إذا كانت النتائج جيدة، أما إذا كانت النتائج غير مرضية فيكون لزاما عليه أن يغير طريقة التدريس ويبحث عن نقاط الضعف ويتداركها عن طريق الدعم أو عن طريق حلول أخرى يختارها بنفسه.
- مساعدة القائمين على السياسة التربوية في إعادة النظر باستمرار في الأهداف التعليمية المسطرة فالعاملون في التربية يضعون أهداف معينة يسعون لتحقيقها لكن هذه الأهداف قد لا تكون مناسبة وبالتالي فعملية التقويم تساعدهم على اختيار الأهداف الأكثر ملائمة بطريقة مثلى.

---

[1] قسيمة مبروك: **واقع التقويم في ظل النظام الجامعي ل.م.د**، مرجع سابق، ص 31.

[2] أنيس محمد قاسم: **الفروق الفردية والتقويم**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003، ص 280.

- يساعد التقويم التربوي على تطوير المنهاج الدراسي وذلك عن طريق تقويمها باستمرار لمعرفة اذا كانت مناسبة أم تحتاج إلى تصحيح وتعديل، تطوير أو تغيير لأن المنهاج يشترط فيها أن يواكب التقدم العلمي حتى يتوافق مع متطلبات العملية التعليمية وفلسفة المجتمع.[1]
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية ومدى مسايرتها لنمو الفرد وحاجيات المجتمع.
- التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التقويمية.
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية حتى تساعد الأستاذ في إدراك مدى فعالية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة.[2]

فالتقويم التربوي جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي، فهو الموجه الأساسي لمسار التعليم والتعلم الهادفين إلى تحقيق النتائج الإيجابية على مستوى المنظومة التربوية، من خلال الوقوف على أداء التلاميذ، ومساعدتهم على التطور والارتقاء في مدارج التعلم، فهو إجراء تصحيحي لكل مكونات العملية التعليمية، وأداة لاختبار قيمة وفعالية المناهج الدراسية والبيئة المدرسية، إضافة إلى كونه وسيلة لتحسين وتعديل السياسات المرسومة والتأكد من فعالية التجارب التربوية وتوجيهها وتعديلها في ضوء ما قد يلاحظ من ثغرات، إنه إجراء لاتخاذ قرارات دقيقة ومضبوطة بخصوص العمل التربوي.

VI- مجالات التقويم التربوي:

يتفق الأدب التربوي إتفاقا كبيرا مع السياسات المرسومة بشأن حتمية تقويم التعليم والتعلم في كل مجالات المعرفة بما فيها التخصصات العلمية والأدبية، لمعرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة لتعزيز عناصر القوة داخل عملية التعلم ومعالجة عناصر القصور فيها،[3] ومجالات التقويم ، متنوعة ومتعددة خاصة بعد الانفجار المعرفي الهائل الذي شهده العالم اليوم، إذ أصبحت عملية التقويم واسعة الانتشار، ومست جميع أبعاد وعناصر العماية التعليمية، وقد أشار الأدب التربوي إلى مجموعة من المجالات التي خصتها الدراسات والبحوث بالتقويم ونجد على رأسها:

1- تقويم التدريس:

---

[1] يوسف لازم كماش ورائد محمد مشتت: **القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي**، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 138.

[2] **المرجع نفسه:** ص 150.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية**، ط1، دار الشروق، الأردن، 2004، ص 143.

أي قياس وتقدير كفاءة التدريس ودرجة جودته وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[1]

2- تقويم التعلم:

أي تقويم مجال الممارسة المباشرة للتدريس، لإعطاء درجات تحصيلية للتلاميذ وتحديد معدلات التعلم ومستوى التحصيل.[2]

3- تقويم الأستاذ:

تهدف عملية تقويم الأستاذ إلى تحديد قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالتلاميذ، وتحديد مدى امتلاكهم للمهارات والكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية اللازمة لنجاح عملية التدريس، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، وذلك بهدف تعديل مساره إلى المسار الصحيح.

ويقوم الأستاذ في عدة جوانب أهمها ما يلي

- الإلمام بالمادة العلمية.
- طرائق التدريس التي يستخدمها.
- صفاته الشخصية.
- القدرة على إدارة وضبط الصف الدراسي.
- توظيف الوسائل التعليمية.
- قدرة الأستاذ على التعامل مع التلاميذ ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم.
- قياس النتاجات التعليمية التي يحققها.[3]

4- تقويم التلميذ:

تعتبر عملية تقويم التلميذ مسألة في غاية الأهمية لأنها تزوده بمعلومات تتعلق بأدائه ومستوى تعلمه فهي تزوده بما يلي:

4-1 إعلام التلميذ بمستوى إنجازه:

---

[1] خدومة مساندي: **التقويـــم المستمر لأنشطة المتعلمين في الرياضيات في ظل المقاربـة بالكفـــاءات**، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية – تبسة –، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية، قسم علوم التربية، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة – 02، 2014-2015، ص 44.

[2] محمد صلاح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، د.ط، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 118.

[3] بوجمعة حريزي: **واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017-2018، ص 65.

تعتبر معرفة التلميذ بمستوى إنجازه ونتيجة تعلمه حجر الزاوية في عملية التعلم، كما أن معرفته للأهداف التعليمية التي حققها والأهداف التي لم يحققها، والمعلومات القيمة والمفيدة التي اكتسبها، والمعلومات التي لم يكتسبها ومدى تنوع هذه المعلومات أو مدى ضحالتها، كل هذه تعد من الحوافز التي تدفع بالتلميذ إلى التعلم لا سيما إذا حصل على هذه المعلومات بعد عملية التعلم مباشرة.

4-2 تشخيص نقاط القوة الضعف:

من الضروري أن يعرف التلميذ نواحي القوة ونواحي الضعف لديه، حيث أن معرفته بذلك تساعده في تعزيز نقاط القوة لديه وتذليل نقاط الضعف التي يعاني منها، إن تبصير التلميذ بنواحي قوته وضعفه سيساعده بلا شك في تطوير ذاته وتحسين قدرته الأدائية.

4-3 إرشاد التلاميذ تربويا ومهنيا:

تساعد عملية تقويم التلاميذ في معرفة المساقات التي سيمارسونها، كما تساعد عملية تقويم أولياء الأمور والأساتذة والمرشدين في إرشاد التلاميذ للانخراط في البرامج التي تتناسب وقدارتهم وميولهم وتساعدهم في إرشادهم لاختيار التخصص المناسب والحصول على المهنة المناسبة.[1]

ينبغي أن تكون عملية تقويم التلاميذ ملمة بجميع جوانب شخصية التلميذ جسديا، عقليا، اجتماعيا، نفسيا، معرفيا، وجدانيا، بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى التي تسهم في بناء شخصية التلميذ والارتقاء بها ثقافيا، خلقيا وروحيا.

5- تقويم المناهج الدراسية:

تتبع عملية تقويم المناهج المدرسية أساليب وطرق التدريس المستخدمة، الكتب مدرسية، وتقنيات تربوية، ويتم هذا التقويم في مواقف مدرسية، فعلية بحيث تصبح عملية تقويم المنهاج ديناميكية فعالة ومبدعة، ويشتمل تقويم المنهاج على تقويم أهدافه، محتواه والأساليب والتقويم لمعرفة مدى ارتباط كل عنصر بالآخر، وارتباط هذه العناصر يؤدي إلى تنظيم المعارف تنظيما ينسجم مع البنية المعرفية الفلسفية والاجتماعية.

وهنا يجب الاستفادة من نتائج تقويم المنهاج وتحسين وتعديل جوانبه المختلفة، وعند تقويم المنهاج يتم التركيز على تحديد مدى ارتباط وتسلسل عناصر المحتوى، ومنطقية التسلسل في المضمون، ومدى مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين، ومدى شمولية الخبرات التعليمية للجوانب المختلفة، كالجانب المعرفي

[1] رافده الحريري: **التقويم التربوي**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 193-194.

والانفعالي، والحركي لذلك لابد من الاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء الكتاب المدرسي أيضا، وتحسين وتعديل بعض جوانبه للتعرف على الكفايات التعليمية التي يرمي التقويم في المنهاج الدراسي إلى تحقيقها.[1]

6- تقويم المقررات الدراسية:

أي تقويم محتوى المقرر الدراسي، طرائق التدريس مع اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للحد من صعوبات التعلم، وعلاقة هذه جميعا بالأهداف من حيث الملائمة والتوافق.[2]

7- تقويم الأهداف التربوية:

كان التقويم التقليدي يسلم بصلاحية الأهداف التعليمية دون محاولة مناقشتها أو تقويمها، إلا أن الاتجاهات الحديثة أحدثت تغيير جذري في صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية أو إجرائية ذات معنى، أدت إلى خلق النظرة الناقدة في الأهداف نفسها، قد يكون من بين هذه الأهداف ما لا يناسب مستويات المتعلمين التي تقلل من فاعلية الأهداف التربوية الخاصة بتوجيه العملية التعليمية. [3]

يمكن معرفة مواطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها، فقد يكون اختيارها لا يتلاءم مع مستوى المتعلمين ومكتسباتهم القبلية وقدارتهم العقلية وحوافزهم، وقد تكون صياغتها عامة قابلة للتأويل والاختلاف دون أن يدرك المتعلم نية المدرس، أو قد تكون الأفعال التي تعبر عنها غير مصاغة بشكل إجرائي دقيق، أو قد يكون تصنيفها لا يتلاءم مع الإنجاز الذي سيقوم به المتعلم.[4]

8- تقويم الإدارة المدرسية:

يتعلق التقويم هنا بمدى تحديد نوع الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، وقياس مدى فاعلية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية. وتقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهمات التي

---

[1] بوجمعة حريزي: **مرجع سبق ذكره**، ص 66

[2] محمد صلاح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سبق ذكره، ص 119.

[3] **المرجع نفسه:** ص 65.

[4] **المرجع نفسه:** ص 65.

تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم تقويم الإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين، أو بواسطة تقويم المعلمين أو المتعلمين أو الموجهين التربويين وفق أدوات ومعايير تصمم لهذا الغرض. [1]

9- تقويم البيئة المدرسية الحاضنة:

إن المدرسة تعد مؤسسة معقدة التركيب، فهي تشتمل على العديد من المكونات المتشابكة والمتفاعلة التي ينعكس أثرها على المخرجات المتمثلة في تحصيل المتعلمين ومكتسباتهم وإنجازاتهم في مجالات متنوعة ومختلفة تتعلق بالمنهاج الدراسي بمفهومه الشامل، وإسهامات المدرسة في البيئة المحلية، وتتأثر هذه المخرجات تأثرا واضحا بفريق العمل من معلمين وإداريين وعاملين، وبالمؤسسات الأخرى التي تشارك المدرسة مهامها، والمنهاج الدراسي وأهدافه، والمباني التعليمية وغيرها من المصادر، ويتطلب تقويم البيئة المدرسية تقويم جميع هذه المكونات التي تعد أيضا مكونات مركبة، فتقويم المدرسة إذن يتضمن تقويما للبرنامج التربوي برمته عن طريق جمع بيانات ومعلومات تتعلق بمختلف جوانب البرنامج ووظائفه. [2]

والهدف من ذلك هو تحديد مدى تحقيق المدرسة لأهدافها المرجوة، ومعرفة مجالات القوة والضعف في البرنامج التربوي بصفة عامة، وهذه المعلومات تقدم تغذية مرتدة تساعد المسؤولين عن إدارة المدرسة في تحديد الخطط والأنشطة المستقبلية واتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل هذه الأنشطة بما يتناسب وأهميتها.[3]

10- تقويم عملية التقويم ذاتها:

فهي تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للإختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو التي تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى المتعلم.[4]

كل هذه المجالات يجمعها هدف مشترك هو تحسين عملية التعليم وتطوير المناهج الدراسية وما يرتبط بها من حاجات مجتمعية، ومطالب تساهم في نمو المتعلمين والارتقاء بالأهداف التربوية التي تشكل جزءا

---

[1] إبراهيم مروان الخطيب أبو حويج وسمير أبو مغلي: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص 29.

[2] رافده الحريري: **التقويم التربوي**، مرجع سبق ذكره، ص 193.

[3] المرجع نفسه: ص 194.

[4] عائشة العيدي: **أثر استخدام التقويم التكويني على أساليب معالجة المعلومات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط**، مرجع سابق، ص 68.

من النظام العام، وعملية التقويم أساسا تبدأ بالتشخيص وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمعلومات المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على الثغرات التي اكتشفت وعلى أسبابها، ومجال عملية التقويم هذه موجه بصفة مباشرة نحو العمل التربوي بدءا بالمتعلم ونظام حوافزه الذي يمثل هدفها الأول، مرورا بالمعلمين وأدائهم التدريسي، الإداريين وقراراتهم وتعاملهم والمشرفين، وصولا إلى المؤسسات التعليمية، بكل نظمها وهياكلها، التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر، لبلوغ عملية التقويم نفسها حتى نحصل على مردود تربويا جيد كميا ونوعيا.

VII- أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته:

التصنيف الأول حسب الفترة الزمنية:

1- التقويم القبلي:

يهدف إلى معرفة استعداد التلميذ للتعلم وبالتالي معرفة ما إذا كان الفرد يمتلك أو لا يمتلك بعض المدخلات المعرفية والسلوكية، المهارية، القدرات، الاستعدادات الضرورية التي يأتي على إثرها التعلم[1]، لتحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعية الخاصة بالبرنامج الدراسي قبل الشروع فيه للمساعدة على التخطيط الجيد للدرس.

2- التقويم البنائي:

يهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص مشكلات عملية التعلم داخل الصف الدراسي أثناء تدريس المعلم مادة دراسية ما، للحكم على مدى تقدم المتعلمين مع اقتراح بعض الحلول التربوية لحل المشكلات والعراقيل التي تعترض عملية التعلم.[2]

ويساعد التقويم البنائي أيضا المعلم على تحسين أداء تدريسه لزيادة الانتقال من أثر التعليم، ويقدم تغذية راجعة فاعلة لتطوير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف، لتمتد في النهاية هذه التغذية إلى كل من المتعلمين، وتدفع الأستاذ إلى استخدام وسائل ومهارات وطرق تدريسية وتوظيف أساليب علاجية فردية وجماعية يستفاد

[1] إبراهيم عثمان حسن عثمان: **الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم**، كلية التربية، جامعة الخرطوم، د.س، ص 21.

[2] محمد الأمين مصطفى الخطيب: **القياس والتقويم التربوي**، ط2، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، 2013، ص 25-26.

منها الجميع.[1] ويقوم به غالبا القائمون على العملية التعليمية وواضعي البرامج الدراسية وكذا الأساتذة وهو عملية مستمرة تتم طيلة الدرس.

3- التقويم الختامي:

هو العملية التي ينجزها الأستاذ في نهاية البرنامج الدراسي، ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ومثال عن هذا النوع من التقويم الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل دراسي على اختلاف أنواعها في المؤسسة التعليمية التي يتم من خلالها رصد نتائج التلاميذ وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب والحكم النهائي على مدى فاعلية المنهاج الدراسي وعناصره (الأستاذ، التلميذ، طريقة التدريس، الوسائل، المحتوى) مع إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد وللتخصص الواحد وبين نتائج صفين أو تخصصين، ويستخدم هذا النوع من التقويم أيضا للكشف عن التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية الخاصة بالمنهاج الدراسي والتي يسعى إلى بلوغها وتحقيقها في شتى المجالات.[2]

4- التقويم البعدي أو التتبعي:

لمعرفة مدى احتفاظ التلاميذ بنواتج التعلم التي سعى البرنامج الدراسي إلى تحقيقها، ومعرفة مدى استفادة التلاميذ من نواتج التعلم في المواقف التعليمية الجديدة، والكشف عن مدى كفاءة الخريجين في مستويات أعلى، ومعرفة أوجه القصور في البرامج للتعرف عن مدى حاجة الخريجين لبرامج تدريبية جديدة تساعدهم في تطوير كفاياتهم المهنية بتوظيفهم الفعال لمفهوم وخصائص التعلم الجيد.[3]

التصنيف الثاني حسب إطاره المرجعي:

1- التقويم المرجعي بالمعيار:

يتخذ الأستاذ أداء تلميذ معين بالنظر إلى الدرجة التي تحصل عليها مقارنة بزملائه الآخرين أو عندما يرتب متعلميه انطلاقا من نتائجهم بالنسبة لبعضهم البعض، فالمجموعة هنا هي المعيار الذي يحدد على ضوئه موقع التلميذ من حيث التفوق أو الضعف أو التوسط.[4]

---

[1] حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، 2004، ص 40.

[2] مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، مرجع سابق، ص 33-34.

[3] إبراهيم عثمان حسن عثمان: **مرجع سبق ذكره**، ص 23.

[4] محمد غزالي قريشي: **مرجع سبق ذكره**، ص 26.

2- التقويم المرجعي بالقياس:

ويكون عندما يستند الأستاذ إلى أداء متعلميه بالقياس إلى نموذج مثالي ثابت يهدف إلى تحديد موضعهم من هذا النموذج، فيقارن أداء التلميذ مع الهدف أو الكفاءة بالنظر إلى هذا النموذج لا من خلال المجموعة، وبذلك يحدد موقع أو مستوى التلميذ من الهدف هل تحقق أم لا، ويمثل هذا النوع التوجه الجديد للمهتمين بالتقويم التربوي بعكس التقويم المعياري الذي يوصف بأنه غير ثابت، ويصعب ضبطه.[1]

التصنيف الثالث حسب طبيعة الأهداف:

1- التقويم الكمي:

التقويم الذي يعتمد على جمع بيانات رقمية عن الأساتذة والتلاميذ، المناهج الدراسية، البيئة المدرسية، الإدارة المدرسية، المفتشين، المدراء... إلخ.

2- **التقويم النوعي:**

الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم التلاميذ وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية وشاملة عن اهتمامات التلميذ ميولاته واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي والتربوي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي يتم قياسها. [2]

التصنيف الرابع التقويم حسب الطرف المقوم:

يصنف التقويم حسب الجهة التي تتولى عملية التقويم إلى ثلاثة أنواع هي:

1- التقويم الداخلي:

لقد برزت الحاجة إلى تفعيل فكرة التقويم الذاتي، وهي أن يقوم الفرد المؤسسة بتقويم ذاتي للأداء، نظرا لاستخدام نتائج التقويم بهدف اتخاذ قرارات هامة وحاسمة في حياة الفرد لتعيين ترفيع زيادة الراتب عقاب أو قرارات هامة للمؤسسات (الاستمرارية، زيادة أو تخفيض الدعم أو إنهاء برامج محددة...) ذلك أن الاعتماد على مقوم خارجي فقط، قد يؤدي أحيانا إلى اتخاذ قرارات خاطئة أو متحيزة. [3]

2- التقويم الخارجي:

---

[1] **المرجع نفسه:** ص 26.

[2] الفريق الوطني للتقويم: **استراتيجيات التقويم وأدواته**، ديسمبر 2004، ص 24.

[3] عبد الحفيظ زين العابدين: **تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعية والحياة –دارسة على أساتذة التعليم الثانوي بولاية المسيلة** –أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البليدة – 02، 2016-2017، ص 86.

وهو التقويم الذي تتولاه جهة من خارج المؤسسة التي تمارس عليها عملية التقويم، وتكمن أهمية هذا النوع من التقويم في القصور الذي قد يحدث أثناء تقويم الفرد لذاته أو تجاهله لبعض نقاط التعثر أو مبالغته لبعض نقاط القوة بشكل مقصود أو غير مقصود، ولذلك فإن التقويم الخارجي قد يساعد في زيادة موضوعية التقويم وواقعيته.

3- التقويم متعدد الأطراف:

وهو دمج للنوعين الأولين كمحاولة في زيادة وضوح وموضوعية عملية التقويم، وعلى وجه العموم فإنه مهما كان نوع التقويم داخلي أو خارجي فإنه يجب التأكد من عملية التقويم (الأدوات، الأساليب...) وذلك للتحقق من صحة التقديرات والأحكام التي يعطيها المقوم.[1]

التصنيف الخامس التقويم بدلالة الأهداف:

1- التقويم المعتمد على الأهداف:

يخضع التقويم هنا للأهداف التربوية التعليمية ويعمل على ضبطها وتوجيهها.

2- التقويم البعيد عن الأهداف:

يتم هذا التصنيف لمجرد التقويم فحسب وذلك بغض النظر عن الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة.[2]

بناء على ما تم إيجازه أعلاه وعلى الهدف العام لعملية التقويم التربوي والمتمثل في توفير بيانات ومعلومات هامة تساعد على تحسين أداء كل من الأستاذ والتلميذ، المنهاج الدراسي، المدرسة بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة، يمكن النظر إلى التقويم على أنه عملية تشخيصية وعلاجية في كل أشكاله وأنواعه القبلية التكوينية البنائية والختامية وكذا على حسب طبيعة الأهداف والأطراف المقومة حتى يستطيع تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة.

VIII- وسائل التقويم التربوي وأدواته:

تستدعي عملية التقويم توظيف أدوات كثيرة ومتنوعة وفي نفس الوقت ملاءمة لما نريد تقويمه، ونقصد بالأدوات المستعملة في عملية التقويم أدوات القياس، وهذه الأخيرة هي مجموعة أسئلة متتابعة تطرح على التلميذ مثل الامتحان، أي كل نشاط يحقق في الوسط من أجل جمع معلومات قصد التقويم، ومن أهم المقاييس الواجب توفرها في أدوات القياس نذكر منها:

---

[1] **المرجع نفسه:** ص 87.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس التفاعلي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص 107.

1- الملاحظة:

تعرف على أنها وسيلة يستخدمها الأستاذ لجمع المعلومات والخبرات اللازمة من خلال ما يشاهده ويسمعه داخل حجرة الصف.

وهي المشاهدة الدقيقة والمباشرة لظاهرة ما لدى التلميذ مع الاستعانة بأساليب التدريس بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها، للكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين، ويكون ذلك بغرض التقويم والإرشاد وهي أنواع:

1-1 الملاحظة المباشرة:

تستخدم لملاحظة سلوك التلميذ ورصد كل أفعاله وسلوكياته بطريقة منظمة مباشرة دون المشاركة أو التدخل فيها، يقوم الأستاذ بالتخطيط لها مسبقا وتحديد أهدافها والغرض منها.

1-2 الملاحظة غير مباشرة:

ونعني بها الملاحظة التي تستخدم فيها الوسائل السمعية البصرية أو التصوير الذي يتم دون تخطيط مسبق هذا من أجل اكتشاف بعض الظواهر والسلوكات التي تستوجب ملاحظة مقصودة في وقت لاحق.

2- الاستبيان:

عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة والمنظمة يجاب عنها عموما في غياب أو على الأقل ليس تحت الرقابة المباشرة من الشخص الذي يجمع المعلومات وهذه الاستبانات، ولكن هذه الحرية نفسها يمكن أن يساء استخدامها ولذلك حتى يكون التقويم القائم على الاستبانة صادقا فإنه من الضروري ضمان معدل إجابة مرضي أو نسبة مئوية جيدة لإعادة الاستبيان.

وهي أنواع منها استبانة استطلاع الرأي؛ وتكون مفتوحة ليكتب المستجيب آراؤه بحرية فمنها الإجابة على الأسئلة (نعم أو لا) ومنها الإجابات بتحديد درجة الإستجابة مثل (عالية جدا، متوسطة، قليلة) ومن خصائصها قلة عدد كلماتها وقلة فقراتها وأن لا تحمل أكثر من معنى واحد، وصدقها أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه ليحصل من خلالها المقوم على ما يريد منها، وثباتها أي أنها تعطي نفس النتائج إذا ما طبقت على نفس المجموعة أو مجموعة مماثلة.[1]

[1] بوزيد محمد فارح: **تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين -دارسة وصفية بمدارس مدينة المسيلة -**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة – 02، 2014-2015، ص 60.

3- المقابلة:

مواجهة شخصية تتم وجها لوجه بين الأستاذ والتلاميذ، أو بين المدراء والأساتذة... إلخ وذلك من أجل التعرف على مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تلقوها في المواقف المختلفة داخل الصف الدراسي، وتتم بين الأساتذة والمدراء والمفتشين والمسؤولين من أجل معرفة مواطن الضعف والقصور في الخبرات داخل العملية التعليمية لاتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب، وتتطلب المقابلة من القائمين عليها مراعاة ما يلي عند إجراءها:

- أن تكون الأسئلة التي تطرح في المقابلة مصاغة بشكل جيد وتلبي الهدف الذي وضعت من أجله.
- الاستماع الكامل للأفراد وعدم مقاطعتهم أو التدخل أثناء طرح أفكارهم.
- عدم إصدار أحكام فورية وسريعة وتفادي الاستنتاج عن الإجابات المطروحة.[1]

والمقابلة أنواع نوجزها فيما يلي:

- المقابلة المركزة المعدة مسبقا وتتطلب من المستجيب إجابات محددة.
- المقابلة شبه المنظمة المعدة مسبقا ويسمح للمستجيب بالإجابة على النحو الذي يريد.
- المقابلة الرسمية المعدة مسبقا وتطرح بحسب طبيعة إجابات المستجيب.[2]

4- دراسة حالة:

كثيرا ما يلاحظ الأستاذ أن أحد أو بعض التلاميذ بعيدي الفهم عن الدرس، ويعانون من حالة من التأخر الدراسي عن باقي أقرانهم، لهذا يلجأ إلى دراسة حالته بجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي لأسرته، أو المستوى الثقافي لهما، وهذا من أجل وضع خطة عملية محكمة قصد معالجة هذا التأخر والتراجع.[3]

5- تحليل المحتوى (المضمون):

يعد تحليل المحتوى أسلوبا من أساليب التقويم، خصوصا عند استخدامه للحكم على محتوى أي مادة دراسية أو منهاج لمعرفة جودته وشموليته، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المرتبطة به، على غير ذلك من

---

[1] حسن أحمد الطعاني: **التدريب مفهومه وفعاليته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 150.

[2] بوزيد محمد فارح: **مرجع سبق ذكره**، ص 60.

[3] زكرياء محمد الظاهر وجاكلين تمرجيان وجودت عزت عبد الهادي: **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 18.

المعايير، ويستخدم هذا الأسلوب غالبا في تحليل الكتب المدرسية للحكم على جودتها وفعاليتها، وقد يكون تحليل المحتوى على ضوء معيار واحد وقد يكون في ضوء عدة معايير مجتمعة في الوقت ذاته ويتوقف ذلك على الهدف من استخدامه، ويتم عن طريق تنفيذ أدوات تعرف بأدوات التحليل، وتتوقف دقة نتائج التحليل على مدى دقة وجودة الأداة المستخدمة فيه، ومدى ثبات معاييرها، ومدى إجرائية وثبات وحدات وفئات التحليل بتلك الأدوات، كما تتوقف دقة النتائج على مدى إتقان القائم بعملية التحليل لعمله، ومدى تمكنه من هذا العمل.[1]

6- الاختبارات:

يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية، صور ورسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص، وتستخدم في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الأعمال.

وتستخدم الاختبارات في شتى الميادين: التربية والطب والتعليم، والهندسة والصناعة وعلم النفس، والإدارة... إلخ وتنقسم هذه الاختبارات إلى:

1- الاختبارات العقلية:

هي التي تقيس القدرات العامة، ونواحي الشخصية والميول والاتجاهات ومن أهمها: اختبارات الذكاء، المقابلات الشخصية بأنواعها، دارسة الحالات...

2- الاختبارات التحصيلية:

تتضمن الاختبارات الخاصة بمحتوى المنهاج الدراسي، أو مادة دراسية.[2]

3- الاختبارات الشفوية:

هي إحدى وسائل التقويم قدما حيث يطرح المدرس فيها سؤالا أو أكثر ثم يطلب الإجابة عنه، وتستخدم في المقابلات بغرض التعيين، أو الترقية، وفي قياس القدرات اللغوية، والقدرة على اللفظ الصحيح، والمشاكل المرتبطة باضطراب اللغة كالتأتأة والتلعثم وغيرها.

---

[1] يوسف ماهر ومحب الرافعي: **التقويم التربوي أسسه إجراءاته**، ط3، مكتبة الرشد، الرياض، 2003، ص 94-103.

[2] محمد غزالي قريشي: **تقويم كفايات الإشراف التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 33.

وتصنف الاختبارات الشفوية إلى مجموعتين:

3-1-المقالية:

تتيح للتلميذ الحرية في التعبير، ولذلك فهي تستخدم لقياس قدرات المفحوص لتساعده على تنظيم معارفه بشكل مترابط، وتستخدم أيضا في حل المشكلات الجديدة والطارئة بشكل مبدع ومتميز.

3-2-الموضوعية:

تتكون من عدد كبير من الأسئلة ولها صور كثيرة ولا مجال فيها للتأثر بالعوامل الشخصية أو الصدفة، وتمتاز بأن تعليماتها واضحة، ومشجعة على التفكير، وأن أسئلتها واضحة في معناها، وأن إجابتها محددة لا يختلف المصححون حول درجة السؤال فيها.[1] ومن صورها:

3-1-1-اختبار الصواب والخطأ:

يتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات، بعضها صحيح علميا، وبعضها خاطئ، ويطلب من التلميذ الممتحن أن يوضح في حال كل عبارة ما إذا كانت صوابا أو خطأ.

3-1-2-اختبار الإختيار من المتعدد:

يتألف اختبار الإختيار من عدد من العبارات يمثل كل منها سؤالا أو مسألة، ويطلب من التلميذ الممتحن الإشارة إلى الجواب الصحيح لكل منها، من بين عدة احتمالات تذكر إلى جانب العبارة.[2]

3-1-3-اختبار المطابقة:

يتألف اختبار المطابقة من قائمتين من العبارات، تضم الأولى الأسئلة، وتضم الثانية الإجابات، أو تضم الأولى جملا ناقصة، وتتمم بما يأتي في القائمة الثانية، ويكون المطلوب من التلميذ أن يجري المطابقة بين كل بند من القائمة الأولى مع ما يناسبه في القائمة الثانية.

3-1-4-اختبار ملء الفارغ:

[1] **المرجع نفسه:** ص 34.

[2] داود بورقيبة: **مناهج التربية المثالية**، المطبعة العربية11، نهج طالبي أحمد غرداية، الجزائر، 2005، ص 189-199.

يتألف اختبار ملء الفراغ من عدد من العبارات، يكون في كل منها نقص يظهر في وجود فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويكون على التلميذ أن يضع ما غيبه النقص، بأن يملأ الفراغ المعبر عن وجود النقص بكلمة أو أكثر، بحيث تغدو العبارة كاملة.[1]

3-1-5- الاختبارات الأدائية:

وهي الاختبارات التي تقيس أداء التلاميذ بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة الدراسية وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للتلميذ، وإنما تعتمد على ما يقدمه من أداء عملي في الواقع.[2]

7- قوائم التقدير وسلالم التقدير:

عبارة عن قائمة مكونة من مجموعة من الفقرات تعبر عن سلوكات ذات صلة بالخاصية المدروسة، ويحاول المقوم معرفة مدى توفرها لدى المقوم فإن كانت موجودة وضعت إلى يمينها إشارة (//) وإن كانت غير موجودة وضعت إلى يمينها إشارة (+)، أما سلالم التقدير فتشبه قوائم الرصد إلا أن فقراتها لا تخضع لاحتمالين فقط وإنما توضع كل فقرة لتتدرج من عدة فئات أو مستويات ويمكن أن يكون السلم لفظي مثل (1 2 3...).[3]

8- التقويم القائم على الأداء:

أي قيام التلميذ بتوضيح ما تعلمه، من خلال توظيف مهاراته ومعارفه في المواقف الحياتية الحقيقية أو مواقف التحاكي الحقيقية، وقيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من معلومات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.[4]

9- حقائب الإنجاز:

[1] المرجع نفسه: ص 192-193.

[2] يحي علوان: **التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية**، مرجع سابق، ص 25.

[3] محمد غزالي قريشي: **مرجع سبق ذكره**، ص 35.

[4] مصطفى رجب: **القياس والتقويم التربوي**، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا، 2001، ص 04.

هي حقيبة أو ملف أو سجل خاص بتجميع عينات منتقاة متنوعة من أعمال وإنجازات التلاميذ تم اختيارها من قبل الأستاذ، تعكس إنجازاته وتقدمه خلال فترات متتالية من الزمن في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية ويتم الحكم عليها وتقويمها وفق معايير ومحكات محددة ومعلومات لديه مسبقا.[1]

فالمقوم الجيد هو الذي يستخدم الأسلوب التقويمي المناسب في المكان المناسب مع الموقف الملائم، كما يمكنه استخدام أسلوبين أو الثلاثة مجتمعة، حيث يعتمد اختيار الوسائل على نوع المعلومات والمجالات المراد قياسها، كما يعتمد على كمية البيانات والمعلومات المجمعة، وعلى الغرض أو الهدف المراد تحقيقه، فقد يكون الغرض منه هو تعديل البرامج الدراسية أو إعادة تنظيم البيئة المدرسية قد يكون لأغراض تصنيف التلاميذ وترتيبهم وفق معدل تحصيلهم أو غيرها من الأغراض.

IX- أخلاقيات التقويم التربوي

تعتبر عملية التقويم التربوي عملية شاقة ومعقدة فهي تتطلب خبرة ودراية واسعة للمقومين لما تشمله من وسائل وأساليب متنوعة في هذا المجال، وهذا ما أوجب اختيار الأفراد الذين تلقى على عاتقهم عملية التقويم بأن يكونوا أكفاء ملمين بها، فهي عملية تستوجب الدقة والحذر، والعدالة، والابتعاد عن الحكم الذاتي والتحيز الشخصي، وتشجيع العمل التعاوني، وهناك أخلاقيات يجب أن يراعيها المقوم ويلتزم بها، فهو يتعامل مع أفراد وجماعات من خلفيات متباينة وأعمار مختلفة، وقد يؤدي التصرف مع هؤلاء من قبل المقوم سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة إلى إلحاق الضرر بهم سواء كان الضرر نفسيا أو تربويا، اجتماعيا أو جسديا أو حتى ماديا، ولذلك يجب أن يلتزم المقوم باحترام خصائص الأفراد المقومين وعدم انتهاكها.[2]

والتقويم التربوي له الكثير من الأخلاقيات التي يجب الالتزام بها من طرف المقوم وعليه أن يحافظ عليها حتى تكون عملية التقويم نظيفة ومنصفة للأطراف المشتركة في الحوار، ولما نقول عمل نظيف يعني طريقة شفافة منصفة للأطراف المشتركة ولا نهمل أي صف أو جانب وأن نترك الذاتية في التقويم وأن نقوم بموضوعية حتى يكون التقويم حقيقا ومرتبطا بقضايا واقعية وموضع للمناقشة والحوار حتى نهيئ من خلاله

[1] عاشور علوطي ومصباح جلاب: **نحو تطبيق معايير التقويم التربوي البديل**، مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 09، الجزء 01، مارس 2018 ص 93.

[2] عبد الحفيظ زين العابدين: **تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعية والحياة**، مرجع سابق، ص 88.

المكان المناسب للتلميذ في المدرسة حتى يناسب مع سلامته. وأيضا يجب أن يلتزم التقويم التربوي بما يلي:

1- المحافظة على الأسرار والخصوصية:

على المفحوص أو المقوم الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه، وعلى المقيم وألا يشهر بالتلميذ ويذيع نتائج تقويمه، أو يجرح شعوره لتدني تحصيله، بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرية قدر المستطاع. [1]

2- عدم إحراج التلميذ بالكشف عن خصوصياته:

وذلك لأن معظم الأفراد لا يحبون أن يطلع أحد على خصوصياتهم وفي الابتعاد عن هذه الأمور ابتعاد عن إثاره الحقد والحسد بين التلاميذ[2].

3- المحافظة على سرية النتائج:

من حق التلميذ أن يضمن له المقوم سرية المعلومات التي يتم تقويم أدائه فيها، أن تحفظ في مكان آمن حتى لا تنتشر أو تضيع.[3]

4- الموضوعية وعدم التحيز:

من صفات المقوم أن يتحرى الدقة والموضوعية في تقويمه، وألا يزور ويتلاعب بنتائج التقويم لإرضاء أي جهة كانت، لأنه أمانة، لذا عليه الحرص قدر المستطاع في أن يعكس القدرات الحقيقية للمقومين وأن تتصف الأدوات المستخدمة في التقويم والقياس بالصدق والثبات والموضوعية.[4]

ومما لا شك فيه أن المكانة التي تحتلها مهنة التعليم والأدوار الهامة التي يقوم بها كافة المشتغلين فيها والساهرين عليها تحتم ضرورة الالتزام بمعايير التقويم التربوي التي تفرضها مضامين ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم والتعلم، عن طريق ترجمة مضامينه إجرائيا في الجانب التقويمي لكافة مكونات النظام التعليمي،

---

[1] زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 207.

[2] أكاديمية الشروق للعلوم التطبيقية في الدراسات التربوية والنفسية: **أخلاقيات التقويم التربوي**، مدينة المعرفة، https://sharq-academy.com/k-files/edu-s-files، تاريخ الاسترجاع: 30 جويلية 2021، 11:53.

[3] زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: مرجع سبق ذكره، ص207.

[4] **المرجع نفسه:** ص208.

فذلك يعد تفعيلا وترسيخا لمضامينه وتحقيقا لأهدافه من جهة، وحافزا للمقوم على أن تمثل قيم مهنته وأخلاقها سلوكا في حياته من جهة أخرى.

X- التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية – التعلمية:

التقويم هو الأداة والوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها الأساتذة وكل من له علاقة بعملية التعلم للحكم على مدى فعاليتها وجدواها، ويمكن تلخيص دوره في النقاط التالية:

1- بالنسبة للأستاذ:

- يزود التقويم الأستاذ بتغذية راجعة تعمل كتعزيز لما يقوم به أثناء التدريس.
- يساعده على اكتشاف الحقائق والمهارات الدراسية الأساسية.
- يزود الأستاذ بنواحي القوة والضعف عند التلميذ، والتي يمكن أن يستفاد منها في تحسين أدائه التدريسي.
- يعمل على الكشف عن حاجات التلاميذ وميولاتهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلميذ تربويا ومهنيا.
- يعمل على تشخيص وتحديد الثغرات والمشاكل المختلفة التي تعترض التلاميذ.[1]

2- بالنسبة للتلميذ:

أصبح التلميذ محور العملية التعليمية والعنصر الأساس فيها، حيث يشارك فيها بفعالية والتقويم يشكل قوة محركة وداعمة لنشاط التلاميذ من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي أحرزوه مما يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في حياتهم، كما أن للتقويم أهمية كبيرة في مجال إرشاد وتوجيه التلاميذ في دراستهم وفي اختياراتهم المهنية والعلمية طبقا لقدراتهم وميولاتهم واتجاهاتهم.[2]

3- بالنسبة للمنهاج الدراسي:

يؤدي التقويم دورا هاما في مجال تحديد فعالية المناهج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها، واختبار مدى صلاحيتها وملائمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات التلاميذ وقدراتهم من ناحية أخرى.

---

[1] فتحي يوسف وسعيد السعيد، ليلى عوض وحنان حافظ وآخرون: **المناهج – الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 165.

[2] طالح بن علي أبو عراد: **أبجديات التربية**: د.ط، الدار العصرية، جدة، 2008، ص 133.

4- بالنسبة للبيئة المدرسية:

- اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عنصر من عناصر المؤسسة التعليمية.[1]
- إعادة تقييم البيئة المدرسية ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.
- الاطمئنان على أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.
- التأكد من القرارات التي اتخذت خلال فترة العمل.
- إرسال تقارير دورية للأسر عن تقدم التلاميذ.[2]

إن الرفع من مستوى التعليم بصفة عامة لا يتأتى فقط عن طريق استعمال أدوات التقويم الحديثة، بل بإعطاء الأسبقية لعملية رفع الكفاءة والأداء المهني للمدرسين، وذلك من خلال جعل عملية التقويم مستمرة داخل العملية التعليمية وضمن العناصر الأساسية في المنظومة التربوية التعليمية.

ثانيا: التقويم التربوي في المناهج الدراسية:

يعد التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهاج دراسي، فهو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى تتحقيق الأهداف المنشودة بأفضل صورة ممكنة، ومعنى هذا أن عملية التقويم لا تنحصر في أنها تشخيص للواقع بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها.

I- عناصر المنهاج الدراسي:

يتكون المنهاج الدراسي من مجموعة من العناصر، هذه العناصر مرتبطة ببعضها ارتباط وثيق وقوي، ولابد أن تتواجد جميعا في كل منهاج، فأي منهاج دراسي لا يحتوي على أي عنصر منها، يمكننا الحكم عليه بأنه منهاج غير مكتمل، وهذه العناصر يمكن إيجازها فيما يلي:

1- الأهداف التربوية:

هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي هامة جدا، ففي ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة والتقويم، والمخرجات، بدلالة الأهداف كما أن الأهداف التربوية للمنهاج تحدد المدخلات المطلوب توفيرها وتتنوع

[1] محمد غالم: **إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي**، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنراست، المجلد 11، العدد 04، 2019، ص 587-588.

[2] ملحم سامي: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 40.

الإنتاجات فيما يسمى بمجالات التعلم كما حددها بلوم Bloom المجال المعرفي الإدراكي وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية كالحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب وإصدار الأحكام ثم المجال الانفعالي الوجداني والاتجاهات والقيم فالأخيرة أعمق وأشمل وأكثر نماء من الأولى وتعد القيم من عناصر بناء الأمة وتماسكها، ثم المجال النفسي الحركي الأدائي ويعبر عنه بالعادات والمهارات وهذه الأخيرة تتم بسرعة وبإتقان وبجهد نسبيا ولكن الأولى بدون وعي والثانية بوعي وإدراك.[1]

2- المحتوى:

لابد أن يحتوي المنهاج على المعلومات التي تخدم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فإذا كان الهدف من المنهاج إكساب التلاميذ صفات أو مهارات معينة، فلابد أن يركز المحتوى على هذه المهارات، وطرق اكتسابها، وكيفية استغلالها[2].

3- استراتيجيات التدريس:

تمثل استراتيجيات التدريس الخطة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية، وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الأستاذ لمساعدة متعلميه على تحقيق الأهداف التربوية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة، أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.[3]

4- الوسائل التعليمية:

هي أدوات يتوصل بها الأستاذ لتحقيق أهداف التعلم، وتندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التدريس من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لأن التعلم هو الناتج النهائي لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل.[4]

---

[1] فريد بوطابة: **التقويم التربوي وعلاقته بالإهدار التربوي في مرحلة التعليم المتوسط – الطور الثالث من التعليم الأساسي سابقا**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس علوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر – 02، 2014-2015، ص 103-104.

[2] **ما هو المنهج التعليمي؟ وما هي عناصره ؟**، https://allabout-school.com/، تاريخ الاسترجاع: 12 أوت 2021، على الساعة 15:28.

[3] عبد العالي دبلة وحنان بونيف: **المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية –دراسة تقييمية**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 07، سبتمبر 2018، ص 136.

[4] **المرجع نفسه:** ص 136.

5- الأنشطة التعليمية:

يعرف النشاط التعليمي على أنه كل فعل أو إجراء يقوم به الأستاذ أو التلميذ أو كليهما، أو يقوم به متخصص أو زائر، لتحقيق أهداف تربوية معينة وتنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة سواء داخل الفصل أو خارجه، أو داخل المدرسة أو خارجها، بشرط أن يظل تحت إشرافها حتى تتناسب مع الأهداف المحددة للدرس وتتماشى مع محتوى المنهاج، والإمكانات المادية والبشرية للبيئة المدرسية. مع مراعاتها لمستويات وقدرات التلاميذ واتجاهاتهم وميولاتهم كمراعاة التنوع في الأنشطة التعليمية.[1]

6-التقويم:

عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهاج الدراسي كله أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، والتقويم عملية مستمرة تسير جنبا إلى جنب مع عملية التعلم والقصد منها هو العلاج والتحسين والتعديل وتطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة.[2]

تختلف عناصر المنهاج الدراسي التقليدي عنها في المنهاج الحديث تبعا لاختلاف مفاهيمه وفلسفاته التربوية التي يبنى عليها كل منها، فالمنهاج التقليدي تتحدد عناصره بالمواد الدراسية المنفصلة وتوجه العناية فيه نحو إتقان المواد الدراسية لأن إتقانها يعد الهدف الأسمى للعملية التعليمية في ضوء فلسفة المنهاج التقليدي، والمنهاج التقليدي يبنى من متخصصين في فروع المعرفة فيقسمون ما يدرسه التلاميذ إلى مواد دراسية ويحددون الموضوعات التي تدرس في كل مادة لكل مرحلة من مراحل الدراسة ولكل صف فيها، على غرار المنهاج الدراسي الحديث الذي يتكون من مجموعة من العناصر، المرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا وقويا، ولابد أن يتواجدوا جميعا في كل منهاج، فأي منهاج لا يحتوي على عنصر من هذه العناصر، يمكننا من الحكم عليه بأنه منهاج غير مكتمل، وهذه العناصر هي التقويم والأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية التي تتأثر وتؤثر ببعضها البعض لتتكامل وتعطي صورة واضحة عن منهاج المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية.

II- نواحي التقويم في المنهاج الدراسي:

---

[1] عايض عوظة محمد الحارثي: **المنهج، مفهومه ومكوناته وتنظيماته**، https://shms.sa/authoring، تاريخ الاسترجاع: 12 أوت 2021، على الساعة 17:20.

[2] عبد العالي دبلة وحنان بونيف: **مرجع سبق ذكره**، ص 136.

ينظر إلى المنهاج على أنه كافة الخبرات والتجارب والأنشطة الصفية وللاصفيه التي تستهدف بناء التلميذ وتنمية شخصيته وإعداده للمستقبل، والملاحظ أن المناهج الدراسية في تطور مستمر لتتوافق مع التغييرات العالمية السريعة حتى تعطي تلك المناهج مخرجات تتماشى مع هذه التغيرات وتساهم في إنتاج خدمات بجودة عالية وبتكلفة أقل. وبشكل عام فإنه ينبغي أن يتضمن التقويم في المناهج على ما يلي:

- تقويم مختلف المواقف الحيوية الفعالة لدى التلاميذ.
- يراعي التقويم في المنهاج الدراسي ميول التلاميذ واستعداداتهم واتجاهاتهم.
- مدى حساسية التقويم للأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها والمشكلات التي يعاني منها، بمعنى مدى شمولية الأهداف وتوازنها ووضوحها وتحديدها بما يتناسب وأداء التلاميذ.
- مدى تأثير التقويم في المنهاج الدراسي على تفاعل التلاميذ داخل الصف الدراسي.[1]
- تنظيم معارف التلاميذ تنظيما يتوافق مع البنية المعرفية ويتماشى مع أهداف المنهاج الدراسي.
- تحديد مدى انسجام أساليب التقويم مع الأهداف، والمحتوى والتغيرات التي تطرأ في العملية التعليمية.[2]

وبخصوص عملية التقويم في المناهج الدراسية ومضامينها فدعاة التحديث والإصلاح ينادون بتنويع أساليب التقويم لبلوغ التلاميذ التميز والتنوع والمرونة، التي تجعل منهم تلاميذ مبدعين وموهوبين تغرس فيهم قيم العصر واتجاهاته وتؤهلهم للتعلم الذاتي مدى الحياة.

III- أهمية التقويم في المنهاج الدراسي:

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

- ترجع أهمية إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهاج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمته، أو جدوى المنهاج أو البرنامج للمساعدة في اتخاذ القرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، وبما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

[1] أنيس عبد الخالق رشراش وأمل أبو ذياب: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2007، ص 205.

[2] أنور عقل: **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001، ص 65.

– تحسين العائد والناتج في المجال التربوي لقد زادت تكلفة المشروعات التربوية في الوقت الحاضر زيادة كبيرة، وأصبح من حق الجماهير المتطلعة إلى التقدم والرفاهية، أن تؤمن بأهمية العائد التربوي وأحقيته فيما ينفق عليه من أموال، ولقد ظهر في ظل ذلك اقتصاديات التربية، التي تستهدف ترشيد الإنفاق، وتحسين العائد والناتج ويعنى هذا بحساب المدخلات والمخرجات.

– تحقق عملية تقويم في المنهاج أهدافها بأسلوب علمي رصين يقوم على تحديد المشكلات والثغرات والتعثرات، واتخاذ أقرب السبل لتحقيق النجاح المنشود.[1]

بالإضافة إلى ذلك:

– يعد التقويم في المنهاج الدراسي مهما للتلاميذ، لأنه يلقى الضوء على مدى تحصيلهم الدراسي، ومدى التقدم الذي أحرزوه أولا بأول.

– يعد التقويم في المنهاج الدراسي مهما لدى الأساتذة، فهو يلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية، ويساعد على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم.

– للتقويم في المنهاج أهمية خاصة لدى الأولياء، فعن طريقه يمكن التزود بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبناؤهم وتوضيح جوانب القوة والقصور لديهم.

– يساعد التقويم في المنهاج الدراسي في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، والتأكد من مراعاتها لخصائص التلميذ وطبيعته، ولفلسفة المجتمع وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية.

– بالتقويم يمكن الحكم على مدى فعالية عملية التعلم على نطاق ضيق.

– يمثل التقويم عملية غاية في الأهمية بالنسبة لمطوري المناهج، وذلك لأنه يعرفهم بفعالية البرامج الدراسية، إضافة إلى أنه يساعد مؤلفي الكتب الدراسية على تحسين مؤلفاتهم، كما يساعد التربويين على اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية.[2]

---

[1] أشواق بنت محمد العمري وسارة بنت عبد العزيز الخنيزان: **مفهوم تقويم المنهج وأغراضه ومشكلات تقويم المنهج**، مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، http://master1435-4.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 01 أوت 2021، 11:05.

[2] **أهمية التقويم كأحد مكونات المنهج:** **https://www.esharekhabar.com/**، تاريخ النشر: 10 ديسمبر 2020، تاريخ الاسترجاع: 01 أوت 2021، 14:20.

وعلى العموم فإن أهمية التقويم في المناهج ترجع إلى معرفة هل مشاريع التطوير تؤدي إلى نتائج مرضية لتلبية حاجات المجتمع والتلميذ ومعرفة مدى قدرة هذه المناهج على تفجير الطاقات الكامنة لدى الفاعلين، وتجرى عملية التقويم في المنهاج في أوقات مختلفة أثناء التعامل معه، فقد تجرى قبل تنفيذ الدرس، وقد يكون التقويم أثناء فترة تنفيذ العملية التعليمية، كما قد تتم عملية التقويم بعد كل درس أو وحدة لقياس آثارها على التلميذ، والكشف عن مدى كفايتها الإنتاجية، لإصدار القرارات الصائبة، التي تنعكس بشكل إيجابي على مجريات التحصيل الدراسي.

IV- أهداف تقويم في المنهاج الدراسي:

يشمل التقويم في المنهاج الدراسي على مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها فيما يلي:

- يزود الأساتذة بمؤشرات موضوعية يستطيعون بموجبها التخطيط لعملية التدريس بكل مرونة.
- التعرف إلى آثار التقويم في المنهاج على التلاميذ في ضوء الأهداف التربوية، الأمر الذي يساعد في إعادة النظر طرق التدريس.
- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة المكتسبة من الممارسات.[1]

وقد ذكر الشريفي وأحمد بعض الأهداف التفصيلية لعملية التقويم في المنهاج منها:

- المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، حتى تتوافق مع خصائص التلاميذ ومحتوى المنهاج الدراسي.
- المساعدة في تطوير أساليب والوسائل والأدوات التقويمية، والأنشطة التعليمية المستخدمة.[2]

وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف، فإن عملية التقويم في المنهاج تهدف أيضا إلى:

- التعرف على مدى التقدم والتطور الذي أحدثه التقويم في سلوك التلاميذ بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف – من خلال التوجيه والإرشاد – للأخذ بيدهم نحو التميز والتفوق.

---

[1] إبراهيم مهدي الشبلي: **المناهج بناؤها – تنفيذها – تقويمها –تطويرها (باستخدام النماذج)**، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 143.

[2] شوقي السيد الشريفي وأحمد محمد أحمد: **المناهج التعليمية**، ط1، مطابع الفن، الإسكندرية، مصر، 2004، ص 79.

- العمل على زيادة الكفاية العلمية والمهنية للمدرسين، من خلال تنفيذ دورات تكوينية تتناول احتياجاتهم التدريسية.

- صقل المهارات الإشراقية والإدارية وكفايات البحث العلمي لكل من المشرفين والمديرين والأساتذة من خلال إشراكهم بشكل فعلي في عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، واتخاذ القرارات المناسبة على ضوئها.[1]

فالتقويم في المناهج الدراسية يتطلب مجموعة مترابطة ومتكاملة من الأساليب والأدوات والخبرات داخل المؤسسات التعليمية، وترتبط عملية بنائها من خلال مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والاجتماعية، التي تهدف إلى تصحيح وتعديل، تنمية وتطوير عملية التعلم لتحسين أداء التلميذ من جميع النواحي الوجدانية والمهارية والذهنية، مع تحديث الوسائل والأساليب، وطرائق التدريس المستخدمة وغيرها من أجل تحديد الحاجات التربوية وإعداد الخطط الضرورية لتنفيذها على أرض الواقع.

V- وظائف التقويم في المنهاج الدراسي:

التقويم في المنهاج المدرسي له وظائف كثيرة مفيدة تساهم في تطوير العملية التعليمة وزيادة فاعلته التعلم ويمكن رصد أهم تلك الوظائف وفقا لنظرة المنظومة التربوية له من حيث:

- تحديد المستوى المبدئي للتلاميذ وحاجاتهم وميولاتهم ومشكلاتهم، وهذه الوظيفية تتعلق بمرحلة التخطيط (التقويم المبدئي) لتزداد فائدتها العظمى فيما تقدمه من بيانات، يتم على ضوئها اختيار أساليب التدريس وإجراءاته.

- تحديد جوانب النقص والقصور التي تظهر في مرحلة العمليات أي مرحلة تنفيذ عملية التقويم، مثل عدم قدرة التلاميذ على استيعاب بعض أجزاء المحتوى الدراسي، أو عدم كفاءة بعض طرائق التدريس المستخدمة، أو تعذر تنفيذ بعض الأنشطة والوسائل التعليمية في بعض المؤسسات لقلة الإمكانات، الأمر الذي يستدعي إيجاد حلول سريعة ومناسبة لتلك العراقيل أولا بأول.[2]

---

[1] نوره مبارك الدوسري: **تقويم المنهج والمشكلات التي تواجه عملية التقويم**، مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2015، ص 19.

[2] حسن جعفر الخليفة: **المنهج المدرسي المعاصر مفهومه – أسسه – مكوناته – تنظيماته – تقويمه – تطويره**، ط10، مكتبة الرشد، 2010، ص 273.

- تقويم ما اكتسبه التلاميذ في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، أي تقويم نتاجات التعلم المرغوب فيها، وهنا يتم تقويم في ضوء المدخلات التي سبق تحديدها للتأكد من فاعلية التقويم في المنهاج من تحقيق أهدافه.

وتكمن أهمية هذه الوظيفة في أنها تعمل على تقديم تغذية راجعة إيجابية مفيدة وفورية للقائمين على عملية التصحيح في مجالات المناهج المطبقة.

- تحديد المواصفات والشروط الملائمة المتمثلة في تكوين الأساتذة، تجهيز المرافق المدرسية والمختبرات والمكتبات، جدولة التوقيت الزمني، إعداد عناصر الإشراف التربوي، تحديد طريقة عمل الإدارة وصلاحيات المدير والأساتذة، إلى غير ذلك من الأشياء الواجب التأكد من توفرها قبل الشروع في تنفيذ التقويم.[1]

عملية التقويم في المنهاج الدراسي المقرر على التلاميذ تحتوي على مجموعة متنوعة من الوظائف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها عن طريق كافة القائمين والمهتمين بالعملية التعليمية والتربوية، وتشمل هذه الوظائف الواجب تعديلها وتطويرها المدخلات التعليمية، طرائق التدريس التي يتم اعتمادها، والتلميذ وما اكتسبه من اتجاهات وقيم ومهارات ومعارف وخبرات، والأستاذ وأدائه التدريسي وتجهيز البيئة المدرسية بما يتناسب ومتطلبات العملية التعليمية ، والمخرجات الواجب الحكم عليها في ضوء المدخلات التي سبق تحديدها للتأكد من مدى جدوى التقويم الذي تم تنفيذه في المؤسسات التعليمية وداخل الصف الدراسي.

VI- منطلقات التقويم في المناهج الدراسية:

هناك ثلاثة منطلقات رئيسية للتقويم وهي كالتالي:

1- التعامل مع التقويم في المنهاج الدراسي كنظام:

من أجل تحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج والمدخلات والمخرجات والعمليات، مع التركيز على أي تأثير يمس عنصرا من عناصره ينتقل ليؤثر سلبا أو إيجابا على باقي العناصر.[2]

2- النظر إلى نظام التقويم في المنهاج على أنه عنصر من نظام التربية:

[1] إبراهيم عبد العزيز الدعليج: **المناهج المكونات -الأسس -التنظيمات -التطوير**، دار القاهرة للطباعة والنشر، 2007، ص 40.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 217.

يتأثر التقويم في المنهاج الدراسي بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.[1]

3- الحرص على النظرة المستقبلية:

عند القيام بعملية التقويم يحرص المختصون على أن لا يعدوا التلميذ ليومه فقط بل للمستقبل والمبادئ التي تقوم عليه مثل: تطوير مهارة الاختيار المهني، استيعاب التقنية، ممارسة الحياة بطريقة تعاونية، امتلاك مهارات التفكير والإبداع والتواصل، تنمية روح المواطنة، الاهتمام بالمعتقدات والقيم والأخلاق.[2]

مع ظهور الفلسفات التربوية الحديثة في مجال التربية والتعليم، أدى ذلك إلى إعادة النظر في التقويم في المنهاج الدراسي على أنه جزء من نظام التربية، وتصحيحه بما يتناسب مع المدخلات والعمليات والمخرجات من أجل تحقيق مبدأ المساواة التي تعد من مسؤوليات الأستاذ في ترسيخ المفاهيم والمهارات والعادات، واستثارة نمو التلميذ في شتى المجالات التعليمية، لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجله.

VII- مبررات التقويم في المنهاج الدراسي:

من أهم المبررات التقويم في المنهاج الدراسي ما يلي:

- مواكبة التطور العلمي والمعرفي والتقدم التقني والتكنولوجي المتسارع الذي يفرض على الخبراء إعادة النظر في عملية التقويم في المناهج الدراسية من حيث شكلها ومضمونها وتقويمها ومختلف مكوناتها الأخرى بصورة دقيقة موضوعية ومستمرة.[3]
- أصبحت عملية تقويم في المناهج أساسية ومهمة من أجل معرفة قيمته والجدوى منه، للمساعدة في اتخاذ القرارات الجذرية والمناسبة بشأن التعليم، سواء ذلك القرار يفضي إلى إلغائه أو تعديله، استمراريته أو تطويره، وبما أن جهود الخبراء والعلماء لا تتوقف في ميدان تطوير فإن عملية تقويم المنهاج تمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في عملية تطوير وتحسين محتوى التدريس.[4]

---

[1] **المرجع نفسه: ص 325.**

[2] يوسف عبد السلام الجعافرة: **المناهج أسسها وتنظيمها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 152.

[3] عبد المجيد سرحان الدمرداش: **المناهج المعاصرة**، ط6، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1998، ص 116.

[4] حسن جعفر الخليفة: **مرجع سبق**، ص 272.

- استجابة لنتائج البحوث الميدانية التي تجرى من وقت لآخر بهدف تحليل المناهج الدراسية لتقويمها وتطويرها والارتقاء بمستواها العلمي في كافة المراحل التعليمية.[1]
- تنامي طلب وحاجة المجتمع على التعليم والثقافة الأمر الذي أدى إلى تقويم مخرجات العملية التعليمية وإعادة النظر في شكل ومحتوى المناهج والمقررات الدراسية وتقويمها.[2]
- الثورة المعرفية والتكنولوجية في مختلف المجالات التي تعم العالم، جعلت مناهج التعليم التي لا تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلفة عما يجري في العالم، وعاجزة عن تحقيق أهدافها، وبالتالي فاقدة لمسوغات وجودها أصلا.
- التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتلاحقة، وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار واتجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطية التعليم، تعليم الإناث، ربط التعليم بسوق العمل، العناية بالتعليم الفني والمهني ....) تستدعي تحليل العملية التعليمية وإثرائها بهذه المستجدات بشكل دوري.
- ثبوت مقولة أن استثمار رأس المال البشري أفضل أنواع الاستثمار ودفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشرية مؤهلة لدفع عجلة التطور الاقتصادي والاجتماعي.
- انتشار التعليم، ودخول المنهاج إلى كل بيت، جعله أمرا مهما لكل فرد في المجتمع، يشرحه، ويكشف عيوبه، ويثني على إيجابياته، ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادة خصبة تهم الجميع، وترضي فضولهم، الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميته، ودفع القائمين على العملية التربوية العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمر.[3]

إن الطريقة المتبعة في وضع المبررات للتقويم في المنهاج المدرسي في إطاره الكلي طريقة علمية، قائمة على مبدأ التشخيص والعلاج لكي تكون عملا علميا يجب أن تتم وفق استراتيجية تربوية معينة تتوفر فيها الشروط العلمية بقدر المستطاع، سواء كان هذا التشخيص والعلاج متعلقا بمشكلة صغيرة من مشكلات المنهاج أم كان متعلقا بتقويم المنهاج الدراسي حتى يتوافق مع التطورات العالمية والتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتسارعة، والثورة المعرفية وحاجات المجتمع، وديمقراطية التعليم لإثرائها بالمستجدات

---

[1] حسن جعفر الخليفة ومحمد كمال الدين هاشم: **التقويم التربوي مفهومه أساليبه مجالاته توجهاته الحديثة**، ط3، مكتبة الرشد، الرياض، 2011، ص99.

[2] بسام محمد القضاة ورائد فخري أبو لطيفة ومؤيد أحمد الخوالدة ومحمد عارف عساف: **مقدمة في المناهج التربوية الحديثة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 251.

[3] سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص154.

بشكل دوري، لأن في الحقيقة هذه المنطلقات قد تختلف ولكن يبقى الجوهر في النهاية واحد وهو الالتزام بالتخطيط المبني على أسس علمية محكمة تدفع الساهرين على التحديث والتطوير يقومون بتقويمه بشكل مستمر.

VIII- مجالات التقويم في المنهاج:

حينما نفكر في التقويم في المنهاج ينبغي أن تشتمل هذه العملية على ما يلي:

1- التقويم في المنهاج ذاته:

وهذا يعني أن تنصب عملية التقويم في المنهاج الدراسي على جميع العناصر والعلاقات التي تربط بعضها ببعض، والتناسق والتوافق بينها، وأن يتم تقويم كل عنصر من هذه العناصر على حدى، ولا ننتظر حتى يتعرض الدارس لكل المنهاج ويتفاعل معه، لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم في تحسين المنهاج عملية متأخرة ويشمل تقويم المنهج ذاته المجالات التالية:

1-1 أهداف التقويم في المنهاج:

من حيث واقعية التقويم، ومراعاتها لإمكانات البيئة، وارتباط الأهداف التدريسية بالمستويين التعليمي والتربوي، وشمولها للمجالات وتدرجها في مستويات كل مجال، ومدى مناسبتها لقدرات الدارسين واستعداداتهم وإمكاناتهم، ومدى شمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلم وشروطها.

1-2 تقويم محتوى المنهاج:

من حيث صدقه ودلالته، والمعايير التي روعيت في اختياره، وأسلوب تنظيمه، ومدى ارتباطه بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.[1]

1-3 تقويم وثيقة المنهاج (الكتاب المدرسي):

ويعني الخطة المكتوبة للمنهاج وهذه الخطوة الأولى في تقويمه، تشمل تقويم المنطق الذي تقوم عليه الأسس، وتقويم كيفية اشتقاق غايات التربية ومقاصدها التعليمية وأهدافه التعليمية، ويشتمل أيضا على تقويم

[1] أبومروان: **مجالات وخطوات ووسائل تقويم المنهج التربوي**، https://ikhwanwayonline.wordpress.com ، تاريخ الاسترجاع: 25 جويلية 2021 على 10:05.

محتوى المنهاج ومدى مراعاته لشروط اختياره ومعايير تنظيمه، وكذلك يشمل على تقويم النشاطات التعليمية وتقويم أدوات التقويم والشكل العام لوثيقة المنهاج ومدى وملاءمتها للتلاميذ.[1]

1-4 تقويم أنشطة المنهاج:

من حيث فاعليتها في تحقيق أهدافه، ومناسبتها لمستوى نضج الدارسين واستعداداتهم، وقدراتهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، ومدى تنوعها وأهميتها، وإمكانية تنفيذها في حدود الإمكانات المتاحة ... إلى غير ذلك من معايير جودة النشاط.

1-5 تقويم الأساليب والوسائل المقترحة لتقويم المنهاج:

من حيث مدى تنوعها، وكفايتها، وشمولها، وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقويم جوانب المحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتربية.

1-6 تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المنهاج:

لمعرفة مدى تكامل أجزائه وتوافقها معا في وحدة متماسكة متناغمة.[2]

2- نتاجات التقويم في المنهاج:

وهذا يعني قياس أثر التقويم في المنهاج في كل من المدارس والبيئة والمجتمع، وتتم على النحو التالي:

2-1 تقويم النمو الدراسي:

وتظهر آثار هذا النمو في نواح متعددة، مثل اكتساب المعلومات، والمهارات، وطرق التفكير، والاتجاهات والميول، والقيم المرغوب فيها، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والنمو الجسمي السليم.[3]

2-2 تقويم المنهج المنفذ:

أي الذي يجري تنفيذه داخل الصف، أي تقويم المهارات والأنشطة التي تنفذ داخل المدرسة.

2-3 تقويم التلاميذ:

[1] عبد الحليم أحمد المهدي: **المنهج المدرسي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 157.

[2] أبو مروان: **مرجع سبق ذكره**، تاريخ الاسترجاع: 25 جويلية 2021 على الساعة 10:35.

[3] أبو مروان: **مجالات وخطوات ووسائل تقويم المنهج التربوي**، المرجع نفسه.

أي تقويم نمو التلاميذ وما تعلموه من المنهاج من جوانب معرفية ووجدانية ونفسوحركية، فيتم تقويم مدى فعالية التعلم والمساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة، وتعرف الكثير من نواحي القوة والضعف في المنهاج، وللحكم على ذلك من خلال استخدام أساليب متنوعة في التقويم من اختبارات بأنواعها.

2-4 تقويم أثر المنهاج في البيئة والمجتمع:

باعتبارهما المصب الذي تظهر فيه آثار المنهاج المدرسي بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويتضمن ذلك تقويم كفاءة الخريجين في عملهم، وقدرتهم على التكيف مع الحياة، والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته.[1]

إن عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي تشمل مضمونه وأهدافه ومكوناته ونتائجه وما يرتبط به من عناصر ووسائل وكل الأشياء المادية والبشرية والبيئية، التي تصف مدخلات وعمليات ومخرجات المنهاج، للحكم عليه، من خلال جمع المعلومات والبيانات اللازمة الخاصة به للمساعدة في عملية التصحيح والتعديل والعلاج لتسهيل عملية اتخاذ القرار المرتبطة به من أجل زيادة فاعليته في عمليتي التعليم والتعلم.

IX- خطوات التقويم في المناهج الدراسية:

تعتبر عملية التقويم في المناهج الدراسية عملا علميا دقيقا ومنظما، تسير وفق خطوات محددة لكي تصل إلى الأهداف المسطرة بأقل وقت وجهد وتكلفة، وفيما يلي موجز الخطوات التالية:

1- تحديد أهداف التقويم:

فالهدف الأساسي من وراء التقويم في المنهاج هو التعرف على مدى تحقق الأهداف التي وضع من أجلها هذا المنهاج ونفذ، فإذا ما أريد تقويم هذا الهدف الأساسي، فيبدأ بالمنهاج وأسس بنائه والعوامل المؤثرة فيه، أي لابد أن يشمل ذلك على ما يعرف بالتقويم الداخلي للمنهاج أي المحتوى، والتقويم الخارجي له أي الشكل، وفي هذه الحالة تكون أهدافه هي أهداف تقويمية.

2- إعداد أدوات التقويم:

[1] عمر بشارة أحمد: **تقويم المنهج، كلية التربية –جامعة** دنقلا، http://busharentoud.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 25 مارس 2021، على الساعة 13:22.

في ضوء التحديد الدقيق لأهداف التقويم يتم تحديد أدواته وإعدادها بحيث تكون قادرة على تحقيق تلك الأهداف المرجوة، ومن الطبيعي أن تتعدد تلك الأدوات وتختلف باختلاف الهدف العلمي من عملية التقويم.[1]

3- تنفيذ أدوات التقويم:

وهي خطوة حاسمة ومهمة تلي تحديد أدوات المنهاج وإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها ووضوح تعليماتها، وفي هذه الخطوة يتولى المختصون والقائمون على عملية التقويم تطبيق الأداة أو الأدوات المعدة، بهدف جمع البيانات اللازمة لعملية التقويم، مع مراعاة أن تتم عملية التطبيق في ظروف جيدة ومواتية وروح عالية، واتجاهات إيجابية لتحقيق عملية تقويم سليمة للمنهاج.

4- تحليل البيانات وتفسيرها:

في ضوء ما تسفر عنه الخطوة السابقة من قصور محتمل في جانب أو عنصر من عناصر المنهاج التي تم تقويمها، يقترح القائمون بعملية التقويم حلولا جذرية أو بدائل سريعة للتعديل والتطوير والتحسين.[2]

إن خطوات التقويم في المنهاج تبدأ من تحديد أهدافه بشكل دقيق وموضوعي وإعداد أدواته وتنفيذها تعد خطوة حاسمة ومهمة تساهم بشكل كبير في جمع البيانات والحصول على المعلومات اللازمة لإعادة النظر في جميع عناصره والكشف عن الثغرات ومواطن الخلل والقصور لتصحيحها وتداركها بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع، وتعمل على تحسينه ليكون أكثر تقدما وتطورا حتى تتوافق مع خصائص وحاجات العصر ومتطلبات النظام التعليمي ذلك لأن نتائج التقويم في المنهاج يمكن الاستفادة منها في إعادة بناء محتوى المنهاج والكتب والمقررات الدراسية، وتحسين بعض جوانبها ومعرفة جوانب الضعف والقصور لوضع حلول جذرية وبدائل سريعة من أجل إصلاحها وتحسينها.

X- أسس التقويم الجيد للمنهاج الدراسي:

تهدف عملية التقويم إلى تحديد مدى تحقيق المنهاج لأهداف التربية، ولذلك يجب أن تقوم هذه العملية على مجموعة من الأسس الإجرائية التي يجب مراعاتها والاستناد عليها عند الشروع في تخطيط وتنفيذ عملية التقويم من أجل نجاح هذه العملية.

---

[1] ليلى مقاتل: **تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر**، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط –ولاية الوادي –، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015-2016، ص 81.

[2] محمد هاشم، **التقويم التربوي**، الرياض، 2006، ص61.

والتقويم في المنهاج التعليمي هي عملية تقويمية شأنها شأن أي عملية تحليلية تحتاج لمجموعة من الأسس التي يجب توفرها في هذه العملية وتذكر أدبيات التخصص الكثير منها ولعل أهمها:

- خضوع التقويم في المنهاج الدراسي لخطة شاملة يتم فيها تحديد أهداف التعلم وأولويات العمل وتحديد الأدوات والوسائل والخطوات التنفيذية لتجنب العشوائية ومضيعة الجهد والوقت والإمكانات.
- أن يصوب التقويم في المنهاج منذ البداية الإجراءات ويصحح المسارات أول بأول، إذ لا ينفصل التقويم عن المواقف التعليمية بل يصاحبها ويستمر معها حتى النهاية.[1]
- أن يكون التقويم اقتصاديا ويراعي النفقات والجهود والإمكانات والوقت.
- يجب أن يبنى تقويم المنهاج في جميع وسائله على أساس قياس الأهداف التربوية والتعليمية لمعرفة مدى تحققها عندما أخذت في فترة زمنية محددة.
- يجب أن يبنى تقويم في المنهاج الدراسي على أساس شمولية المادة الخاضعة للتقويم – للتأكد من فهم جميع جزئياتها.
- الاستمرارية والمتابعة الدائمة للبرامج الدراسية فالأساس الثاني لا يتحقق إلا بهذا الأساس لأن الشمولية لا تتم دفعة واحدة وفي مدة زمنية محددة، كما أن التقويم لا يقيس الجانب المعرفي فقط، وإنما الهدف من التقويم متابعة نمو الشخصية المتكاملة عند التلاميذ ولتحقيق ذلك وجب الإستمرارية والمتابعة وتحضير تخطيطات وقوائم خاصة بذلك لكل مادة دراسية أو لنواحي النمو أو نشاط من قبل المختصين.
- التقويم يبنى على أساس أنه وسيلة لإصلاح وعلاج المعوج والضعف وليس مجرد فحص وتشخيص وتثمين.
- التقويم يبنى قصد التطوير وتحسين مواطن الضعف فهو أساس وهدف في آن واحد، لأن العملية التربوية الجامدة لا تخدم أهداف التربية أبدا، فالمنهاج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس وتكوين الأساتذة فهم دائما في حاجة إلى تطوير مستمر بعد التقويم.[2]

من الضروري أن تتم عمليات التقويم في المنهاج على أسس فعالة وذات فائدة لابد من التخطيط الجيد لهذه العمليات حتى تحقق الأغراض المرجوة منها، وليتحقق ذلك فلابد من أن يكون هناك مجموعة من

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، مرجع سابق، ص 258-260.

[2] إسماعيل دحدي ومزياني الوناس: **التقويم التربوي مفهومه أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، ديسمبر 2017، ص 123.

الأدوات والأسس التي تستند وترتكز على خطط شاملة ومستمرة عند تنفيذ عملية التقويم ذاتها، لتعطي نتائج أكيدة ومنطقية واضحة ومتقاربة من حيز الوجود.

XI- أنواع التقويم في المنهاج الدراسي:

توجد أربعة أنواع من التقويم المصاحبة للمنهاج وتنفيذه وهي على النحو التالي:

1- التقويم التمهيدي:

وهو التقويم الذي يتم قبل البدء بتنفيذ الدرس، للتأكد من توفر متطلبات التنفيذ وإجراءاته وشروطه.

2- التقويم البنائي (المرحلي):

وهو التقويم الذي يجرى أثناء عملية تنفيذ الدرس، وذلك للتأكد من سير عملية التنفيذ، ورصد الصعوبات والعقبات التي تعترض الأستاذ للعمل على تذليلها.

3- التقويم الختامي (التراكمي):

وهو التقويم الذي يتم في نهاية تنفيذ الدرس لبيان مدى تحقق الأهداف لدى التلاميذ.

4- التقويم التتبعي:

وهو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي لغرض اقتراح حلول للمشكلات، وتوجيه خط سير عملية التعلم وتطويرها.[1]

XII- دورات التقويم في المنهاج:

تبدأ عملية التقويم في المنهاج لحظة التفكير في ذلك وتستمر طيلة فترة التصميم وفترة التنفيذ وفترة التطوير وأخيرا فترة تقويم الناتج النهائي للمنهاج، ويتم وفق ما يلي:

1- التقويم المفاجئ:

تعتمد بعض الدول إلى إجراء تقويم مفاجئ إذ شعرت فجأة أنها غير ملائمة أو إذا واجهت تغييرات اجتماعية واقتصادية سريعة أو إذا أرادت إحراز تقدم سريع وشامل أو إذا كانت خارجة من حروب وحركات ونكبات وكوارث.

[1] فاضل خليل إبراهيم: **أساسيات في المناهج الدراسية**، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2011، ص 128-129.

2- التقويم التطوري:

ويتم هذا ببطء وروية وأساليبه متنوعة وتعتمد عليه الدول التي تشعر بالاستقرار الاقتصادي والاجتماعي.[1]

3- التقويم العشوائي:

ويتم هذا النمط غالبا في الأقطار النامية ولا يكون شاملا وينفذ بمبادرات متفرقة وفي أزمان متباعدة ولا تتعامل مع المنهاج والتربية كأنظمة بل كأشياء متراكمة.

4- التقويم المستقبلي:

وهذا التقويم لا يأخذ بعين الاعتبار الكفاية الحالية فحسب بل يراعي الملائمة المستقبلية أيضا ويعد التقويم مثاليا ويوظف الوسائل السليمة المتطورة أو يقوم على التخطيط المسبق وعلى ضبط الظروف والتغيرات والدول التي تأخذ بهذا النوع من التقويم هي الدول التي تؤمن بدور التربية كأهم عامل من عوامل التحديث والتطوير والتقدم وتحتفظ هذه الدولة بأنماط بديلة من المناهج المبنية على إسقاطات وتنبؤات وتوقعات مدروسة.[2]

XIII- مشكلات التقويم في المناهج الدراسية:

مشاكل التقويم في المنهاج الدراسي في العالم العربي:

- الافتقار للمعلومات والبيانات الحاسمة التي تتدخل بشكل مباشر في التقويم في المناهج.
- الافتقار إلى الأدوات والطرق النظامية الإجرائية المتخصصة في التقويم في المنهاج الدراسي.
- عدم توفر الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والكافية لتنظيم المنهاج ومعالجته وتقرير المعلومات التي يجمعها.
- يفتقد التقويم في المناهج الدراسي علميا للمختصين المؤهلين بأعداد كافية.
- فساد ومحسوبية الجهات المعنية بالتقويم.[3]

---

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها** -، مرجع سابق، ص 267.

[2] **المرجع نفسه:** ص 268.

[3] محمد السيد علي: **علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات**، ط2، دار الفكر العربي، 2000، ص 54.

- خلو عملية التقويم في المنهاج الدراسي من نظرية واضحة المعالم، لها القدرة على تفسير أهداف المنهاج وعملياته المتنوعة.
- صعوبة تحديد هوية المعلومات والبيانات نتيجة تقويم عدد كبير من المعلومات الخاصة بالمنهاج.
- لا يمتلك الكثير من المقومين المعرفة الكافية لتنفيذ عملية التقويم بالشكل الصحيح.
- عدم وجود آلية موحدة توضح كيفية التطبيق.
- عدم تدريب المفتشين ومدراء المؤسسات التعليمية والمشرفين التربويين على التقويم قبل تنفيذه بوقت كاف.
- عدم وجود برنامج مخصص لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المقومين.
- يفتقر التقويم في المنهاج الدراسي لأدوات وطرق ووسائل علمية متخصصة وكافية لتنظيم ومعالجة المعلومات التي تم جمعها. [1]

إن عملية التقويم في المنهاج الدراسي قد تواجه العديد من العراقيل والمعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التعلم لعدم القدرة على تطبيق نتائج التقويم التي يسعى المقومون والمسؤولين من خلالها إلى تطوير العملية التعليمية وإدخال تعديلات حديثة عليها.

ثالثا: أساليب التقويم التربوي:

I- أهمية أساليب التقويم التربوي بالنسبة للأستاذ:

هناك العديد من الأساليب والطرق التي يستخدمها الأستاذ في تقويم تعلم التلاميذ، في مختلف المواد لتقدير وقياس ما اكتسبه التلاميذ من تعلمات ومبادئ ومفاهيم وأفكار في مختلف المجالات، ومدى تدرب التلاميذ على طرق التفكير السليم كما توجد أساليب تساعد على معرفة الجوانب السلوكية كالميول والاتجاهات العلمية والمهارات التي اكتسبوها، فالأستاذ يحتاج للكثير من الوسائل والأدوات التي يستطيع من خلال توجيه تلاميذه نحو أهداف التربية المسطرة، وتهدف أساليب التقويم إلى تعلم التلاميذ.

يوظفها الأستاذ معتمدا على أدوات أو أساليب معينة يحددها مسبقا، من أجل قياس أو تقدير أو اختبار مدى استيعاب التلاميذ لمهارة معينة أو عدة مهارات تعلميه. وتسمح له بالتشخيص، والحكم على التلميذ

[1] أسماء شاكر: **مشكلات تقويم المنهج الدراسي**، https://e3arabi.com/، تاريخ الاسترجاع: 23 أوت 2021، على الساعة 10:44.

حكما وصفيا أو كميا، وقد ارتبط استخدامها في الغالب بوجود التلميذ، وتستعمل بهدف الرفع من جودة عملية التعلم، وتطوير المناهج أو إصلاحها، أو تغييرها، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية التربوية العليا، التي رسمتها المنظومة التربوية. [1]

كما تساعد أساليب التقويم الأساتذة في توزيع التلاميذ وفق استعداداتهم أو توزيعهم على مختلف أنواع الدراسات بمعرفة قدرتهم على التعلم وتشخيص التلاميذ الضعفاء وذلك بواسطة الاختبارات التحصيلية المختلفة ومن ثم اتخاذ القرار بنجاحهم أو رسوبهم.

وتساعد الأساليب التي يستخدمها الأستاذ لتقويم التلميذ في توضيح مستوى أدائه مقارنته مع جهده المبذول لتحسين تعلمه وذلك من خلال توضيح الأهداف التعلمية التي يمكن تحقيقها في كل وحدة من وحدات المقرر الدراسي.[2]

يحتاج الفاعل التربوي في كثير من الأحيان إلى معرفة مدى فعالية نشاطه أثناء التدريس، لأن الدرس يحتاج نشاط يستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا سواء في تخطيطه أو تنفيذه، وينطبق الأمر في حالة ما إذا كان الأستاذ يخطط لتنفيذ أساليب التقويم، التي تهدف في مجملها إلى جمع بيانات ومعلومات دقيقة وغزيرة عن مستوى تقدم كل تلميذ، لذلك يقوم التلميذ بتوجيه من الأستاذ بعدد من الأنشطة والتدريبات التي تتكامل وتتوافق مع متطلبات التعلم وتساعده على حل المشكلات الكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف (المعيقات الوظيفية) في مختلف جوانب أداء التلاميذ لنقدها بصورة موضوعية.

II- الهدف من استخدام أساليب التقويم:

إن استخدام الأستاذ لأساليب تقويمية متعددة عادة تكون عملية متكاملة توفر معلومات تساعده في الحكم أداء التلاميذ خلال الفصل الدراسي وتسمح بالكشف عن إيضاح قدراتهم المعرفية والوجدانية وغيرها التي لا يتم اكتشافها عن الاختبارات الكتابية (أي بالشكل التقليدي) وعليه خلص الهدف من استخدام أساليب القويم التربوي إلى ما يلي:

- توضيح الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من جانب الأستاذ.
- توجيه أنظار التلاميذ إلى أهمية الدراسة أولا بأول.

[1] عمر حيمري: **أهمية التقويم في العملية التربوية**، دنيا الوطن، جوان 2011، ص 01.

[2] كاميليا حربان: **كفاءة التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي**، مجلة مجتمع تربية عمل، العدد 05، جوان 2018، ص 145-155.

– إدراك أهمية إنجاز الواجبات المنزلية مع توضيح الصورة الكلية لمستويات التلاميذ.

– الكشف عن أشكال الابتكار لدى التلاميذ وتحديد الدرجات التي يستحقها كل تلميذ.

– تعديل وتطوير المنهاج الدراسي وتحديد مستويات أداء الأساتذة في التدريس.[1]

ويلخص " عزيز " الهدف من استخدام أساليب التقويم التربوي في النقاط الآتية:

– تساعد أساليب التقويم على تحسين نوعية التدريس المقدم للتلاميذ، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من الأستاذ لإمكانية التحسين المدرسي في شتى المجالات.

– تشخص الاحتياجات الفردية للتلاميذ، من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم، التي توفر تغذية راجعة للأستاذ عن كيفية توجيه التلاميذ نحو التعلم الفعال.

– توفير معلومات يمكن أن تساعد الأستاذ على تعديل أساليب التدريس وتحسين ممارساته المهنية.

– توفر معلومات تساعد الإدارة المدرسية في مكافأة التلاميذ المتميزين، وتسمح بترقية الأستاذ لوظائف قيادية.

– تنمية الأستاذ مهنيا، حتى يستطيع المساهمة في التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.[2]

فالهدف الأساسي من استخدام أساليب التقويم التربوي كونها تساعد الفاعل التربوي (الأستاذ) من تشخيص احتياجات تلاميذه وتفسير سلوكاتهم وتوجهاتهم وتحديد الجوانب التي تحتاج المزيد من الاهتمام، كما تعطيه صورة متكاملة عن الأداء الدراسي، وتساعده على إصدار الأحكام موضوعية عن عملية التدريس وفق معايير موضوعية تكون مستمدة من العمليات التقويمية المتكاملة التي حددت مسبقا بناء على ما توفره نتائج التقويم التربوي. من خلال دمج الأحكام المبنية على معايير وظيفية مع الأحكام الناتجة من الممارسات المهنية. فالفاعل التربوي ينبغي أن يربط معارف التلاميذ المباشر بالمعارف السابقة لمعرفة مكتسباتهم وتشخيص مقاصدهم ودوافعهم التعليمية بتطبيقه لمجموعة ثابتة من الأساليب الوظيفية المتنوعة التي تتسم بالصدق والعقلانية في التخطيط والتسيير داخل الصف الدراسي ويتم تنفيذها طبقا لاستراتيجيات وآليات تناسقية يقوم بها الفاعل التربوي (الأستاذ) بكفاءة عالية وفي أفضل صورة ممكنة للحكم على جودة العملية التعليمية بأنجع الطرق.

---

[1] اللقاني أحمد حسين وفارعة سليمان: **التدريس الفعال**، عالم الكتب، القاهرة، د.س، ص 147.

[2] أحمد حسين الصغير: **معايير تقويم أداء المعلم –نموذج مقترح –دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 05، العدد 02، ماي 2008، ص 13.

III- خصائص أساليب التقويم واستخداماتها:

من ناحية العلمية يمكن القول أن الأستاذ الجيد لا يطلق الأحكام المطلقة على التلاميذ، ولكنه ينوع طرق وإجراءات التقويم وأساليبه حتى يكشف عن مواطن القوة والضعف في تعلمهم وتحصيلهم، ويمكن أن نبرز ذلك في ما يلي:

- لا تركز أساليب التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر تركيزها على التنمية الشاملة للتلميذ.
- تضع التلميذ في وضعية تتطلب منه إنجاز أعمال شخصية فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.
- يستخدم الأستاذ الاختبار كأسلوب للكشف عن مستوى أداء التلميذ ضمن وضعيات وإشكالات محددة.
- يقيس الأستاذ من خلالها بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي وأفقي أي في شكل إدماجي.
- ينوع الأستاذ أساليب التقويم التربوي حتى تعكس أداء التلميذ ضمن استراتيجيات مسطرة مسبقا.
- يدمج الأستاذ الممارسات التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات التي تعرقل عملية التعلم، لأنها لا تشكل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها التلميذ تقتضي التدخل الفوري من الأستاذ ومعالجتها من أجل ضمان سيرورة العملية التعلمية بأنجع السبل.
- تدعيم التنقيط العددي للنتائج التحصيلية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية تكاملية بين الأستاذ والتلميذ والولي.
- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام واتخاذ قرارات موضوعية تتناسب ومستواهم العقلي.[1]

وفي سبيل الحصول على المعلومات فإن الفاعل التربوي يحرص على تنويع الأساليب النقدية لاكتشاف الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ومعرفة الثغرات والعراقيل التي تعيق المسار الدراسي والتي تقتضي التدخل العاجل لمعالجتها لضمان سير العملية التعليمية بشكل أفضل، لذا ساهمت العمليات البنائية في تقديم إطار عام لتحليل العلاقات القائمة بين نوعية المعلومات المقدمة للتلاميذ وأساليب التقويم المستخدمة

[1] الأخضر عواريب وياسين محجر: **هل هو تقويم كفاءات أم أنه تقويم معارف ومعلومات**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 05، جانفي 2015، ص 28 – 29.

في تقدير تحصيلهم والتي بدورها تسمح للفاعل التربوي (الأستاذ) بالتعرف على إمكانات وقدرات الفاعلين المتلقين (التلاميذ) الكامنة وتفسير دوافعهم وفهم مقاصدهم بعيدا عن العوامل العاطفية والشخصية غير الرشيدة.)

IV- وظائف أساليب التقويم التربوي:

- تشخص أساليب التقويم التربوي الأهداف التعليمية التي يمكن الوصول إليها.
- تساعد على اكتشاف مواطن الضعف والتخلف الدراسي وأسبابه لدى التلاميذ.
- تسهل أساليب التقويم عملية التوجيه، واكتشاف الموهوبين، والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.
- تساعد الأستاذ على التعرف على مستوى تلاميذه ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم، واختبار الأساليب والطرق التي يستعملها في التعليم.
- تساعد الإدارة التربوية على تصنيف التلاميذ، وتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة، ليسهل توزيعهم على الأقسام، ومعرفة مدى ملاءمة المناهج مع الأهداف المرسومة.
- تعطي صورة واضحة لأصحاب القرار عن الواقع التعليمي الشيء الذي يساعدهم على تطوير المناهج والمقررات أو تغييرها حتى تتناسب وقدرات التلاميذ.
- وأخيرا قد يكون حافزا للتلميذ للرفع من مستواه التحصيلي والزيادة في الجهد للحصول على نتائج أفضل في الامتحانات النهائية.[1]

عندما نطرح التقويم كمبدأ اعتمده المدرس لبناء الدرس، فإن هذا المبدأ يتعلق بوظيفتين رئيسيتين:

- هي تسمح أساليب التقويم للأستاذ بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن صيرورة العملية التعليمية ومعرفة نتائج التعلم.
- تتيح المعطيات الناتجة من عملية التقويم للأستاذ عن إمكانية وضع خطط واستراتيجيات لدعم مسار التعلم وتصحيحه لتعديل عملية التدريس وتحسينها.

[1] عمر حيمري: **مرجع سبق ذكره**، ص 01.

وهناك من حدد وظائف التقويم في الوظائف التالية هي: الضبط، الإنتاج، التشخيص، الفحص، التواصل، الوقائية، الدعم والحكم والتوقع، التصحيح، العلاج[1].

يبدو مما سبق أن التقويم يحظى بأهمية كبيرة في المنظومة التربوية؛ نظرا لوظائفه المتعددة، ولا شك أن الحديث عن دور أساليب التقويم المستخدمة في إصدار الأحكام بمقتضى قانون العقل، عملية يؤديها الفاعل الذي يؤدي دور المربي للحكم على موقف تعليمي أو مناقشة موضوع دراسي أو تمحيص المعارف والخبرات لمعرفة صحة رأي واعتقاد التلميذ الذي يؤدي دور المتلقي، وهذا التفاعل الذي يتم أصلا من أجل تلقين، المعلومات، القيم ، والصور وقواعد السلوك داخل الصف الدراسي وجمع المعلومات حولها وتحليلها وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين مدركات التلميذ ومعارفه التي تفضي إلى إنتاج معلومات تقاس بمدى الفهم والاستيعاب والابتكار في حل المشكلات لا بكمية الحفظ والاستذكار، وهذا لن يكون موجودا إلا في ظل نظام تعليم ذو جودة عالية مبني على رؤى نقدية موضوعية.

V- مبررات تنويع أساليب التقويم التربوي:

- قد لا تظهر الاختبارات قدرة التلميذ الحقيقية، لأن القلق والخوف قد يؤثر في قدرته الحقيقية على الإجابة، فيحصل في النهاية على نتيجة لا تعكس قدرته الحقيقية، إضافة إلى العادات السيئة في الإجابة كالتخمين أو الغش، أو محاولة التلميذ التأثير في الفاحص إذا كان الاختبار مقاليا.
- لا تكفي وسيلة تقويم واحدة للحكم على تقدم التلاميذ بالنسبة لكل مخرجات التدريس الهامة.
- كل أسلوب من أساليب التقويم يعد دليلا محدود يبرز بعض مظاهر سلوك التلميذ، وللحصول على صورة كاملة لتحصيل التلاميذ فإنه يحتاج الأستاذ إلى تجميع بيانات متكاملة من مختلف الوسائل والأدوات التقويمية.
- كثير من أساتذة المدارس يستخدم الاختبارات كأسلوب وحيد لتقويم تلاميذهم والتي عادة ما تتصف بالعشوائية في الإعداد وعدم شموليتها لكافة جوانب التلاميذ.[2]

---

[1] عبد اللطيف تلوان: **التقويم التربوي: مفهومه أهميته أهدافه وظيفته، عود الند مجلة ثقافية فصلية**، العدد 62، أوت 2011، https://www.oudnad.net/، تاريخ الاسترجاع: 11 فيفري 2022 على الساعة 13:52.

[2] هلال محمد علي سيف السفياني: **أثر تنويع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية**–رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، 2010، ص 46.

– استخدام الأستاذ لأساليب متعددة في التقويم تؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا، بينها الاعتماد على أسلوب واحد مثل الاختبارات الكتابية، يؤخذ عليه تركيزه على مستويات دنيا من التفكير.

– أدوات التقويم التي يستخدمها الأستاذ داخل الصف الدراسي لا تقيس الحقائق والمعارف فحسب، بل تقيس النهج الذي يسلكه الأستاذ نحو تعلم العلوم.

– صلاحية أساليب عملية التقويم التربوي، والمساواة والعدالة بين التلاميذ، لأنهم يأتون إلى المؤسسة التعليمية وهم يمتلكون خبرات مختلفة، لذا من المهم تحقيق العدالة والمساواة بينهم، لأن العدالة في التقويم هي جانب جوهري لصلاح الفعل التقويمي العام، والوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أساليب وأنواع متعددة من أدوات التقويم، لحصول الأستاذ على صورة واضحة عن قدرات التلاميذ الحقيقية.[1]

أصبح تنويع أساليب التقويم التربوي ضرورة ملحة، لأن الاختبارات اليوم أصبحت لا تجدي نفعا، ولا تظهر حقيقة أداء التلميذ الفعلي، وهناك العديد من الأساليب التي يمكن أن تحقق ذلك، وهي ليست بالأساليب الجديدة على الفكر التربوي ولكن ندرة استخدامها فعليا في تقويم تعلم التلاميذ يجعلها في حكم الأساليب الجديدة، التي تحتاج لجهد لإقرارها وتنفيذها على أرض الواقع، فهي الآلية التي تحقق أغراض التقويم التربوي المتسمة بالشمولية والاستمرارية والتنوع، يتم من خلالها تشخيص العملية التعليمية وتعديل مسارها، بخلق مؤشرات مهمة تساهم في تطوير الأداء وتحسين نوعية التحصيل الدراسي لبلوغ أهداف التربية المنشودة. لأن هذا النمط من الأساليب يؤسس توازن وتكيف تربويا ثقافيا تنويريا، يستهدف عملية التكامل التربوي لتشكيل توجهات علمية معرفية وقيمية جديدة تحكم عملية التفاعل داخل الصف الدراسي لذا يؤكد الاتجاه الوظيفي على أنه لا شيء يخدم النظام التربوي القائم أكثر من تنويع أساليب التقويم التي لا يرقى إليها الشك أو العيب والتي قد تدفع التلميذ للقيام بوظائف فعالة ضمن مواقف تعليمية متنوعة.

VI- صياغة أساليب ووسائل التقويم التربوي:

تمر عملية صياغة أساليب التقويم التربوي بما يلي:

– استغلال المحاولة والخطأ التي يقوم بها التلاميذ في تنمية العمليات المعرفية.

– ينوع الأستاذ الوضعيات التقويمية حتى يثير إشكالات تقتضي حلا سريعا في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الصف.

[1] المرجع نفسه، ص47.

– يستخدم الأستاذ دفتر المتابعة كأسلوب يجمع به الأعمال التي أنجزها التلاميذ والتي تشهد على حصيلة كفاءاتهم.

– إدراج المشروع البيداغوجي الفردي والجماعي كأسلوب لإدماج الكفاءات التي تمكن من تنمية نشاطات التلميذ.

– توجيه آليات التقويم الذاتي التي تولد لدى التلميذ القدرة على نقد الذات حتى ينمي كفاءته المعرفية والعلاقاتية. [1]

– استخدام النتائج التي توفرها أساليب التقويم التربوي لتوفير معلومات عن أداء التلاميذ داخل الفصل الدراسي بغية تحسينه وتطويره.

– تظهر أساليب التقويم ما أنجزه التلاميذ من المقرر الدراسي ومقارنتها بأعمال أقرانه في بداية الفصل الدراسي ونهايته لتوثيق النمو والتقدم والإنجاز.

– تساعد أساليب التقويم الأستاذ على استطلاع رأي التلاميذ من الوحدات الدراسية التي صممها. [2]

فالمنظور الجديد للتقويم التربوي يؤكد على أن ممارسات التقويم التربوي الجديدة يجب أن تبرز ما أحرزه التلميذ من التقدم الذي يؤثر في تعلمهم بشكل إيجابي ويحسنه ويطوره، كما تثير آليات التقويم الذاتي لدى التلميذ طرح إشكالات تقتضي حلا سريعا، ينمي من خلالها كفاءته المعرفية وتحثه على بذل المزيد من الجهد لتحقيق نتائج تعليمية جيدة. ويتضح من خلال الاتجاه البنائي الوظيفي أنه بواسطة التقويم التربوي نستطيع الكشف عن مواطن الجودة والرداءة (المعيقات) والتميز داخل العملية التعليمية وإصدار الحكم عليها، وهنا نجد أن الأساليب التقويمية تقدم للفاعل التربوي (الأستاذ) في نهاية الدرس، والوحدة التعليمية، والفصل الدراسي صورة نهائية ومتكاملة عن محصلة التلاميذ وأدائهم الفعلي خلال السنة الدراسية.

VII- فوائد أساليب التقويم:

– يستفيد التلاميذ أثناء إلقاء الأستاذ للدروس وحل النشاطات الصفية الحالية واللاحقة من التغذية الراجعة مع احترام مبدأ التناسب بين تلاميذه.

---

[1] بن يـطـو بن **عمـــران: أهم أساليب التقويم التحصيلي (أساليب بناء الاختبارات) المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأهم المشاكل التي تطرحها**، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2، العدد 1، سبتمبر 2020، ص 176.

[2] **Methods of Evaluating Teaching**: https://crlt.umich.edu/ ; Retrieved in; 12-02-2022; 10:34.

- توفر أساليب التقويم بيانات سرية لا يمكن للأستاذ نشرها في الوثيقة النهائية، ولكن وجب تبرير هذه السرية.
- يحتوي التقويم التربوي على وصف للأساليب المعتمدة والوقت المخصص والإجراء المستخدم داخل الفصل الدراسي.
- تكشف أساليب التقويم التربوي المستخدمة عن الافتراضات والتفسيرات البديلة التي لم يتم الاحتفاظ بها في كل مرحلة من مراحل التفكير، وتوضيح سبب عدم استخدام هذه الاختيارات.
- تشير أساليب التقويم إلى أوجه عدم اليقين المتعلقة ببيانات المصدر أو النتائج الوسيطة أو النهائية ويقوم أوجه عدم اليقين بناء على كمية البيانات والمعلومات المتاحة على وجه الخصوص ونتائج الدراسات المعروفة.
- يشير التقويم إلى الظروف التي تم بموجبها ضمان استقلاليته تجاه المصالح الخاصة والعامة، والجهات الفاعلة في المجال المعني (المجال التربوي).
- يجب على الأستاذ أثناء تنفيذه لأساليب التقويم أن يقدم معلومات موضوعية وتحليلا دقيقا والإفصاح عن أي عجز محتمل في أدواته ونتائجه.
- أساليب التقويم التربوي هي بمثابة أدوات تفتح الجدل والنقاش التي تعقب توزيع ملف التقويم على الأستاذة لذكر أوجه التقارب والتباعد والاختلاف التي تم تحديدها مسبقا مع الأقران والمسؤولين.[1]

يتبع الأستاذ أثناء إلقاء الدروس وتقديم النشاطات الصفية الحالية واللاحقة قواعد عامة في التقويم الفاعلين المتلقين والتي على إثرها يقدم معلومات موضوعية وتحليلا دقيقا لعملية التعلم باعتماده أساليب تقويمية متنوعة تتيح للفاعل التربوي (الأستاذ) وضع افتراضات وتفسيرات متنوعة وبديلة لتوضيح الرؤية للتلاميذ ومعرفة محصلة هذه العمليات والاستفادة منها عن طريق التغذية الراجعة التي تساعد هؤلاء على إدراك أخطائهم التي يقعون فيها عند طرح الأسئلة أو عند الرد على سؤال موجه لهم من قبل الأستاذ وهذه العمليات تعمل على الكشف عن العجز المحتمل في الأساليب والأدوات التي تنعكس محصلتها سلبا في نتائج التلاميذ التحصيلية .

[1] Les principes pour la qualité des évaluations : https://www.ecologie.gouv.fr , Récupéré en, Le Jeudi 24 février 2022, 12 :13 .

لذا تهدف هذه العملية في مجملها إلى جمع معلومات وافية عن مستوى تقدم كل متلقي، لذلك يقوم التلاميذ بتوجيه من الفاعل التربوي بعدد من الأنشطة التي تساعده على الكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في مختلف جوانب أداء التلاميذ.

VIII- طرق الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في تقويم التلاميذ:

- ينبغي على الأستاذ أن يكون ماهرا في اختيار أساليب تقويم مناسبة والتي تشمل أدوات متعددة مثل الاختبارات، ملف الإنجاز، العروض، الواجبات المنزلية، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، سجلات التلاميذ، الملاحظات المشروعات.

- بناء أساليب تقويم مناسبة تتماشى مع القرارات التعليمية، لذا يجب أن تتميز هذه الأدوات بالدقة والصدق، وهذا بدوره يتطلب من الأساتذة تحديد جودة أدوات التقويم التي يقومون بإعدادها وتصميمها وتنفيذها.

- تطبيق نتائج التقويم الذاتي وتصحيحها، وتفسيرها بنوع من الدقة، لذا يجب أن تستخدم الاختبارات وغيرها من الأساليب استخداما مناسبا.

- استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات موضوعية تتعلق بالتلاميذ، وتخطيط العملية التعليمية وتطوير المناهج الدراسية.

- تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للتلاميذ استنادا إلى تقويم مبني من قبل الأساتذة من ذوي الخبرة المهنية والمهارات التدريسية.

- الإخبار بنتائج التقويم للتلاميذ، الأولياء وغيرهم من المعنيين بالأمر.

- معرفة الاستخدامات غير المناسبة للمعلومات المستمدة من أساليب التقويم التربوي، والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم وشرعيته. [1]

يجب على الأستاذ أن يستخدم أساليب التقويم التربوي التي تم إعدادها وتصنيفها وتنفيذها استخداما مناسبا للوصول إلى نتائج إيجابية تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية في تحديد الخصائص التي تبرز كفاءة وفعالية الفاعل التربوي والتي توصله إلى مستوى معقول من المعرفة العلمية والمهارات التدريسية لبلوغ

[1] علي طاهر وعثمان علي: **استخدام أساليب التقويم التربوي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 04، ديسمبر 2016، ص 272-273.

خبرات ومعارف ومفاهيم وسلوكات تنسجم وقدرات التلاميذ وتنعكس على ونتائجهم النهائية وتقديراتها بشكل إيجابي.

IX- إجراءات الحكم على مستوى التلاميذ:

- يتمكن الأستاذ كمقوم أساسي للمستوى التحصيلي من استخدام الملاحظة الفردية لكل تلميذ لمعرفة ما إذا كان التلميذ يستطيع إنجاز الأعمال الموكلة إليه بما يتناسب مع قدراته أم لا.
- يتعرف الأستاذ على قدرات التلاميذ من خلال المناقشة، فإذا كان ما يؤديه التلميذ يتناسب مع قدراته ومع الأهداف التعليمية يمكن القول بأن التلميذ على قدر عال من المستوى التحصيلي، أما إذا كان مستواه ثابتا عند حد معين وهذا الحد أقل من قدراته فيمكن القول في هذه الحالة أن مستوى التلميذ متدني.
- يمكن الحكم على مستوى التلاميذ التحصيلي من خلال فحص أعمالهم بطريقة منظمة وذلك باختيار إنتاج عينة من التلاميذ ذوي القدرات المتباينة وعلى مدى شهور عديدة ومقارنة هذه النتاجات مع بعضها البعض وعلى مدى شهور.
- تدعيم البيانات التي يتم الحصول عليها من مستويات تحصيل التلاميذ بمشاهدة التلاميذ أنفسهم من خلال تكليفهم ببعض المهام التطبيقية، لأن هذا يعطي أبعادا ذات قيمة وأهمية عن درجة استيعاب التلاميذ للمادة الدراسية واكتسابهم المهارات والخبرات التي تهدف إليها وتكشف عن نوعية تفكيرهم، ويجب أن لا يقتصر التقويم على الجانب المعرفي فقط في كل الأحوال.[1]

تتطلب إجراءات الحكم على مستوى التلاميذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة وفعالة لمعرفة مدى تقدمهم ودرجة تفكيرهم وإنجازهم الإبداعي، من بينها المناقشة التي تسمح للفاعل التربوي بمعرفة ما إذا كان أداء التلميذ واستيعابه يتناسب مع قدراته من خلال تكليفه ببعض المهام، وفحص أعماله على مدى شهور ومقارنتها مع بعضها حتى يستطيع الأستاذ تقويم الجانب المعرفي والوجداني والحكم بشكل نهائي على مستوى تحصيله، ليس من الناحية المعرفية فقط، وإنما أيضا الحكم على الأهداف النفسوحركية والوجدانية، كما أن هذه الأساليب تجعل التعلم فعالا ومحببا لتصبح عملية التقويم التربوي النهائية صادقة وشاملة. فيضع الفاعل التربوي في اعتباره غايات التعلم ويقوم بتقويمها تقويما عقليا موضوعيا حتى تبرز مهارات الفاعل المتلقي (التلميذ) الإبداعية التي توجهها أهداف محددة وواضحة تساعده على التفريق بين الوهم والحقيقة والإلمام بالمواد المقررة، والانفتاح على الأفكار المتجددة والحديثة، والبحث عن الأسباب والأدلة

[1] رافده الحريري: **التقويم التربوي**، مرجع سابق، ص 157.

والبراهين والبدائل التي تسمح بتقديم الحجج والبراهين والدفاع عن وجهات النظر مع التحلي بالمرونة والتأني في إصدار الأحكام والقدرة على زرع التفكير البناء في عقول تلاميذه وفهم أفعالهم وسلوكاتهم على مستوى أنفسهم، والانتقال لفهم أفعالهم وسلوكاتهم على المستوى الجمعي كون التلميذ عنصر من عناصر النسق الكلي.

X- مهارة تصميم أساليب التقويم لقياس نتائج التعلم:

إن الوظيفة الأولى للتقويم التربوي هي تحسين العملية التعليمية، ويتحقق ذلك بعدة طرق أبرزها:

- تعمل عملية التقويم على توضيح الأهداف التعليمية لكل من التلميذ والأستاذ، وهذا ما يساعد الأستاذ على التخطيط الجيد للدرس، وتوجيه أنشطة التعليم بما يتوافق وقدرات تلاميذه، وتزويدهم بمعرفة مسبقة عن نتائج التعلم التي عليهم تحقيقها وبلوغها.
- تساعد أساليب التقويم على التقدير القبلي لقدرات التلميذ وحاجاته وهذه المعلومات مفيدة في تحديد الاستعداد للتعلم.
- يمكن أن تساعد في مراقبة التقدم والإنجاز خلال عملية التعلم، ويمكن للأستاذ أن يستخدم التقويم التكويني لتحديد صعوبات التعلم، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم وزيادة الاحتفاظ بالمعلومات وضمان انتقال أثر التعلم وتوفير تغذية راجعة للتلاميذ.
- يمكن أن تساعد على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها لأن إجراءات التقويم مفيدة في تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات، وفي تحديد الطبيعة الخاصة ونوع الصعوبة، والكشف عن أسبابها، وتطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة لها.
- يمكن أن تساعد في تقويم الفعالية التعليمية من خلال استخدام التقويم التجميعي، حيث أن نتائج هذا التقويم تزودنا بمعلومات يمكن استخدامها في مراجعة طرق التعليم ومواده.[1]

ومن هذا المبدأ فإن قدرة الأستاذ على تصميم أساليب التقويم التربوي الناجحة تستمد قيمتها من قدرتها على تزويد التلاميذ بالمعارف التي عليهم بلوغها وتسمح للأستاذ بمراقبة التقدم وتشخيص صعوبات التعلم والكشف عن أسبابها وعلاجها، وتوضيح الفعالية التعليمية باستخدام التقويم التجميعي، الذي يتسم بالشمولية التي تراعي كل ما يمكن قياسه من نواتج تعلم معرفية، وانفعالية، لإحداث التوازن في المعارف التي يتلقاها

[1] إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر: **استراتيجيات التدريس الحديثة**، ط1، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014، ص 105-106.

التلاميذ وخبراتهم شخصية، والحكم على ما تحقق أهداف تربوية المرجوة والسعي لبلوغ الجودة الشاملة في التعليم. فالأساتذة لهم من خبراتهم ما يجعلهم متأهبين للتقويم من أجل استمرار عمليات التعليم، لذلك نجد أن الأستاذ كفاعل تربوي ينوع أساليب التقويم لرصد آراء معينة في مواقف محددة تحيط بالتلاميذ فيتبادل معهم التأثير ويحدد من خلاله حاجاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم التي توضح أفعالهم وممارستاهم لتبريرها وتوجيهها، وتكييفها مع التعديلات والتحسينات الحاصلة لتلبية حاجات التلاميذ الدراسية، حتى تتوافق مع معطيات الجودة الشاملة في التعليم.

XI- قواعد عامة يتبعها الأستاذ في تقويم التلاميذ:

يراعى في تقويم التلميذ القواعد الآتية:

- أن تكون أساليب التقويم وإجراءاته، وممارساته، وأدواته، ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب، يؤثر سلبا على المتعلم ونتائجه.
- أن تكون أدوات التقويم صادقة، وممثلة لما يتوقع من التلميذ اكتسابه من المعارف والمهارات، مبينة لمدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية، وما يستطيع أداءه في ضوء ما تعلمه منها .
- أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الأسئلة، بحيث تقيس قدرة التلميذ المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية[1]
- أن ينظر في نتائج أدوات التقويم، ضمن تقويم شامل لظروف التعلم وبيئته، تقدم هذه الأدوات معلومات مستثمرة عن مستوى تقدم، يستفاد منها في تطوير المناهج وأساليب التدريس، وتحفيز المتعلم على بذل المزيد من الجهد.
- أن توفر في أساليب التقويم، وأدواته، وظروف تطبيقه، والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع التلاميذ.
- تعد نتيجة التلميذ في التقويم مسألة تخصه وولي أمره، والقائمين على تعليمه، ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي إلى معاملته معاملة تؤثر سلبا على تقديره لذاته، أو تفاعله مع الآخرين، كما لا يجوز إطلاق الألقاب، أو الأوصاف التي توحي بتحصيله الدراسي السلبي، عند مخاطبته، أو الإشارة إليه
- أن تبنى أدوات التقويم وفق أسس علمية، وفي ضوء معايير محددة للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه.

[1] مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، مرجع سابق، ص 36.

- أن تخضع عمليات التقويم وإجراءاته، أساليبه، لمراجعة مستمرة، لتطويرها وتعديلها.
- تطوير أدوات التقويم وأساليبه حتى تتماشى مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة[1].

XII- منطلقات ومداخل تقويم التلاميذ:

هناك مداخل أساسية يستخدمهما الأستاذ في تحديد معايير التقويم التربوي حسب طريقة تفسير النتائج، ونسب هذا التصنيف إلى جليسر (Glaser):

1- المدخل السيكومتري:

وهو معيار جماعي مرجعي، يقارن من خلاله الأستاذ أداء التلميذ وتحصيله في الاختبار بأداء مجموعته المعيارية، كأن تقارن علامة تلميذ في مبحث ما على أنه أعلى تحصيلا من تلاميذ صفه، أو أن تكون علامة التلميذ أعلى من متوسط علامات صفه.[2]

2- المدخل السياقي:

هذا المدخل الذي جاء كردة فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكومتري السابق، وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهاج الذي يتم تلقينه للتلميذ بالفعل. فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عن ما تعلمه التلميذ وفق قدارته وإمكاناته التي تميزه عن غيره، ومن سمات هذا المدخل ومميزاته أنه يراعي الجوانب الذاتية لدى التلميذ، كما أن هذا المدخل يعمل على تحرير ربط التلميذ بغيره في التقويم، بمعنى أنه يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ على عكس المدخل السيكومتري الذي يعاب عليه ذلك.[3]

3- المدخل الإديومتري:

وهو معيار فردي أو محكي المرجع، يقوم الأستاذ من خلاله بمقارنة أداء التلميذ بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء زملائه داخل الصف الدراسي، أو في ضوء المحكات الموضوعية المقصودة من دراسة الوحدة الدراسية، كأن تقول أن التلميذ أجاب عن أغلب الأسئلة المطروحة.[4]

---

[1] المرجع نفسه: ص 36.

[2] زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 196.

[3] وسيلة بن عامر وصباح ساعد: **مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية – من وجهة نظر المعلمين**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 07، الجزء 02، ديسمبر 2018، ص 223.

[4] **المرجع نفسه: ص 196.**

يقوم الاتجاه الأول على إجراء الاختبارات ومقارنة علامات التلاميذ وتصنيف وتقدير أعلى تحصيل دراسي، أما الاتجاه السياقي الذي يتوسط هذين الاتجاهين وجاء كرد فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكومتري يرى بأنه ينبغي أن تصمم أساليب التقويم للكشف عن ما تعلمه التلميذ حتى تتوافق قدارته وإمكاناته التي تميزه عن غيره مع ذاته، على عكس الاتجاه الثالث الذي يقوم بمقارنة أداء التلاميذ بمستوى محدد في وحدة دراسية معينة، بدقة متناهية ليصل الأستاذ من خلاله إلى تكوين أحكام وإصدار قرارات تتعلق بإحداث تعديلات وتحسينات على هذا الأمر باستخدام أدوات وأساليب متنوعة تختلف باختلاف نوع القرار الذي سيتخذ بعد عملية رصد نقاط القوة وتعزيزها والكشف عن نقاط الضعف وتداركها. يرى الفاعل التربوي أن تنفيذ أساليب التقويم وفق الاتجاه هذه الاتجاهات يمنح التلاميذ تفكيرا نسقيا يتضمن نشاط ذهني إبداعيا وعملي ويساعد الفاعل التربوي على صياغة الإشكالات والأسئلة والاختبارات التي تساعده على الاستدلال وقياس المعلومات والأفكار وتقويم المناقشات بالاستعانة بالعمليات العقلية التركيبية للوصول إلى أدلة صحيحة وأحكام منطقية وموضوعية لتطوير حجج والبراهين بطريقة منطقية.

لذا فهذه الاتجاهات تدعو إلى تقويم فعل التلميذ بمفرده ذلك عن طريق استخدام الأستاذ الاختبارات كأسلوب لجمع المعلومات التي تكشف عن درجة اكتساب التلميذ للمعلومات والخبرات والتعرف على نشاطه العقلي الفعلي الذي يقوم به أثناء الإجابة عن الإشكالات بمفرده، وهذا يساعد الأستاذ على فهم المعنى المقصود من الإجابات والمناقشات والسلوكات التي أرادها الفاعل من هذا الفعل أو البواعث الكامنة خلف قيامه بهذا النشاط والسلوك، أما المستوى المعياري الثاني هو مستوى العلاقة القائمة بين الأستاذ والتلميذ، والتلميذ والأقران، وهي علاقات تفاعلية تتم داخل الصف الدراسي، وتكشف عن الترابطات التي ينبغي أن تعكسها الأبعاد المعقدة لمستويات التقويم التربوي الواقعة والتي تساعد الأستاذ على فهم معنى الفعل التربوي الحاصل لتفسر أساليب التقويم التربوي سبب حدوثه وبواعثه ومؤثراته.

XIII- أنواع التقويم التربوي:

على الأستاذ أن يضع خطة لتقويم التلاميذ تتضمن ما يلي:

1- التقويم قبل بداية كل درس (التقويم الأولي):

يهدف هذا التقويم إلى التعرف على الجهد الذي بذله التلميذ لاستذكار معارفه السابقة، ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات والميول، كما يهيئ الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها

ومواقفها... لذا يأخذ أشكالا عدة مثل مراجعة أداء التلاميذ للواجبات التي تعطي لهم في صورة قراءات أو أسئلة أو تمارين أو امتحان شفهي أو امتحان تحريري قصير وذلك بهدف اختيار الخبرات المناسبة للتلاميذ.[1]

2- التقويم أثناء الدرس (التقويم البنائي):

ضرورة أن يعرف مدى تحقيقه لأهدافه ينبغي أن يشمل كل درس جزء من خطته نوعا من التقويم لمعرفة ماذا كان قد حقق أهدافه أم لا؟ وهذا في إطار يتم تحسين عملية التعلم وتلافي أوجه النقص فيها سواء أثناء الحصة أو في الحصة الثانية.

3- التقويم التشخيصي والعلاجي:

يهتم هذا النوع من التقويم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبات في التعلم فمن خلاله يسعى الأستاذ إلى الكشف عن هذه الصعوبات وتحديد عوامل وسبل علاجها، ولتحقيق ذلك تستعمل الاختبارات التحصيلية لتحديد المستوى ثم الاختبارات التشخيصية لتحديد مواطن الضعف وعواملها وطرق علاجها.[2]

4- التقويم بعد الانتهاء من كل وحدة دراسية (الختامي):

يقوم به الأستاذ في نهاية كل وحدة دراسية ويهدف إلى تحديد ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة ومن ثم تقدير درجات التلاميذ وتصنيفهم، ويرتبط التقويم النهائي عادة بأهداف المقرر الدراسي، ومن أدواته المتمثلة في الاختبارات التحريرية والشفوية، والنشاطات العملية للتلاميذ، والتقارير والأبحاث، وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي من التقويم النهائي هو تصنيف التلاميذ طبقا لنتائج تحصيلهم الدراسي، إلا أنه يمد الأستاذ بمعلومات للحكم على فعالية التدريس وتحقيق أهداف المنهاج الدراسي المرجوة.[3]

ويمكن أن تختلف أنواع التقويم باختلاف الغايات المرجوة منها ومراحل تنفيذها، ويمكن استخدام أنواع كثيرة منها كالتقويم المبدئي (**النقد الأولي**) الذي يعتمده **الفاعل التربوي** في بداية العام الدراسي وبداية كل درس على حدى للتعرف على خبرات التلاميذ السابقة وميولهم وتوجهاتهم وقيمهم، يليه التقويم البنائي (**النقد البنائي**) الذي يعطي للأستاذ (**الفاعل**) صورة واضحة ومتكاملة حول طريقة سير الدرس والتعرف على الأهداف المحققة منه، يستخدم هذا النوع خلال سير العملية التعليمية وهدفه من النقد المستمر هو

---

[1] مهدية هامل: **دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط**، مجلة البحوث والدراسات، العدد 24، 2017، ص 403.

[2] إيمان دركي: **القياس والتقويم ودوره في العملية التعليمية**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 01، مارس 2017، ص 202.

[3] تيسير مفلح كوافحة: **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص 38.

التعرف على جدوى طرق التدريس والأسلوب المستخدم في طرح مختلف أجزاء الدرس. ثم التقويم العلاجي **(العلاجي للمشكلات أي تقديم بدائل وظيفية)** الذي يسعى للكشف عن هذه صعوبات التعلم وتحديد عوامل وسبل علاجها ثم يأتي في الأخير التقويم النهائي **(النقد الختامي)** ويطبق في نهاية العام الدراسي أو الفصل الدراسي لمعرفة مدى تحقق أهداف المقرر بشكل عام والحكم على مستوى أداء التلميذ بشكل خاص.

XIV- الأساليب المستخدمة في تقويم التلاميذ:

لقد لجأت التربية الحديثة إلى استخدام أساليب متنوعة لتقويم أداء التلاميذ واتخذت بعضها كأدوات لقياس درجة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين العملية التعليمية وهنا نشير وبإيجاز إلى الأساليب التقويمية التي يستخدمها الأستاذ لتقويم أداء التلاميذ:

أساليب التقويم التربوي: الأسلوب هو الطريقة التي يجريها الفرد بغرض الوصول إلى حقيقة ما، أما الأسلوب في التقويم فهو الطريقة التي يجريها الفرد أثناء عملية تقويم هدف ما والتي تكون غالبا مرتكزة على الأستاذ، فالأستاذ لديه أسلوبين يرتكز عليهما في التقويم هما: التقويم الفردي، والتقويم الجماعي.

1-النوع الأول من الأساليب:

هو ما تدعو إليه التربية الحديثة، وهو نوع من التقويم يركز عليه الأستاذ بغرض الوصول إلى نتائج موضوعية إما إيجابية أو سلبية عن أداء تلاميذه داخل الصف الدراسي ويمكن سردهما فيما يلي:

1- 1 التقويم الفردي:

ويقصد به تقويم كل تلميذ لوحده، في كل مراحل التعلم وله مميزات نوجزها فيما يلي:

-وسيلة لاكتشاف التلميذ لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه والى سيره في الاتجاه الصحيح.

-يجعل الأستاذ أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.

- يعود الأستاذ على تفهم دوافع التلميذ سلوكه ويساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.[1]

[1] حسين ضيف: **بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في القياس النفسي والتربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، 2015-2016، ص 19.

2-1 التقويم الجماعي:

ويتضمن تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها، أو تقويم الجماعة لأداء جماعة أخرى. ويتطلب تقويم الجماعة لأدائها ككل تدريب أفراد الجماعة على القيام بعمل جماعي تعاوني ويتم التقويم بعد الانتهاء من الأنشطة التي تقوم بها الجماعة ككل كإجراء تجربة أو حل إحدى المشكلات الجماعية أو غيرها من الأنشطة التعاونية الأخرى، أما تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها فيتطلب تحديد مدى إسهام كل فرد من الجماعة في النشاط الذي قامت به الجماعة وكيفية أدائه لهذا النشاط. ويهدف تقويم الجماعة إلى مقارنة الجماعة لأداء جماعة أخرى تقوم بنفس العمل تقريبا، وبالتالي يمكن أن تكون للجماعة فكرة تامة عن مستوى أدائها وكيفيته. وبالرغم من اختلاف الأسلوب في عملية التقويم إلا أن الهدف يظل واحدا وهو الوصول إلى تحسين الجودة في التعليم ومنه تحقيق أهداف التعليم.[1]

2-النوع الثاني من الأساليب فهي تتمثل في:

2-1 أسلوب الملاحظة:

وهو أسلوب فعال يساعد الأستاذ على تقويم عملية التعليم داخل حجرة الصف، فمن خلال استخدامه لهذا الأسلوب يستطيع جمع الكثير من المعلومات والبيانات عن التلاميذ من خلال نتائجها، ويتصف هذا الأسلوب بما يلي:

- يستخدم في قياس بعض أنواع التعلم كتعلم المهارات الحركية.
- توفر للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة ومباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي.
- استخدام أسلوب الملاحظة يعطي صورة قريبة للأستاذ عن واقع التلميذ، غير أن هناك عدد من نقاط الضعف لا يخلو منها هذا الأسلوب مثل عدم قدرة الأستاذ على تسجيل النتائج بشكل دقيق لأن هذا الأسلوب يحتاج إلى وقت وجهد لتسجيل ملاحظات كل تلميذ.[2]

وتأخذ الملاحظة شكلان أساسيان هما:

أ- الشكل الأول:

---

[1] **المرجع نفسه: ص 19.**

[2] نبيهة صالح السامرائي: **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم – المفاهيم – المبادئ – التطبيقات**، د.ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 176.

وفيه يلجأ الأستاذ (الفاعل) إلى تحضير قائمة خاصة بالتصرفات المحتملة، فيلاحظ التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ثم يسجل عدد المرات من التصرفات المعينة التي يقوم بها التلميذ في مختلف المواقف التعليمية.

ب- الشكل الثاني:

يستعمل الأستاذ (الفاعل التربوي) طريقة الملاحظة السريعة التي تتضمن طريقة مراقبة تصرفات التلاميذ اليومية في نطاق معين ثم يلجأ إلى تصنيفها في نطاق معين ثم يلجأ إلى تصنيفها في ضمن قائمة معينة.

أما الشكل الأول فهو الأكثر استخداما من قبل الفاعلين التربويين في مجال المراقبة اليومية داخل الوسط المدرسي، لذا على الأساتذة أن لا يضعوا في أذهانهم اعتبارات وأفكار مسبقة أثناء تنفيذ أسلوب الملاحظة.

يستخدم الأستاذ في الفصول الدراسية التقويم عن طريق الملاحظة البسيطة والمقننة للكشف عن مناطق القصور لتقديم الدعم للتلاميذ ومساعدتهم على تجاوز مناطق الخلل من أجل تحقيق أفضل النتائج التي يمكنهم تقديمها.[1] ومن ناحية أخرى من خلال حقيقة أن الأداة لن تستخدم إلا كمكمل للعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي، في هذه الحالة، الهدف من الأسلوب هو تمكين التلاميذ من استيعاب المواد التي تغطيها الأداة بشكل أكثر فاعلية، من أجل الحصول على مزيد من الوقت لتضمين المزيد من المشاكل ومعالجتها.[2]

شروط الملاحظة:

- أن يكون الملاحظة (الفاعل) موضوعيا، ولهذا يتوقف نجاح الملاحظة أو فشلها على مدى تطبيق موضوعية هذا الأسلوب المنفذ.
- يجب على الأستاذ ألا يخلط بين المظهر وسبب التصرف الحقيقي، ففي هذا الخلط تشويه وتعطيل لعملية الملاحظة.

[1] **Michael Moody : 5 Ways to Improve Teacher Evaluation Systems Using teacher evaluation to ensure quality teaching requires organizing it as an opportunity for growth**, https://www.edutopia.org/ , Return date: 14 May 2018, on the watch 10:15

[2] Serge Dondelinger : Un **Outil D'Évaluation Formative Et De Remédiation Pour Les Cours De Tableur**,https://portal.education.lu/, date de publication : 21 juin 2012, Date de retour : 08 Avril 2022.

- يجب أن يوضع سجل الملاحظات ضمن السرعة المطلوبة وعلى الفور، ساعة حدوث تصرف معين، وذلك حرصا على عدم نسيان أي شيء.[1] ويتطلب أسلوب الملاحظة ما يلي في:
- التنظيم والضبط بحيث تكون الملاحظة مستندة على سؤال أو مشكلة أو فرضية أولية.
- التركيز حيث لابد من ترتيب خطواتها والإحاطة بجميع جوانبها وضبط إجراءاتها.
- الموضوعية والبعد عن التحيز للمعرفة المسبقة وما يؤيد وجهة نظر الأستاذ الملاحظ.
- الدقة الكمية والكيفية لأن الملاحظة بمثابة أداة قياس، بحيث يتم قياس كل ما يمكن قياسه، وهذا من أهم أسس التقويم.
- التدريب والتأهيل الكافي للملاحظة كسلامة الحواس والانتباه، والوضع الصحي اللازم.
- التسجيل الدقيق والمباشر للملاحظات لأن الاعتماد على الذاكرة أمر غير مقصود.
- التخطيط المسبق من خلال وضع خطة علمية تسير الملاحظة بناء عليها.
- الاستعانة بكافة الوسائل والأدوات التي تساعد على دقة الملاحظة وضبطها.[2]

2-2 الاستبانة:

يعتبر الاستبيان من أكثر أساليب التقويم التربوي شيوعا، يستخدم لجمع معلومات تتعلق بموضوعات مختلفة، كتحديد اتجاهات التلاميذ ومشكلاتهم، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة معينة وغير ذلك. ويصلح الاستبيان في مجال التقويم لتوفير بيانات ومعلومات تتعلق بما يلي:

- تحديد اتجاهات الأفراد نحو المشروعات والبرامج التربوية، مثل تحديد اتجاهات الأساتذة نحو استخدام التقويم الذاتي المعتمد في المؤسسات التعليمية.
- تحديد الصعوبات التي يواجهها تطبيق مشروع تربوي معين.
- التعرف على تقويمات الأساتذة والتلاميذ للمناهج والكتب الدراسية المستخدمة في مرحلة تعليمية معينة.

---

[1] توماس جورج الخوري: **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008، ص 182.

[2] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة: **التقويم الواقعي**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 115.

- التعرف على آراء الأساتذة عن جودة مخرجات مؤسسة تعليمية معينة، أو مدى ملائمة برامجها لطبيعة العمل الذي سيزاوله أولئك التلاميذ في المستقبل.
- تقويم المقررات الدراسية من قبل التلاميذ.
- تقويم أدا الأستاذ سواء من قبل التلاميذ، أو الزملاء، أو الإدارة المدرسية.[1]

ويستخدم الأستاذ الاستبانات المفتوحة لمعرفة صفات التعبير عن الشخص الخاضع للتقويم (التلميذ) والقادر على الإجابة بطريقة أكثر حرية كما يستخدم الاستبانات متعددة الخيارات التي تسهل على التلميذ التعامل معها.[2]

2-3 المقابلة:

وهي إحدى الأساليب التقويمية التي يستخدمها الأستاذ لجمع المعلومات عن التلاميذ، عن طريق مجموعة من الأسئلة يسألها الأستاذ للتلميذ ويسجل إجاباته في المقابلة، لذلك على الأستاذ إعداد أسئلة قبل إجرائها وكسب ثقة التلميذ، فيبدأ المقابلة بأسلوب مشوق للوصول تدريجيا نحو أهداف المقابلة والغرض منها، يسجل الأستاذ المعلومات كتابة كما يفضل الحديث عنها شفويا، ويمكن في المقابلة دراسة انفعالات التلاميذ المفحوصين، وإقامة علاقات ودية مع التلاميذ تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية لا يمكن الحصول عليها بأي أسلوب آخر.[3]

ومن أنواع المقابلة:

أ- **القابلة غير المقننة:** وهنا أسئلة يوجهها الأستاذ مباشرة للتلميذ ولا تكون محددة مسبقا، وإنما تحدد بناء على استجاباته.

ب- المقابلة المقننة: تهدف لجمع معلومات مماثلة عن كل تلميذ، إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابلة.[4]

---

[1] علي عبد الله جاسم الزمالي وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم: **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2009، ص 200.

[2] BRIGITTE PETITJEAN : **Formes et fonctions des différents types d'évaluation ;** Pratiques, n 44, p19.

[3] إيمان محمد سحوت وزينب عباس جعفر: **مرجع سابق**، ص 153.

[4] محمد عطية أحمد عفانة: **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة غوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011، ص 31.

2-4 تقويم نتائج التعلم:

تعد الاختبارات أسلوب من أساليب التقويم يستطيع الأستاذ من خلال نتائجها تحديد الكم المعلوماتي الذي حصله التلميذ من المقرر الدراسي، وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات تختلف باختلاف طبيعة الأسئلة ووظيفتها نعرض منها ما يلي:

2-4-1 الاختبارات:

هي إحدى وسائل القياس والتقويم التربوي المعروفة والاختبارات بصفة عامة هي أسلوب منظم يعده الأستاذ ويستخدمه لمقارنة أداء تلميذ أو مجموعة من التلاميذ طبقا لمستوى معين من الأداء، وهذا التعريف يتضمن عنصرين أساسين أولهما أن الاختبار أسلوب منظم، والثاني أنه يستخدم في المقارنة بين السلوك وأداء التلاميذ. [1]

مبادئ عامة لبناء الاختبارات:

إن أهم جانب في تقويم التلميذ في معظم الصفوف الدراسية هو الاختبارات التي يعدها الأساتذة ويطبقوها على تلاميذهم، وبناء الاختبار الجيد يتطلب مهارات تدريسية، ومبادئ عامة تقدم للأساتذة ما يحتاجونه من إرشادات لوضع اختباراتهم، وثمة مجموعة من المبادئ توجه الأساتذة وهم يصممون نظام للتقويم، ويضعون ويعدون اختباراتهم، وفيما يأتي ملخص لها:

- الانسجام مع الأهداف التعليمية لذا ينبغي على الأساتذة أن يضعوا الاختبار بحيث يقيس بوضوح المعلومات والخبرات التي نقلوها إلى تلاميذهم، حتى يتناغم هذا الاختبار مع أهداف الأستاذ التعليمية.
- أن يشمل الاختبار جميع مهام التعلم التي تتراوح بين استرجاع المعلومات والحقائق وفهم وتحليل وابتكار أفكار جديدة.
- يستخدم بنودا اختبارية مناسبة كالمزاوجة وملء الفراغ وقياس استرجاع المعلومات عن طريق اختبارات المقال التي تتلاءم وعمليات التفكير حتى تحقق الهدف المرجو منها.
- أن تكون الاختبارات موضوعية صادقة وثابته، يستطيع التلميذ ففهمها وتفسيرها بعناية حتى تقيس ما يجب قياسه.
- استخدام الاختبارات لتحسين عملية التعلم من خلال تشخيص وتقويم تحصيل التلاميذ قصد توجيه وترشيد تعلمهم وتحسينه. [2]

---

[1] حسن علي سلامة: **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص 295. 296.

[2] جابر عبد الله جابر: **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 64.

وهناك أنواع من الاختبارات نذكر منها ما يلي:

أ- **الاختبار التشخيصي:** يصمم هذا النوع من الاختبارات بهدف مساعدة كل من الاستاذ والتلميذ في التعرف على مواطن الضعف والتعثر، وكذا نقاط القوة لتقدير مدى تقدمهم نحو مختلف عناصر التعلم، ومن أنواع هذا الاختبار الذي يستخدم كثيرا في التربية والتعليم هو اختبار لقياس موقف، أو الرغبة، ملكة الفهم، التفكير.

ب- الاختبارات الموضوعية: سميت هذه الاختبارات بالاختبارات الموضوعية لأن علامة التلميذ تكون مستقلة عن شخصية المصحح، وذلك راجع للإجابة المحددة مسبقا، وعلى التلميذ أن يختار تلك الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات أخرى.

كما يمكن القول الاختبار موضوعي لأنه يتضمن أسئلة شاملة لمختلف عناصر المحتوى الدراسي وذلك بسبب كثرة الأسئلة التي يتضمنها الاختبار الموضوعي، لأن الإجابة على كل سؤال لا تستغرق وقتا طويلا، ويمكن أن يصل عدد الأسئلة في الاختبار الواحد إلى أكثر من 100 سؤال، ويستطيع التلميذ الإجابة عن تلك الأسئلة في زمن لا يتجاوز ساعتين. 279. [1]

وهذا النوع من الاختبارات يتضمن:

اختبار الخطأ والصواب:

وفيها تطرح على التلميذ عبارات، ويطلب منه أن يحكم على صحتها أو خطئها، ويبين إذا كانت صحيحة أو خاطئة باستخدام إشارات مثل × أو رموز مثل ص، خ أو مفردات مثل صح خطأ. وهذا النوع من الاختبارات تقيس قدرات محدودة تتصل بقدرة التلاميذ على تمييز حقائق محددة التي لا يختلف على صحتها، وبذلك يمكن استخدامها في دروس متعددة. ومن مزايا هذه الاختبارات سهولة تصحيحها يدويا أو عن طريق آلة خاصة تساعد على تصحيحها ورصد نتائجها.[2]

اختبارات من المتعددة:

[1] زيد الهويدي: **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2010، ص 279.

[2] وليد أحمد جابر: **طرائق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزوع، عمان، الأردن، 2005، ص 404.

وفيه تذكر إجابات محتملة متعددة لكل سؤال، ويطلب من التلميذ أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليه، ويضع عليها علامة أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك ويجب أن لا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعو ذلك إلى التخمين وألا يزيد عن خمس أو ست وأن تكون قريبة من بعضها حتى تكون الإجابة مميزة أي يميز التلميذ الإجابة الصحيحة، من الخاطئة وتعد أسئلة هذا النوع من الاختبار، من أصعب أسئلة الاختبارات الموضوعية في بنائها لأنها تحتاج إلى عناية كبيرة في انتقاء الإجابة المتعددة لكل سؤال.[1]

أسئلة المزاوجة (المطابقة، المقابلة):

يتكون هذا النوع من الأسئلة من قائمتين إحداهما تحتوي على المشكلات، والأخرى الإجابات، ويطلب من التلميذ أن يربط بين المشكلة وإجابتها بأي طريقة يراها عضو هيئة التدريس مناسبة، ويسبق القائمتين تعليمات واضحة للسؤال وكيفية الإجابة عليه، ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة التلميذ على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية. ونورد هنا بعض الإرشادات الواجب إتباعها لاستخدام هدا النوع من الأسئلة:

- يجب أن تكون جميع مشكلات السؤال من موضوع واحد.
- يجب أن تكون جميع بنود السؤال من صفحة واحدة أمام التلميذ.
- يجب أن تكون عدد بنود الإجابة أكبر من عدد بنود المشكلات.
- تجنب استخدام قائمة طويلة من المعطيات.
- يفضل أن تكون جميع البنود في السؤال قصيرة نسبيا.[2]

ت-الاختبارات الشفوية:

تعتبر الاختبارات الشفوية من أقدم أساليب التقويم المعرفي العقلي إلا أنها أصبحت تستخدم بصورة أقل نسبيا بعد انتشار الاختبارات التحريرية. وهي أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا. أو هي اختبارات يمكن أن تتم في كل لقاء بين الأستاذ والتلاميذ، حيث يكون الأستاذ راغبا في معرفة مدى متابعة التلاميذ لما يدرسونه. ويمكن أن يستخدمها الأستاذ فيما يلي:

- قياس مستوى التحصيل الدراسي.

[1] محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 357.

[2] لجنة معيار التدريس والتعلم: **استراتيجيات التدريس والتعلم والتقويم**، د.ط، وحدة ضمان الجودة، كلية التربية، جامعة المنيا، د.س، ص 29.

- قياس قدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي.
- قياس مستوى تفكير التلميذ ومدى سرعته في الفهم والتفكير وإصدار الأحكام.
- الكشف عن أسلوب تفكير التلميذ.
- المساعدة على تصحيح وتعديل الأخطاء عند وقوعها والكشف عن أسبابها وعلاجها في حينها.
- قدرة التلميذ على المناقشة والدفاع عن آرائه.
- الكشف عن ميولات التلاميذ العلمية واهتماماتهم وميولاتهم العلمية.[1]

ت- الاختبارات الأدائية:

وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقاليه وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي والمعرفي للتلميذ، وإنما تعتمد على ما يقدمه التلميذ من أداء عملي في الواقع[2].

2-5 دراسة الحالة:

كثيرا ما يلاحظ الأستاذ، أن بعض، أو أحد تلاميذه بعيدي الفهم، ويعانون من حالة التأخر عن باقي زملائهم، لهذا يلجأ إلى جمع البيانات اللازمة، المتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي لأسرته، أو المستوى الثقافي لهما، وهذا من أجل وضع خطة، قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. [3]

يمكن أن توفر دراسات الحالة للأستاذ صورة مفصلة عن التلميذ من خلال تحليل مكثف للبيانات الإحصائية والملاحظات والمقابلات. كما تسمح دراسات الحالة بإجراء فحص مفصل للعناصر الفعلية بما يتماشى مع أهداف التقويم التربوي للتلميذ. غالبا ما تكون الصورة التي توفرها دراسة الحالة أكثر موثوقية من مخرجات الأدوات الأخرى في سياق ندرة البيانات الأساسية. فتوفر دراسات الحالة وجهة نظر متعمقة عن حالة معينة.[4]

---

[1] هلال محمد علي سيف السفياني: **أثر تنويع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية**، مرجع سبق ذكره، ص 47.

[2] يحيى علوان: **التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية**، مرجع سابق، ص 25.

[3] إسماعيل دحدي: **التقويم التربوي-مفهومه أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، ديسمبر 2017، ص 124.

[4] **Evaluation methodologies : https://enrd.ec.europa.eu/ Date de retour : 31Janvier, 2022, à l'heure 09 :42**

2-6 الإسقاط:

تعد الوسائل الإسقاطية طرائقا مهمة للتقويم، بالأخص عندما يتعلق التقويم بمجال قياس الجوانب الشخصية، وتبرز أهمية الأسلوب الإسقاطي في التقويم عندما يتعلق الأمر بقياس جوانب شخصية التلميذ والكشف عنها بعمق، من خلال إتاحة الفرصة لهذا التلميذ كي يسقط ما بداخله بصورة غير مباشرة. [1]

2-7 طرح التساؤلات:

أوضح سفينكي (Svinicki) الطرق المختلفة التي يمكن الاسترشاد بها لجعل التلاميذ أكثر تفاعلا وإيجابية في البحث عن التساؤلات والإشكالات التي تتطلب توظيف معارف ومعلومات استراتيجية لعل أبرزها ما يلي:

- السبر الذي يتعلق بتشجيع استجابات التلاميذ المتعمقة، والتي تجعلهم يبررون هذا الاستجابات، ويوضحون المقصد منها.
- التوضيح المرتبط بمعرفة ما يعنيه التلميذ على وجه التحديد، ويجنبه سوء الفهم، أو أخطاء التفسير.
- التفصيل أثناء تقديم المزيد من الأمثلة والبراهين والمعلومات التي توضح وتبرز عمق فهمه وتفكيره.
- إعادة توجيه التفكير الذي يشجع التلميذ على البحث عن حلول مبتكرة لمشكلة معينة، ومعرفة نتائجها وما يترتب عنها.
- التعزيز المتعلق بتقديم معلوماتي فكري ووجداني للتلميذ يشجعه على توضيح كيفية توصله إلى استنتاج معين، أو تبرير تفكيره وتوجهه أثناء حل مشكلة معينة. [2]

2-9 البورتفوليو (ملفات الأعمال) Portfolio:

ومهما كانت التسمية، فإن ملف الأعمال يعرف بأنه تجميع مركز وهادف يعرض أعمال التلميذ وجهوده في ملف واحد منذ بداية الفصل وحتى نهايته، ومراقبة نموه في المعرفة والمهارات، والاتجاهات في موضوع ما، والقدرات لدى التلاميذ خلال سنوات دراسية. ومحتويات هذا الملف ليست عشوائية بل يتم اختيارها

[1] العالية غالي: **أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية**، المجلة التعليمية، المجلد 06، العدد 01، ديسمبر 2018، ص 208.
[2] Svinicki M: **Authentic assessment – testing in reality, New Directions for Teaching and learning**, 2004, 100 (04), P 23-29.

بعناية لكي تقدم دليل على حدوث التعلم، وتبين ما يعرفه التلميذ، وما يستطيع أداءه في مجال معين، ويوضح إنجازه وتقدمه. ويتطلب التجميع:

- مشاركة التلميذ في اختيار المحتويات وانتقائها.
- تحديد معايير الاختيار.
- معايير للحكم عن الجدارة والأهلية.
- دليل على تأملات التلاميذ الذاتية.

وهذا الملف يجب أن يمثل أفضل تمثيل لأعمال التلاميذ، وعينات من خبرات التعلم وعمل التلميذ ونتاجات التعلم المراد تقييمها، وتوثيق واضح يدل على نمو التلميذ وتطوره، ويمكن للبورتفوليو أن يعزز عملية التقويم من خلال الكشف عن المهارات، والفهم، لدعم الأهداف والتغير، والتأمل في فترة من الزمن، وتشجع تأملات التلاميذ، والأساتذة، والأولياء، وتسهم في الاستمرارية في التعلم من سنة لأخرى، وباختصار يمكن للأساتذة استخدام هذا الملف من أجل:

- تشجيع التعلم الموجه ذاتيا.
- توسيع النظرة نحو ما يتم تعلمه لتعزيز عمليات التعلم داخل حجرة الصف.
- عرض وتبيان التقدم نحو نتاجات التعلم ومخرجاته.
- إيجاد التقاطع بين التعليم والتقويم.
- تزويد التلاميذ بمعلومات حول طريقة تقويم أنفسهم.
- تقديم فرص للنمو المدعم من قبل الأقران والزملاء.[1]

2-10 سجل وصف سير التعلم:

إن تعبير التلميذ كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للأستاذ فرصة تقويمه من خلال الاطلاع على أرائهم واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم

[1] عايش محمود زيتون: **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 610-611.

السابقة، لذا يعتمد نجاح تطبيق هذا الأداء على وجود أستاذ كفء قادر على خلق بيئة آمنة تشجع التلاميذ على التعبير بحرية عما يشعرون به دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون عن درجة تحصيلهم.[1]

2-11 المناقشة:

تدور المناقشات داخل حجرة الصف بين الأستاذ والتلاميذ، بين التلاميذ وبحضور الأستاذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وهذه المناقشات التي تقام تسمح للأستاذ بالتعرف على جوانب كثيرة من التلميذ من حيث معلوماته واتجاهاته وميولاته الشخصية وقدرته على حل المشكلات التي يواجهها مع مدى استفادته من العملية التعليمية.[2]

ويصنف علام أساليب التقويم التربوي التي يستخدمها الأستاذ داخل الصف الدراسي بالطريقة التالية:

- أساليب تتطلب إجابة صحيحة تشمل مفردات اختيارية تتطلب استخدام الورقة والقلم.
- أساليب تتطلب إجابة حرة تبنى عن طريق صيغ الأسئلة التي تتطلب استدعاء الأفكار والمعلومات وتوظيفها في موقف معين.
- أساليب تتطلب أداءات وتعتمد هذه الأساليب على تطبيق وتوظيف المعلومات التي اكتسبها التلاميذ في مواقف أدائية مختلفة داخل حجرة الصف.
- أساليب تتطلب نتاجات توجد من مواقف صفية كثيرة تتطلب من الأستاذ جمع المعلومات عن نتاجات التلاميذ مثل الرسوم والتقارير وغيرها.[3]

إن أساليب التقويم التربوي التي يستخدمها الفاعل التربوي داخل الصف الدراسي تتنوع وتختلف باختلاف إجراءاتها وطرقها في نقد المعلومات والخبرات والاتجاهات والمهارات، وتتعدى ذلك حتى أن تصل إلى نقد الجانب الانفعالي والسلوكي والنفسوحركي... لأن التجديد المستمر في طرق التعلم يسهل خلق أساليب نقدية فعالة ومتكاملة تساعد الأستاذ كفاعل تربوي أساسي داخل الصف الدراسي في الكشف عن جوانب القوة والقصور في النواحي المعرفية والسلوكية والنفسية والوجدانية في شخصية التلميذ، وتقدم صورة نقدية شاملة

---

[1] عبد الرحمن محمد خير: **التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة**، مرجع سابق، ص 12.

[2] نصيرة سايح: **اتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2014-2015، ص 56.

[3] محمد عطية وأحمد عفانة: **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة غوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مرجع سابق، ص 34.

توضح ما أحدثته العملية التعليمية من تغيير وتعديل وتنمية في أداء التلاميذ، لرفع مستوى تحصيله الدراسي وتحقيق أهداف التربية المرجوة لبلوغ الجودة الشاملة في التعليم.

2-12 تقويم أعمال التلاميذ:

لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية، لابد من الأستاذ أن يقوم بتقويم نموهم المعرفي خلال السنة الدراسية في مختلف المواد المبرمجة، وعليه لابد من تحليل نتائجهم الدراسية المتحصلين عليها، لمعرفة جوانب القوة والضعف ونوع الصعوبات التي تواجههم في مادة ما، وهذه وظيفة تشخيصية تقويمية، ولكن عند البحث عن كيفية تحسين عملية التعليم عن طريق إعادة النظر في الأساليب التي استعملها الأستاذ والبرامج التعليمية المقررة التي قام بتطبيقها فهي وظيفة علاجية تقويمية، وقد يكون التقويم أيضا حافزا قويا للتلاميذ إذا استطعنا تدريبهم وتعويدهم على معرفة قدراتهم ومدى نجاحهم في الاستفادة من الدروس المقدمة لهم والحكم على أعمالهم وأدائهم بأنفسهم.[1]

2-13 طرح الأسئلة كأحد أدوات القياس والتقويم الصفي:

تعد الأسئلة الصفية من أساليب القياس والتقويم المستخدمة في مستويات التعلم المختلفة، إذ لها دور فاعل في عملية التعليم والتعلم حيث يعدها الأستاذ ضمن خطة الدرس ليوجهها في أجزاء مختلفة من الدرس لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منه. ومن مهارات طرح الأسئلة هي عبارة عن مجموعة من السلوكات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بدقة وبسرعة لتكييف التلاميذ مع مجموعة من المعطيات داخل المواقف التعليمية، وتتعلق هذه الأسئلة بإعداد السؤال وتوجيهه، مع اختيار التلميذ المجيب والاستماع إلى إجابته، وعقب سماعها وجب عليه معالجتها، كما يشجع الأستاذ التلميذ أيضا على توليد الأسئلة وتوجيهها، التعامل مع أسئلة التلاميذ وإجاباتهم بموضوعية.

وقد اقترح حسن زيتون ثلاثة مهارات فرعية لمهارة طرح الأسئلة، ينبغي أن يمتلكها الأستاذ والمتمثلة في:

- ✓ مهارة صياغة الأسئلة وترتيبها.
- ✓ مهارة توجيه الأسئلة.

[1] نصيرة سايح: **مرجع سبق ذكره**، ص 60-61.

- ✓ مهارة معالجة إجابات التلاميذ وتصحيحها. [1]

2-14 أسلوب التقويم بالتواصل:

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن الأستاذ من معرفة التقدم الذي حققه التلميذ، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. إن وعي الأساتذة بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات يمكن أن تفيد الأستاذ في التخطيط الأمثل للدرس وتحديد النتاجات التعليمية للتلاميذ، وفقا لمستوياتهم كما قد تمكن التلاميذ من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم ويعزز من قدراتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها.[2]

2-15 تقويم التحصيل الدراسي للتلميذ:

ويشتمل على:

- معرفته للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات.
- معرفته للقوانين والنظريات.
- مستوى استعداداته وميوله واتجاهاته.
- مستوى مهاراته اليدوية والعلمية والعقلية.
- قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.
- على أن يتم تقويم التلميذ وفقا لمستويات الأهداف المتمثلة في التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل التركيب، التقويم. إضافة إلى تقويمه وجدانيا، ونفسوحركيا، ويرتبط تقويم التلميذ معرفيا بالتحصيل الدراسي لإصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى تأثير ذلك على مستوى التلميذ ونموه عقليا ومهاريا وانفعاليا وتحديد العقبات التي تعيق هذا النمو والتطور وتشخيص أسبابها والعمل على تذليلها. [3]

---

[1] فاتح الدين شنين: **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015 – 2016، ص 121.

[2] عاشور علوطي ومصباح جلاب: **نحو تطبيق معايير التقويم التربوي البديل**، مرجع سابق، ص 92.

[3] رافده الحريري: **التقويم التربوي**، مرجع سابق، ص 194.

وتجدر الإشارة إلى الأستاذ الجيد يستخدم الأسلوب التقويمي المناسب في الوقت المناسب، كما يمكنه استخدام أكثر من أسلوب وأداة وتجميعهم في موقف واحد، فيعتمد على اختيار الأسلوب المناسب لجمع نوع محدد من المعلومات وقياسها لمعرفة كمية تحصيلها، واستخدام أساليب أخرى حسب الغرض أو الهدف المراد تحقيقه، فقد يكون الغرض منها هو تعديل خطة الدرس أو طريقة سير البرنامج الدراسي أو قد يكون لأغراض تصنيف التلاميذ وترتيبهم حسب مستوياتهم التحصيلية ونتائجهم وتقدير الضعف العام أو غيرها من الأغراض. ولاستخدام هذه الأساليب بأفضل طريقة ممكنة، يجب على الأستاذ أن يجزئ المعلومات والمهارات والواجبات الموكلة إلى التلاميذ إلى مجموعة المهام التي يمكن من خلالها تقويم وقياس أدائه بشكل دقيق.

ولا يقتصر التفاعل على ما يدور بين الأستاذ والتلميذ فحسب، بل قد يكون بين التلاميذ أنفسهم، لأنه إذا تولى الفاعل التربوي توجيه أساليب التقويم بغرض تشخيص أداء تلاميذ فيسعى الكل إلى رفع أدائهم وتحصيلهم، فهذه الأساليب في مضمونها تعمل على إثارة التفاعل لمعرفة الأثر المتبادل الذي يحدث في المواقف التعليمية المختلفة والتي من خلالها تتشكل أفعال التلاميذ القائمة على الاتصال لنقل أفكار معينة ومعان محددة من الأستاذ كفاعل مرسل إلى التلاميذ كمتلقيين لمعرفة اتجاهاتهم واستعداداتهم، وتكييف تصرفاتهم وتقييمها بالرفض والقبول والثواب والعقاب، لتنسجم سلوكاتهم طبقا لهذه التوقعات سواء كانت هذه السلوكات حركية، أم نابعة من المعارف والخبرات السابقة، أو قياسها بالنسبة إلى أحداث سابقة.

XV- أساليب التقويم وجودة الأداء الصفي:

ومن المحكات التي يمكن أن يسترشد بها الأستاذ في تقويم جودة أساليب التقويم التي يختارها كالتالي:

الصدق: عندما يختار الأستاذ أكثر أساليب التقويم ملائمة لتحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق هدفا تعليميا معينا، فإنه يكون بذلك مهتما لصدق التقويم الذي يجريه، فعملية التقويم الصفي تكون صادقة لأنها تقدم معلومات موثوق بها فيما يتعلق بمدى تحقيق التلميذ للأهداف التعليمية أو التوقعات في مجال دارسي معين.

الثبات: ينبغي على الأستاذ عند اختياره لأسلوب التقويم أن يكون مدركا أهمية أن يؤدي هذا الأسلوب إلى نتائج إيجابية متسقة، وهذا هو ما يعنيه مفهوم الثبات.

الموضوعية: يعد أسلوب التقويم الصفي موضوعيا إذا كانت نتائجه والتقديرات المستمدة منه مستقلة عن أحكام الأستاذ الذاتية.[1]

XVI- التقويم التربوي وتكامل الأدوار داخل الصف الدراسي:

الأستاذ وحده لا يكفي لإعطاء تقويم شامل عن حالة التلميذ، لذلك يجب جمع أكبر كم ممكن من المعلومات المتعلقة بالتلميذ موضوع التقويم، لذلك ينبغي تشكيل فريق أو لجنة للتقويم والحكم بحيث تشمل هذه اللجنة الأفراد الذين يمثلون أطرافا وأدوارا لها دلالة في حياة التلميذ وهؤلاء هم الأساتذة، المشرفين التربويين، أولياء الأمور، مدير المدرسة، والمفتشين، وتعرض على أفراد هذه اللجنة المعلومات التي جمعها الأستاذ عن التلاميذ، لتحليلها ودراستها وتقويمها ثم تقرير إذا ما كان التباعد بين الأداءات المتوقعة والأداءات الفعلية واضحا وضوحا يكفي لإصدار الحكم بوجود صعوبات التعلم لدى التلميذ أم لا، أو أن هذا التباعد لا يرقى إلى إصدار هذا الحكم، وكذا إذا ما كانت جوانب الضعف والخصائص السلوكية المميزة ملموسة أو منخفضة إلى الحد الذي يمكن معه تقرير أن التلميذ لديه واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم.[2]

وفي هذا الصدد يشير علام إلى أن تنفيذ متطلبات نظام التقويم في الصف المدرسي يتطلب تطوير أساليبه، وابتكار صيغ جديدة لهذا النظام تتسم بسهولة الاستدعاء لتشمل في هذا توثيق النمو التحصيلي للتلميذ، من خلال وسائط متعددة لعل من أهمها قوائم المراجعة، الملاحظة، السجل القصصي، موازين التقدير، المقابلات، المؤشرات، كتابات التلاميذ.[3]... إلخ.

XVII- أساليب التقويم التربوي ودورها في تطوير الكفايات التدريسية:

يعتبر تقويم إنجازات التلاميذ وأنشطتهم واحدا من أهم الأدوار والمهام التي ترتبط بمهنة التدريس وأكثرها حساسية وتعقيدا، ونظرا للعلاقة الجوهرية بين فعل التدريس وفعل التقويم، فإن معظم البرامج الخاصة بتكوين المدرسين تولي عناية كبيرة ومهمة لمسألة التقويم التربوي وإجراءاته وأساليبه خلال مرحلة التعليم المتوسط،

---

[1] عيشة علية ونوري الود: **درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي – دراسة ميدانية بالجلفة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 01، 2017، ص 228.

[2] مسعد أبو الديار: **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، ط1، سلسة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، 2012، ص 157.

[3] صلاح الدين محمود علام: **القياس والتقويم التربوي – أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 725.

فالتمكن والإتقان الجيد في التحكم بهذه الأساليب يعد من أهم مكونات كفايات التدريس، حيث يتوجب على الأستاذ أن يكون قادرا على:

- بناء اختبارات لقياس وتقويم مستوى التحصيل لدى التلاميذ.
- التحكم في منهجيات التقويم وأساليبه بأنواعها المختلفة وتوظيفها في المواقف التعليمية المناسبة لها.
- صياغة الاختبارات صياغة بسيطة واضحة ودقيقة.
- بناء شبكة ملاحظة خاصة وفق معايير تقويم محددة.
- تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتصنيفها حسب نوع الصعوبة.
- وضع خطط لعلاج مواطن الضعف والقصور بأسلوب يتماشى مع كل فئة.[1]

رابعا: التقويم الذاتي للتلميذ:

I- عمليات التقويم الذاتي:

تتضمن عملية تقويم الذات ثلاثة مكونات أساسا متفاعلة وهي: مراقبة الذات، والحكم على الذات، وتصحيح أهداف التعلم وأساليبه. فبعد معرفة التلميذ أهداف التعلم يبدأ في تحديد استراتيجيات تعلمه وأدائه، ويقوم أثناء عمليات تعلمه بتقديم تغذية راجعة لنفسه معتمدا على الفهم التام للمعايير والمحكات، ومن ثم يعمل في ضوئها على تحديد أولوياته لتعزيز تعلمه.[2]

وتتضمن عملية مراقبة الذات المهارات الضرورية للتقويم الذاتي الفعال، ومنها: الانتباه المركز على بعض الجوانب من الأداء أو التفكير، والتي يقوم من خلالها التلميذ بانتباه مقصود أثناء القيام بفعل التعلم، لذلك فإن مراقبة الذات تجعله يهتم بالوعي بعمليات التفكير وقياس التقدم عندما يحدث.

أما العملية الثانية فتتضمن الحكم على الذات لتحديد مستوى التقدم صوب أهداف التعلم في ضوء محكات محددة، وتعطي هذه الأحكام التي يصدرها التلاميذ على ذواتهم مؤشرات قيمة حول ما يعرفونه وما الذي لا يزالون في حاجة إلى تعلمه، وتمثل المعايير أو أهداف التعلم في هذه الحالة مستويات أداء يصبوا التلاميذ إلى الوصول إليها، في حين تمثل المحكات أدلة لتفسير مستوى أدائهم.

---

[1] فاطمة حسيني: **كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم**، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 136.

[2] عبد الله بن صالح السعودي: **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2018، ص 232-233.

أما العملية الثالثة فهي تقوم على اختيار الأستاذ لأهداف التعلم اللاحقة والأنشطة للتحسين الجزئي في إجابات التلاميذ الصحيحة، أو لتصحيح سوء الفهم، أو لتعميم التعلم. مما يساعده على القيام بهذه العملية هو وعيه بالخيارات المطروحة، ومهاراته في تحديد أهداف التعلم مسبقا وما يرتبط بها من دروس إضافية أو مستقبلية، وأهمية هذه الخيارات عامة في تعزيز تعلم تلاميذه.[1]

II- إجراءات التقويم الذاتي:

وجب القيام بجملة من الإجراءات لضمان قدرا مقبولا من نجاح هذا النوع من التقويم نوجزها في ما يأتي:

- التدريب الجيد والفعال للتلاميذ على تطبيق هذا النوع من التقويم، وخوض هذه التجربة.
- الاختيار الدقيق والمدروس والمرتب بعناية، لكل الأعمال التي يتم اختيارها كمجال للتقويم.
- إبراز أهمية هذا التقويم في مسار التلاميذ.
- التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ للقيام بهذا العمل، حاضرا ومستقبلا.
- وضع خطة واضحة الأهداف والمعالم لضمان سير العملية التقويمية بمشاركة التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على مواصلة التقدم والإنجاز بكل انضباط واتقان.
- انجاز الأعمال في مجموعات ومناقشتها مع الأستاذ ليتسنى للتلاميذ الاستفادة من أخطائهم، والحصول على تقويم ذاتي جيد وفعال.

تتراوح إجراءات التقويم الذاتي بين التدريب الجيد للتلاميذ والتحضير النفسي والبيداغوجي لهم للقيام بهذا النوع من التقويم على أكمل وجه واختيار خطة مناسبة لتنفيذ الأساليب التي تشجعهم على مواصلة التقدم والإنجاز والاستفادة من أخطائهم لضمان السير الحسن للعملية التعليمية، وهذا النوع من التقويم هو بمثابة تقرير يومي يلخص فعالية الأداء ويفتح للتلاميذ سبل التعلم الذاتي بجمع الأدلة والبراهين التي حول الإشكالات المطروحة والإجابة عنها بمصداقية حتى تكون عملية النقد الذاتي موضوعية. وبناء على ذلك فإن اعتبار التقويم الذاتي أداة فعالة لجمع البيانات والمعلومات حول التفاعل الذي يحدث بين الفاعلين الذين يؤدون دور المتلقي، وهذا التفاعل بالأساس قائم أصلا من أجل اكتساب فضاء أو حقل من الخبرات، والقيم والقواعد، والسلوك، فهي تمنح أشكالا مختلفة متعددة من الاتصال بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فضلا عن ذلك يمكن إضافة سمة مميزة للفعل التربوي، فمن خصائصه أنه مهيكل ومنظم ومسطر،

[1] **المرجع نفسه: ص 232-233.**

يخضع في الغالب لقواعد وإجراءات وأساليب تقديرية ذاتية كانت أو موجهة من قبل الفاعل (الأستاذ) ليلبي مطالب التلاميذ، ففي كل فعل صادر من التلاميذ نحو تقويم ذاتهم يكتشف نوعا من الانتظام الذي يمكن تفسيره بأن أي فاعل يخضع أثناء تقويم ونقد ذاته لبعض السلوكات والتصرفات بعينها التي ينتظر الأستاذ أن تصدر منهم في المواقف التي تحدث فيها الأفعال.

III- وظائف التقويم الذاتي للتلاميذ:

- تعزيز قدرة التلاميذ على استبقاء المعلومات المحصلة، وتوظيفها في مواقف متنوعة وبطرق متعددة.
- تعزيز مهارات التعلم وأساليب الاستذكار النشط لدى التلاميذ.
- يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إدراك جوانب القوة والتميز في شخصيتهم.
- يحفز التقويم الذاتي التلاميذ لزيادة الدافعية والإنجاز، من أجل استمرارية التعلم، وتنمية قدراتهم ودفعهم نحو التقدم.[1]

من المفيد أن يشارك التلميذ في عملية التقويم الذاتي لتعزيز أدائه ومهارات تعلمه وإدراك جوانب القوة والقصور في شخصيته، والمشاركة في الإجابة عن الأفكار والآراء والإشكالات التي يطرحها الأستاذ، لتنمية قدراته التحليلية وزيادة دافعيته، ودفعه نحو التقدم والابتكار وذلك لأن إشراك التلاميذ في هذه العملية تقوي دافعيتهم نحو التعلم وتنعكس هذه العملية على مستوى تحصيلهم الدراسي بشكل إيجابي لا سلبي. يوضح تقويم التلاميذ لذواتهم ويكشف للأستاذ جملة القيم وأنماط السلوك والتصورات، والسمات التي يكتسبها التلميذ من عمليات النقد الذاتي الموجهة والممنهجة والمستمرة التي يشترك فيها الفضاء العقلي والعاطفي، والتي يستلهم منها الأستاذ (الفاعل التربوي) الفعل الفردي الخاص بتلميذ واحد ومن ثم الفعل الجماعي الذي يتم بين التلميذ وأقرانه، وبين التلاميذ أنفسهم، والذي يكشف عن جملة من الدوافع والاستعدادات والاتجاهات والصفات، والمعارف والخبرات السابقة التي تعتبر متحكما في ميكانيزمات و طرق اكتساب المهارات والمعارف التي تخص الفاعل (المتلقي) كون هذه الأفعال التربوية الحاصلة هو جزء من الفعل الاجتماعي التي تنعكس على نتائج التحصيل الدراسي بشكل عام .

IV- مبررات إجراء التقويم الذاتي:

[1] إبراهيم هياق: **التقويم الفعال كمبدأ لتكوين الطالب الجامعي في ظل الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 27، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، سبتمبر 2018، ص50.

يعد التقويم بصفة عامة من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان التلاميذ بأنه عملية إصدار أحكام عليهم من جانب الأساتذة الذين يمارسون سلطتهم المعتادة، غير أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي الحديث فيما يتعلق بهذه النظرة التقليدية لعملية التقويم، وكيفية انتقال السلطة فيها من الأستاذ إلى التلاميذ، فبدلا من الدور السلبي للتلميذ في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله، أصبح من الضروري أن يشرك الأستاذ تلاميذه في تنمية قدرتهم الذاتية على تقويم أنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وتقويم تعلمهم وضمان استمرارية هذه العملية حتى بعد تخرجهم.

غير أن المنظور الجديد للتقويم التربوي يؤكد أن أساليب التقويم تؤثر في تعلم التلاميذ، حيث إنهم يبذلون الجهد، ويستغرقون الوقت في أي إنجاز، فتؤدي هذه العملية إلى بلوغ نتاجات جيدة واقعية ومتكاملة، تساهم فيها عملية التقويم التربوي بشكل كبير، بما فيها التقويم الذاتي الذي أصبح اليوم يعزز هذا المنظور الجديد ويدعمه، فالتلاميذ يتعلمون من خلال مشاركتهم النشطة في المهام المعرفية والأدائية، كما أن تقويم أنفسهم بأنفسهم، وبواسطة أقرانهم، يعد جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم لذلك أصبح التقويم والتعليم يتم تصميميها كنشاط واحد متكامل.

لذا أسهمت التطورات المتسارعة في تقنيات المعلومات، والمفهوم المعاصر للتربية المعرفية، بالتأكيد على أهمية التقويم الذاتي، ومن العوامل الأخرى التي أسهمت في تأكيد أهمية هذا الأخير التوجه نحو نظام العولمة، لأن كثير من التلاميذ أصبح يدرك تداخل القضايا والاهتمامات التربوية المعاصرة[1].

وعليه فالرتابة والجمود واتباع الأسلوب ذاته في تقويم التلاميذ والقيام بالعمل نفسه كل مرة واعتماد طرائق تقليدية في التقويم تفتقر للكثير من مقومات التحديث الحاصل في أساليب التقويم وتوظيف الوسائل نقدية لا ترقى إلى خلق عنصر التشويق والتفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي كل هذا أثر بشكل سلبي على أداء التلاميذ حيث يحرمهم من المشاركة الفاعلة أثناء التعلم، لذا سعت التربية الحديثة إلى بذل المزيد من الجهد لتنويع أدوات التقويم وابتكار أساليب واقعية جديدة من بينها التقويم الذاتي الذي يهدف إلى تعزيز مشاركة التلاميذ النشطة في المهام المعرفية وتقوم أنفسهم بأنفسهم كنشاط متكامل لتحقيق نواتج تعليمية إيجابية ومهمة، (فالنقد الذاتي وتقويم الفاعلين المتلقين (التلاميذ) لأنفسهم بشكل موضوعي وفق أساليب وأدوات محددة من قبل الفاعل التربوي (الأستاذ) تساعدهم في فهم دوافعهم وتحديد مواقعهم وتفسير

[1] التقويم الذاتي وتقويم الأقران: http://edu-arb.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 18 فيفري 2022، على الساعة 09:49.

استراتيجياتهم وتحليل معاني ومدلولات أفعالهم داخل مواقف التعلم النشطة والمختلفة المبنية على التعقل والفهم والإدراك.)

V- ما يتطلبه تقويم التلميذ لذاته:

- أن يكون لدى التلميذ سجل خاص أو بطاقات يدون فيها نتائجه في مختلف المواد المقررة.
- مقارنة النتائج التي تحصل عليها التلميذ حاليا بنتائجه السابقة حتى يقدر مقدار تقدمه أو تخلفه أو تراجع مستواه التحصيلي.
- مقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانه بالنسبة لمجموعته أو صفه أو فصله.[1]

ويمكن القول أن ما يتطلبه التقويم الذاتي اليوم أن يوفر الأستاذ سجل خاص يدون نتائج التعلم التلميذ ومقارنة تحصيله الحالي بالسابق ومقارنة نتائجه بأقرانه لتشمل هذه العملية مختلف الجوانب ذات الصلة بالعملية التعليمية والتربوية فهي تؤدي إلى تحسين فعاليات المعلم الصفية وإلى تحسين العلاقات بين التلاميذ أنفسهم وبين الأستاذ والتلاميذ وبالتالي تحسين مخرجات عملية التعليم أداء وتحصيل للأستاذ و التلاميذ.

تتوالى عمليات التقويم الذاتي وتتنوع إجراءات النقد في سلوك الفاعلين (التلاميذ)، إلى الحد الذي يصبح فيه كل هذا اعتياديا في حياتهم الدراسية و في تفاعلهم التربوي مع الآخرين، فكل فاعل يقوم بهذه العمليات لتفسير مواقف وسلوكات، تتطلب منه القيام بمجهود فكري للاقتراب من الحس المشترك الذي يسمح بفهم مختلف المواقف التعليمية واستيعابها ثم التفاعل معها.

VI- أهمية التقويم الذاتي:

إن القدرة على التقويم الذاتي تعد وسيلة هامة تحفظ للتلميذ هويته الفردية والعاطفية، وتجعله قادرا على مواجهة الوقائع والحقائق الناتجة عن التغير التقني والدعاية المفرطة والمسايرة السلوكية وعليه يمكن إدراج أهمية التقويم الذاتي وفق ما يلي:

- الشعور بالأمن الذي يجعل التلميذ مطمئنا أن تعثراته تكون دونما عقاب، وأن التعديلات التي يطبقها على ممارسته داخل الصف الدراسي تكون نابعة من قناعاته بمردوده التعليمي.

[1] محمد عطية وأحمد عفانة: **مرجع سبق ذكره**، ص 73.

– يكسب التلميذ الأمانة والصدق فيما يصدره عن نفسه من أحكام كونه يقوم بهذه العملية دون رقيب خارجي غير ذاته فيحدد مواطن القوة والضعف في ممارسته، ثم يصدر الأحكام موضوعية ناتجة عنها والصادرة منها.[1]

– دوام الأثر الذي يكسب التلميذ أنماطا سلوكية مرغوبة ذات صلة بالمبادئ النفسية والتربوية الأساسية التي تترك أثرا بعيد المدى على شخصية التلميذ وممارساته، حيث يتجاوز وقت استخدام تلك الأدوات إلى مستقبله الدراسي والمهني.

– تفادي التراكمات السلبية والتخلص من الأخطاء في الوقت المناسب، وهذا بدوره يؤدي إلى تعديل سلوك التلميذ وسيره في الاتجاه الصحيح.

– تحمل المسؤولية لأن عبء اكتشاف الأخطاء وتصحيحها الذي يلقى به التقويم الذاتي على عاتق التلميذ، يجعله لاحقا قادرا على تحمل المسؤولية، ويكسب الثقة بنفسه.

– كما أن التقويم الذاتي يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو نموا متكاملا من جميع الجوانب (العقلية، الجسمية، الاجتماعية، والانفعالية)، كما أنه يهدف إلى معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى أنه يحدد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ، وتنمية روح النقد الذاتي لديه.[2]

كما تكمن أهمية التقويم الذاتي للتلميذ فيما يلي:

– تحسين التدريس ورفع القدرات والمهارات وجعل التلاميذ أكثر استقلالية واعتمادا على النفس وتحسين سلوكهم وتطوير مستوى أدائهم الدراسي.

– تساعد عملية التقويم الذاتي في تطوير المناهج الدراسية.

– تحسين أداء التلاميذ بمراجعة ما تم تقديمه لهم ودعم التطوير المستمر حيث تمكن نتائج التقويم الذاتي الأستاذ من استخدام الأدلة للتعرف على جوانب القوة وتعزيزها والجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتنميتها.

– يشجع التقويم الذاتي التلاميذ على التفاني في العمل، وتبادل الأفكار والآراء وطرح الأسئلة وتنويع الإجابات.

---

[1] رمضان خطوط ومصباح جلاب وبشر تيطراوي: **دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي– دراسة ميدانية بجامعة المسيلة**، مرجع سابق، ص 77.

[2] **المرجع نفسه: ص 78.**

- تبني التخطيط في التقويم الذاتي يساعد الأستاذ في تحديد رؤية واضحة ومحددة لمستقبل التلاميذ وتكون جميع الجهود متوافقة مع العمل على تحقيق الأولويات المتفق عليها. [1]

تتراوح أهمية التقويم الذاتي للتلاميذ بين الشعور بالأمن والطمأنينة والأمانة، دوام الأثر وتفادي التراكمية وتحمل المسؤولية التي تجعل التلميذ في وقت لاحق قادرا على اكتشاف أخطائه بنفسه وتساعده هذه الإجراءات على رفع قدرته وجعله أكثر استقلالية في التفاني في العمل والإنجاز وتبادل الآراء وتنويع الإجابات وتحقيق الأولويات المتفق عليها لضمان تحقيق عملية التقويم الذاتي لأهدافها، لذا وجب على الأستاذ تصميم خطة إجرائية تنظم سبل سير عملية التقويم الذاتي وتوجهها بكل موضوعية، وتتحدد من خلالها المسئوليات والمهام الموكلة إلى التلاميذ وتوزع المهام والأدوار عليهم. هذه العمليات المتسلسلة جاءت نتيجة لخطة إجرائية تضمن الاستخدام الجيد لأساليب التقويم الذاتي والتأكد من تنفيذ جميع الخطوات دون اختصار لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من هذه العمليات.

رغم أن التلميذ لا يكون دائما شفافا في تقويم أفعاله، لأن نتائج التقويم لا تقرر وحدها تصرفاته وممارساته، وعليه كل فعل يتم إنجازه يأخذ فيه الفاعل التربوي (الأستاذ) بعين الاعتبار ردود فعل التلميذ وأقرانه وتقديراتهم لهذا الفعل وتفسيره له، كونه خاضع لفهم وتفسير يتيح للأستاذ التقويم الموضوعي عن طريق التواصل، لأن التفاهم بين التلاميذ هو شرط لنجاح الأنشطة المتبادلة، تتطلب عملية تأثير وتوجيه من الأستاذ للتلاميذ. إن النتائج النابعة من تقويم التلميذ لذاته تحدد للفاعل التربوي مجال القصور وطبيعة بعض المواقف التعليمية والسلوكات كما أنها ترتب التعلمات وفق معايير محددة يتقاسم من خلالها هؤلاء التلاميذ مجموع المعارف والأفعال والسلوكات التي تم اكتسابها من تقويمهم لذاتهم ومن مجموعتهم المرجعية التي تغذي باستمرار نظرتهم و تصورهم للواقع العلمي. لأن البيئة المدرسية التي ينتمي إليها التلميذ و ثقافتها تعد موردا أساسيا وأرضية المرجعية يستمد منها الفاعل التربوي مهارات وخبرات ترفع من مستواه العلمي والتحصيلي وتحسن تفاعله مع البيئة المحيطة.

VII-أهداف التقويم الذاتي وأغراضه:

[1] سعيد بن سيف بن سعيد المنوري: **واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 08، العدد 08، أوت 2019، ص 03.

- تحسين الجودة الشاملة للتعليم في المدارس وعلى وجه الخصوص تحسين مخرجات تعلم التلاميذ، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي أن يصبح التقويم الذاتي جزءا لا يتجزأ من الممارسات التعليمية التربوية التي يجب التركيز عليها داخل حجرة الصف الدراسي.
- تساعد نتائج التقويم الذاتي الأساتذة على تحسين عملية التعليم والتعلم، بالتركيز على جودة عمليات التعلم الخاصة بالتلاميذ بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب عبر مختلف المناهج والبرامج الدراسية المنفذة.
- التعرف على جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تنمية وتطوير وتحسين في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- رسم أهداف تربوية لتحسين نتائج وإنجازات التلاميذ التحصيلية.
- وضع خطة شاملة لتحسين أداء التلاميذ.[1]

ويستخدم التقويم الذاتي لعدة أغراض من أجل إعداد التلاميذ منها:

- يساعد التقويم الذاتي على زيادة وعي التلاميذ وإدراكهم بقدراتهم الذاتية.
- زيادة الدافعية للتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى مستوى تحصيلي جيد.
- يساعد التلاميذ على توسيع مداركهم في مجال التقويم التربوي.
- اشتراك التلاميذ مع الأستاذ في عملية التقويم.
- تحسين الأداء التدريسي الخاص بالأستاذ والتلاميذ.[2]

أصبحت عملية التقويم الذاتي اليوم جزء الممارسات التعليمية التي توفر للأستاذ بيانات ومعلومات دقيقة جدا تخص جوانب القوة والضعف في الأداء العام للتلاميذ، كما يساعد استخدام التقويم الذاتي على زيادة وعي التلاميذ وإدراكهم ويسمح لهم بمعرفة قدراتهم الحقيقية لزيادة دافعيتهم نحو التعلم والوصول إلى تحصيل دراسي جيد، و تحديد نتائج التقويم الذاتي أيضا دقة الأولويات مع الأخذ بعين الاعتبار معايير التقدم والتأخر والفروقات الفردية لمعرفة موضع التلميذ والأستاذ في علاج هذه الأمور، ومن ثم تهيئة الظروف المناسبة للوصول إلى نوعية معينة من الأداء الذي يرتقي بالعمل المدرسي في مختلف جوانبه إلى بلوغ المستوى المطلوب.

---

[1] Houssam EL Din ELSayed Mouhamed Ibrahim: **School Self-evaluation in southern Ireland and the possibility of benefiting from In the Sultanate of Oman**, International Journal of educational Psychological Studies, Vol 02, No 1, 2017, P 54, 55.

[2] أماني أحمد المحمدي حسنين: **فعالية الفيديو الرقمي في التقويم الذاتي لمهارات تدريس العلوم والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب والمعلم**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، العدد 105، الجزء 01، أكتوبر 2019، ص 20.

فالتقويم الذاتي للتلميذ يشير بصورة دقيقة إلى طبيعة البيانات والمعلومات التي يقدمها التلميذ عن ذاته وبتوجيه من الفاعل التربوي فهي عملية نقدية توضح نوع الكفاءة والخبرة التي اكتسبها التلميذ والتي تعطي صورة متكاملة للأستاذ تسمح له بترتيب تلاميذه وفق تمكنهم من المواد الدراسية بتسلسل هرمي مبني وقائم على قدرة الاستيعاب التي تعزز المشاركة النشطة أثناء تقويمهم لذواتهم، والتي تسمح للفاعل التربوي بتصنيفهم من الأعلى كفاءة إلى الأقل خبرة وتحصيل وفق مراحل منظمة تمكنه من معالجة مواطن الضعف والقصور للقضاء على العوامل الشخصية والعاطفية الغير رشيدة أثناء التقويم الذاتي.

VIII-خصائص التقويم الذاتي الفعال:

يؤكد بعض العاملين في ميدان التقويم التربوي على جملة من الخصائص يجب أن يتميز بها التقويم الذاتي للتلميذ ومنها:

- أن يكون تقويما صادقا يعكس الواقع الفعلي بشكل واضح دون تغاظي الأستاذ عن نواحي الضعف وإبراز نواحي القوة فقط.
- أن يهتم بعملية التطوير والتحسين اللاحق ويضمن الجودة في أداء التلاميذ.
- يساعد الأستاذ على جمع بيانات كافية عن أداء التلميذ الفعلي بشكل دقيق وموضوعي.
- يهتم التقويم الذاتي بشكل خاص بآراء التلاميذ المستفيدين من العملية التعليمية، ويأخذها الأستاذ بعين الاعتبار في عملية التقويم.
- يهتم بإصدار أحكام موضوعية وواقعية في ضوء الأداء المقاس، وأن تكون متحررة من التحيز وشاملة تعتمد على ملاحظات مباشرة للواقع التدريسي بكل جوانبه ومستندة إلى محكات أساسية وواضحة.
- يقود التقويم الذاتي إلى تطوير عملية التعلم وفق أهداف ومعايير واضحة ومحددة.[1]

IX- فوائد التقييم الذاتي للتلميذ:

- يعزز التعلم بما في ذلك التعلم مدى الحياة والتعلم العميق، والتطور الشخصي والفكري والكفاءة الاجتماعية للتلميذ.

- يعزز المشاركة النشطة في التعلم، ويجعل التلاميذ يشعرون أنه بإمكانهم المشاركة في تقييمهم.

[1] علي عبد الله جاسم الزاملي وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم: **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مرجع سابق، ص 68.

– يطور استقلالية التلميذ، وأيضا يطور القدرات المعرفية والمشاركة ما وراء المعرفية.

– يخفف وطأة القلق على التلاميذ ويقلل الصراع بين التلميذ والأستاذ بإزالة اللبس عن عملية منح الدرجات، ومن ثم يعزز الإدراك الأفضل للمحتوى والجودة المتزايدة والتفكير في المهمات القادمة بقوة[1].

– أن تكون عملية التقويم الذاتي أساليبها وإجراءاتها وممارساتها معززة لعملية التعليم، وألا تكون نتائجها مصدر رهبة وخوف وتنعكس سلبا على نتائج التلميذ.

– أن تكون أدوات التقويم الذاتي صادقة وموضوعية وممثلة لما يتوقع من التلميذ اكتسابه من معلومات ومهارات ومبينة لمدى تحكمه في الأداة وما حصله من المادة الدراسية وما يستطيع أداءه في ضوء ما درسه.

– أن تتضمن عملية التقويم الذاتي مستويات عدة من الأسئلة، بحيث تقيس قدرة التلميذ المعرفية والاستيعابية التركيبية التحليلية والتطبيقية.

– تعد نتائج عملية تقويم التلميذ مسألة تخصه وولي أمره، والقائمين مباشرة على تدريسه، ولا يجوز استخدام نتائجها بطريقة تؤدي إلى معاملته معاملة تؤثر سلبا على تقديره لذاته أو تفاعله مع الآخرين، كما لا يجوز إطلاق الألقاب أو الأوصاف التي توحي بنتائجه التحصيلية السلبية عند مخاطبته أو الإشارة إليه.[2]

يستفيد التلميذ من أدوات التقويم الذاتي وإجراءاتها في تطوير شخصيته وأفكاره وتعزيز عملية تعلمه ومن التخفيف من وطأة الصراع القائم داخل حجرة الصف، كما توضح نتائج التقويم الذاتي درجة التوافق بين الممارسات السائدة في القسم وبين معايير التقويم المنفذة في مواد ومواقف مختلفة ومتعددة كما تعزز محصلة التقويم الذاتي أيضا جوانب القوة لدى التلاميذ وتعالج نواحي القصور في الأداء الدراسي، للوفاء بمتطلبات الوصول إلى معايير الجودة الشاملة في التعليم التي تنعكس بشكل إيجابي على لنواتج التعلم المستهدفة في مرحلة التعليم المتوسط .

إن الرؤى الوظيفية التي تنادي بتنويع عمليات التقويم الذاتي في ضوء نظرية الفعل الاجتماعي المعبر عن الكاريزما والعقلانية في نسق التربية والتعليم، يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوبا للتقويم يلائم المكانة

---

[1] هدى العليوي: **التقييم الذاتي للمتعلم ودوره في تقييم أداء المعلم**، ملخص لترجمة دليل التقييم الذاتي، مايكل ويرد، جامعة دبلن https://www.new-educ.com/، تاريخ الاسترجاع 08 فيفري 2019، الساعة 16:30.

[2] مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، مرجع سابق، ص 37.

التي يشغلها التلاميذ في الفصل الدراسي، فالتقليديون مثلا يقومون بتقويم التلاميذ عن طريق الاختبارات التقليدية القائمة على مستوى المعرفة التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع بصورة أساسية، ولذلك يتم إهمال المستويات العليا كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وبذلك لا يستطيع التلميذ ربط خبراته بالواقع، أما العقلانيون فأنظمتهم التقويمية تقوم على أساليب واستراتيجيات رسمية، يكون النجاح في المؤسسة التعليمية عامة والصف الدراسي بصفة خاصة مرتبط بأداء الأدوار والوظائف والواجبات بكفاءة عالية، أما الكارزماتيون فيقومون بتعليم أبنائهم خطوات التقويم الذاتي وطرق تنفيذها لبلوغ القوة في اكتساب المهارات والقدرات، التي تجعل نتائجهم فوق العادة من أقرانهم. ويمكن القول أنه إذا تكاملت وجهات النظر أعلاه فإن التلميذ من خلال تقويمه لذاته ومعرفة مناطق قصوره وعلاجها يستطيع أن يبلغ أعلى مراتب التحصيل.

X- الشروط الواجب توفرها عند تطبيق التقويم الذاتي للتلميذ:

يوجد مجموعة من الشروط والمبادئ والقواعد يجب توفرها عند تطبيق التقويم الذاتي في تقويم تعلم التلاميذ من أبرزها.

- نشر ثقافة التقويم الذاتي بين التلاميذ والأساتذة قبل البدء في تطبيقها للتدرج في تنفيذها.
- أن يتم التقويم الذاتي في سياق عمليتي التعليم والتعلم وليست كجزء منفصل عنهما بحيث يبدو مهام التقويم الذاتي للتلاميذ وكأنها مهام تعلم وليست مواقف اختباريه.
- أن تتوفر في مهام التقويم الذاتي عدد من المحكات الأساسية، والحقيقية والمحفزة، وأن تكون منشطة للاتصال بين التلاميذ، أن تكون ملائمة لعمرهم ومعقولة، أن تكون مفتوحة النهاية، أن تتعدد أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ في إنجاز المهام فلا تقتصر على اختبارات الأداء فقط بل تمتد لتشمل أساليب أخرى مثل حقائب الإنجاز، ومشروعات التلاميذ وغيرها.
- يتطلب التقويم الذاتي بعض أشكال التعاون بين التلاميذ من خلال العمل الجماعي ومجموعات التعلم التعاوني.
- يجب تجنب مقارنة نتائج التقويم الذاتي للتلميذ في إنجاز المهام بأداء زملائه في الصف كما يجب أن يشارك التلميذ تقويم ذاته في أداء المهام.

- يوفر التقويم الذاتي قاعدة بيانات تسهل على الأستاذ تسجيل أداء التلاميذ واستدعاء هذه البيانات بيسر وسهولة وتوظيفها في عملية التقويم المستمر لإعطاء نتائج نهائية عن أداء تلاميذه.[1]

XI- استراتيجية تقويم الذاتي:

تتمثل هذه الاستراتيجية في قيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده إذ يحدد التلاميذ بالتنظيم الذاتي إذا ما كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم، ودور التقويم هنا أساسي وجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم، حيث يسمح لنا بإتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم، والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم التلميذ والتعرف على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أوحددت له، حيث يقتضي التقويم الذاتي أن يعرض التلاميذ بيانات تتعلق بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة، فقد يظهرون أنهم يستطعون أن يكتبوا ملخصا بعناصر أساسية حول موضوع محدد ويميزوا الكلمات المفتاحية والأفكار الأساسية في فقرة معينة.

ويكون التقويم بعد أداء المهمة التدريسية فيحدد هل طريقة التفكير سليمة أم لا، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن مدى امتلاك التلميذ للاستعدادات والقدرات والمعلومات التي تسمح له بمتابعة ذاته والتعرف على القدرات المزود بها والتي تسمح له أو تعيقه للإنتقال إلى مادة جديدة والتعمق فيها أو إلى مرحلة دراسية جديدة.

وأوضح **غباين** أن التقويم الذاتي يعد جزءا أساسيا لجميع أشكال التعلم الذاتي نظرا لأهميته في تحديد مقدار التحقق من الأهداف التعليمة والغايات المنشودة أو المرجوة من التعلم والتي ينتظر أن تنعكس إيجابا على التلميذ، حيث يعزز هذا التقويم عناصر القوة وإقرارها داخليا ويتم معالجة عناصر الضعف وتعديل سلوك التلميذ والتقويم الذاتي تبعا لأهداف وأغراض بصفة عامة يتضمن أن يقوم التلميذ بنفسه بتحديد مستوى تعلمه وذلك اعتمادا على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأنه يعهد إلى التلميذ بأن يقوم نفسه بنفسه في المعرفة العلمية التي تعلمها ويمكن تحقيق ذلك من خلال أساليب التقويم الذاتي كما يؤدي التقويم الذاتي إلى زيادة ثقة التلميذ بنفسه وفي قدرته على الإبداع والابتكار.[2]

---

[1] عبد الرحمن محمد خير: **التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة دراسة تحليلية**، مرجع سبق ذكره ص 14.

[2] آمال يوسف: **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي – دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية لبليدة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007 – 2008، ص 89.

XII- أساليب ووسائل التقويم الذاتي للتلميذ:

1- قائمة المراجعة والتقدير الذاتي:

وهي أداة تساعده التلميذ على تقويم أعماله، ويقوم التلميذ نفسه بوضع إشارة (صح) لتحديد مدى تحقق محكات الأداء ومعاييره أم لا.

2- الأسئلة التأملية:

وفيها يقدم التلاميذ تأملاتهم على ما تعلموه أو ما تم تدريسه.[1]

3- ملف التلميذ:

يعد ملف التلميذ أداة مساعدة للتلاميذ لتقويم تعلمهم ذاتيا، وهو عبارة عن جمع نماذج من أعمال التلاميذ التي تم إنتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدمهم عبر الوقت، ولذلك يجب على الأستاذ مساعدة التلاميذ في إنتقاء النماذج المراد حفظها في الملف، لأن ذلك يفيذ التلاميذ، ويقدم ملف التلميذ دليلا واضحا على مدى تقدمه خلال الفصل الدراسي، ويظهر نقاط ضعفه ونقاط قوته، ويستطيع التلميذ والأستاذ وولي الأمر مراجعة هذا الملف ومناقشة الخطوات اللاحقة، وبهذه الطريقة التلاميذ يصبحون أكثر مسؤولية عن تعلمهم ويستطيعون تحقيق نتائج تحصيلية أفضل.[2]

3-1 أنواع ملفات أعمال التلميذ:

- الملف التمثيلي الذي يضم مجموعة من أعمال التلميذ خلال فترة زمنية معينة لبيان مدى النمو والتحسن في أداء التلميذ خلال تلك الفترة.
- الملف العملياتي الذي توثق فيه جميع أوجه ومراحل عمليات التعلم، لبيان التكامل بين معارف ومهارات التلميذ في مجال معين.
- الملف المركب الذي يضم حقيبتين صغيرتين كل منهما تضم محتويات مختارة من الملف التمثيلي والملف العملياتي.

---

[1] محمد عطية وأحمد عفانة: **مرجع سبق ذكره**، ص 73.

[2] : وزارة التربية والتعليم: **استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها**، د.س، ص 187، https://books.google.dz/ ، تاريخ الاسترجاع: 05 فيفري 2022، على الساعة 11:34.

- ملف عرض الأعمال الذي يستخدم في التقييم النهائي لمدى إتقان التلميذ لمخرجات وأهداف المنهاج الدراسي، لذا تضم أفضل الأعمال المكتملة والبارزة للمتعلم.[1]

4- بطاقات التقويم وقوائم الفحص:

وهي تلك الأدوات التي يمكن من خلالها التحقق من استيفاء عدد من المعايير والمؤشرات، بتطبيقها على القائمين بالعملية التعليمية، والمنوط بهم تحقيق هذه المؤشرات.

5- التقييم الذاتي:

يتطلب التقييم الذاتي من الطالب أن يقيم (عملية عاكسة، تقدير، تفكير نقدي) مشاركتها وعمليتها ومنتجاتها. يستجيب التلاميذ، في أوقات مختلفة، شفهيا أو كتابيا، بمفرده أو في فريق[2]

6- التقرير الذاتي:

وتعتمد فيه الطريقة على تعبير الفرد عن ذاته وعن إحساساته، وهي بذلك تساعد في معرفة الصفات الشخصية للمتعلم. وقد عرفها يوسف ماهر إسماعيل ومحمد الرافعي " بأنها سلسلة من الاستجابات اللفظية التي يدلي بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة.[3]

كما يعتبر من أساليب الاستبطان من حيث أنها تتطلب أن يعبر المفحوص عن ما يعتقده عن نفسه وما يدور بداخله تجاه موضوع معين أو أشياء معينة، فهي تعتمد على وصف الفرد لنفسه لا على تقييم الآخرين له، ومن أمثلتها المقابلة السير الذاتية، الاستبانات، مقياس الميول، قوائم التقدير الذاتي، الاختبارات الشخصية... إلخ.

تتكامل إجراءات التقويم الذاتي لدعم تعلم التلاميذ لا سيما عند استخدامها بشكل منسق وهو من أهم المهارات التي يحتاجها التلاميذ في التطور العلمي والمعرفي في حيث أنها تحسن من قدراتهم على أن يكونوا قادرين على إصدار أحكام موضوعية عن أدائهم الفعلي وتحديد مستوى استيعابهم وفهمهم للمعلومات والخبرات التي يلقيها الأستاذ أثناء الدرس.

XIII-التقويم الذاتي في التربية المعاصرة:

---

[1] عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة: **التقويم الواقعي**، مرجع سابق، ص 163.

[2] Louise Savard : **L'évaluation des apprentissages**, CAPSULE PÉDAGOGIQUE, https://cchic.ca/fichiers 03, 06 mars 2007, p 32.

[3] يوسف ماهر إسماعيل ومحمد الرافعي: **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، ط1، مكتبة راشد، 1999، ص 198.

فكرة التقويم الذاتي في التربية المعاصرة لا تعدو ما تقدم، فهي عملية أن يحاسب الفاعل التربوي ذاته، ويقوم ممارساته في مجال معين، وفق معايير وأبعاد على هيئة نقاط وبنود، تتضمنها صحيفة التقويم الذاتي الخاصة بذلك المجال، ولكن المألوف حتى الآن أن يقوم التلميذ بتقويم ذاته، في معزل عن مراقبين من الخارج، من خلال أدوات ووسائل تكون في متناول عمره، وهكذا فإن التقويم الذاتي إضافة إلى أنه نوع من أنواع التقويم التربوي، يعد غاية في حد ذاته يستخدمها الأستاذ للوصول إلى معلومات وبيانات واقعية تخص أداء التلميذ داخل حجرة الصف الدراسي، لأنه غاية ووسيلة في الوقت ذاته، فالتلميذ يجري هذه العملية على شكل مراجعة ذاتية لما قام به وما تعلمه، فيوضح له مواطن نجاحه وتقدمه ويعتز بها، ومواقع إخفاقه وقصوره فيعمل على تحاشيها وتعديلها، بمساعدة الفاعل التربوي (الأستاذ) .[1]

فالتربية المعاصرة ترى بأن التقويم الذاتي هو فعل يقوم به الفاعل التربوي المتلقي والذي يكشف عن المكتسبات التي يتم من خلال جمع المعلومات عن ذاته فهو فعل توجهه عواطف التلميذ ورغباته بهدف تحقيق غاية معينة، تتحكم بها أفعال عقلانية أداتية توجهه صوب هدف نفعي ينطوي على المواءمة بين الغايات المحددة وأساليب التقويم الذاتي النقدي المستخدمة من باب أن يرتب بالشكل الأفضل جدوى فعله ويوجهه صوب هدف مادي مرتبط بقيمة معينة واستغلال نواتجه لتحقيق أهدافه وبلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي.

خامسا: البيئة الحاضنة لعملية التقويم –التقويم في البيئة المدرسية

يشمل هذا التقييم، تقويم النظم واللوائح المنظمة للتربية والتعليم، تقويم الإدارة، المباني، التجهيزات وغيرها.

إن تقويم النظم والبرامج التعليمية يتضمن جانبين أساسيين هما (الجانب الكمي و الجانب النوعي) ففي الجانب الكمي يضع النظام التعليمي أهدافا تتعلق بأعداد المتخرجين فيه بعد كل مرحلة تعليمية .. أما الجانب النوعي فإن أي نظام تعليمي يهدف إلى تخريج متعلمين بمواصفات معينة (أهداف) يتعلق قسم منها بالمجال المعرفي، كالمعرفة والفهم والتطبيق، ويتعلق قسم آخر منها بالمجال الوجداني، كالاتجاهات والقيم والميول ويتعلق القسم الثالث بالمجال المهارى. لذا فان تقويم النظام المدرسي في هذه الجوانب المختلفة يتطلب استخدام وسائل وأدوات تقويم متنوعة وكثيرة لغرض الوصول إلى حكم دقيق عن مدى فائدة

[1] خليل محمد الحاج: **التقويم الذاتي في التربية**، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2006، ص 16.

البرامج المقدمة إلى للمتعلمين بمختلف أنواعها، بما فيها المناهج الدراسية وطرق التدريس، والأنشطة اللآصفية وطبيعة العلاقات السائدة داخل المؤسسة، ونوعية الهياكل والخدمات المتوفرة.

I- خصائص البيئة المدرسية الجيدة:

حتى تكون البيئة المدرسية بمختلف جوانبها المادية والبشرية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، والمنظمة على نحو يتيح للمتعلمين فرص التعلم الفردي والتعلم ضمن مجموعات لابد من أن تتوفر على ما يلي:

- أن تكون بيئة نشطة يشارك من خلالها المتعلمين في عمليات عقلية مختلفة وأن يكونوا مسؤولين عن النتائج التي يحصلون عليها، كما يمكنهم استخدام التقنية لإيجاد مصادر متعددة للخبرات واستخدام الحاسب لإجراء العمليات الحسابية والمنطقية.
- أن تكون بيئة بنائية يقوم من خلالها المتعلمون بإدخال الأفكار الجديدة على المعرفة السابقة لفهم المعنى ويبنون معارفهم بأنفسهم مستخدمين المصادر المتعددة للمعرف والمهارات المتاحة عن طريق استخدام شبكات الحاسب والإنترنت.
- أن تكون بيئة تعاونية يعمل المتعلمين فيها على شكل مجموعات تعلم صغيرة حيث يساعد كل منهم الآخر لتحقيق التعلم الأفضل، وفي هذه الحالة يمكنهم استخدام البرمجيات المختلفة لتعزيز التعلم التعاوني واستخدام شبكات الحاسب وأدوات التعليم الإلكتروني كأدوات الاتصال فيما بينهم لتبادل المعرفة.
- أن تكون بيئة مقصودة ومنظمة وفيها يكون لدى المتعلمون مسبقا أهداف معرفية وغير معرفية يسعون لتحقيقها.
- أن تكون بيئة محادثة واتصال تستخدم فيها أدوات التقنية المختلفة لتخطي البعد المكاني والاتصال مع مجموعات أخرى.
- أن تكون مرتبطة بالبيئة الحقيقية ويقدم إلى المتعلمين واجبات عن مشكلات من البيئة الحقيقية، ويمكن استخدام المحاكاة لمساعدة المتعلمين على فهم وحل هذه المشكلات.

- أن تكون بيئة تفكر يمكن للمتعلمين التفكير في العمليات المعرفية التي حصلت في بيئة التعلم وكذلك في القرارات التي تم اتخاذها للوصول للحل المطلوب، ويمكن استخدام الحاسب وأدوات التعلم الإلكتروني المختلفة كأدوات إنتاج لعرض ذلك أو كأدوات للقيام بالعمليات المعرفية المختلفة.[1]

فالبيئة المدرسية تعمل على إعداد المتعلم ليكون شخصا إيجابيا في المجتمع تقوم على الأساليب المبسطة، والتي يتم من خلالها تقويم خبرات ومعلومات المتعلمين، كما تستند أيضا على أسلوب التدرج في نقل المعلومة يقوم عمل المدرسة عن طريق التفاعل الاجتماعي بينها وبين البيئة الخارجية، مع ضرورة إلزام المتعلم بالتقيد بما جاءت به المنهاج الدراسي من تطبيق مجموعة من الحقائق والمهارات والقيم الأخلاقية فالبيئة المدرسية تقوم على مجموعة من الأنظمة والقوانين تتبع الأسلوب العام والثقافة السائدة في المجتمع لتركز بذلك على أسلوب الثواب والعقاب في التعامل مع العنصر البشري المتواجد فيها.

II- مكونات البيئة الحاضنة لعملية التقويم:

إن النظر إلى المدرسة نظرة تحليلية يكشف لنا أن المؤسسة تتكون من عناصر مادية ومعنوية زيادة على أن البيئة المدرسية تتأثر بمجموعة العوامل الداخلية دون إغفال تأثرها بالبيئة الخارجية ومن هذه المكونات نجد البناء الهيكلي والذي يحتوي على مجموعة من المكونات الأساسية التي تتضمنها المؤسسة التعليمية تلك المكونات التي تقوم على أساس من التفاعل المتبادل والمستمر ومن هذه المكونات نجد:

1- المكونات البشرية:

وتتلخص في المعلمين والمتعلمين، الإداريين، الخدمات البشرية ويمكن إيجازها فيما يلي:

1-1 الأساتذة:

من أهم المكونات البشرية داخل البيئة المدرسية، وهناك من يعتبر أن هذا المكون البشري هو صاحب المعرفة التي ينظمها ويقدمها للتلاميذ، وهو الذي يختار الأدوات والوسائل ويستخدمها في مختلف المواقف

[1] محمد بن صنت الحربي: **الإدارة التعليمية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، https://www.iu.edu.sa/**، تاريخ الاسترجاع: 16 أوت 2021، 09:32.

التعليمية، وهو وحده من يستطيع الحكم على أعمال المتعلمين وفق معايير يفرض فيها سلطته،[1] أما فيما يخص المنهاج الدراسي يعتبر الأستاذ عنصرا منشطا ومنظما وليس ملقنا وهو بذلك يسهل عملية التعلم ويحفز على زيادة الجهد والابتكار، يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها، يتابع باستمرار أداء المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.[2]

1-2 التلاميذ:

هم الأطفال في رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية، مرورا بالتعليم المتوسط وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي فالجامعي، وما يوازيه من مؤسسات تعليمية أخرى.[3]

ومن الخصائص التي يجب أن يتحلى بها التلاميذ داخل الوسط المدرسي:

- الحافزية للتعلم والحياة المدرسية، تعني شعور التلميذ من خلال ميله الإيجابي والذاتي نحو المدرسة، ومكوناتها النفسية والبشرية، السلوكية والبيئية، والمادية، واعتقاده بدور المدرسة في تحقيق رغباته وتلبية طموحاته الشخصية والعملية.
- القدرة على التحصيل الدراسي الجيد الذي يتحقق بتوفر الاستعداد الخاص أو الذكاء المقبول للمتعلم لكي يتعلم المواد الدراسية المقررة.
- القدرة على التركيز والمثابرة حيث يجب على التلميذ ألا يكتفي بالتحصيل فقط بل عليه أن يمتلك القدرة على التركيز أثناء مهمة التعلم ثم المثابرة على تحقيق هذه المهمة بالتدريج.
- الانتظام في الحياة المدرسية، والارتقاء من حالة إلى حالة أخرى التي بصددها يتحصل التلميذ على المعارف والمعلومات والخبرات التي تشعره بأنه يحقق نوعا من الخبرة الحياتية والرقي الفكري.
- تعتبر المقاربة الجديدة للمنهاج (المقاربة بالكفاءات) التلميذ محورا أساسيا لها تعمل على إشراكه في مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهذا التلميذ محورا للعملية التعليمية – التعلمية – وهو عنصر نشط

---

[1] العجال مغتات: **الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ – دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد عبد الله مغطيط وادي الخير**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع الاتصال، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستعانم، 2011-2012، ص 45.

[2] اللجنة الوطنية للمنهاج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، جويلية 2005، ص 06.

[3] العجال مغتات: **مرجع سبق ذكره**، ص 45.

وفعال فيها، من حيث التقدم الذي يحرزه فهو يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسع آفاقه.[1]

1-3 الإدارة المدرسية:

يعد مدير المدرسة المسؤول الأول عن سير العمل داخل البيئة المدرسية من جميع النواحي، هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه داخل المؤسسة وخارجها، ولا شك أن واجبات مدير المدرسة متعددة ومتنوعة ومتداخلة، ويمكن تصنيفها على المجال الإداري والإشرافي والتربوي، أي أن مدير المدرسة مشرفا تربويا ومقيما لجميع العمال والموظفين والأساتذة والتلاميذ، وله دورا أساسيا وفعالا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[2]

إذا كان النمط القيادي للإدارة المدرسية إيجابيا ومرنا ومتفهما فإنه يتيح للتلاميذ حرية التفاعل والإبداع، ويكون هنالك إلمام لدى الإدارة بكل المهام، المرتبطة بالعملية التعليمية وتوفير سبل النجاح والتقدم ابتداء بتنظيم وجدولة الدورات المساعدة للتلاميذ في المواد الدراسية بما يتناسب مع احتياجاتهم مرورا بمتابعة المرافق التعليمية والترفيهية وعمليات الصيانة الشاملة داخل البيئة المدرسية،[3] لتسيير شؤون المؤسسة وفقا للقواعد والتعليمات الصادرة من الإدارة العليا وتنظيم العمل في المدرسة وتسييره وتطويره مع توفير الإمكانات والظروف المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق أهداف المدرسة ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، لتنمية أداء الموظفين والعاملين مهنيا، وإعداد برنامج للتوجيه والإرشاد للتلاميذ وكذا الإشراف على النواحي المالية للمؤسسة وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.[4]

2- المكونات المادية:

---

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج: **مرجع سبق ذكره**، ص 06.

[2] حسين علاوي الداغر: **برنامج تدريب مقترح لمدراء المدارس الإعدادية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، 2013، ص 45.

[3] أمل بنت محمد علي الشتلي: **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية قيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم التربية الفنية، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 38.

[4] خديجة واجد عبود: **الكفايات الإدارية الواجب توفرها عند مديري المدارس الابتدائية في بغداد – من وجهة نظر المشرفين التربويين**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014، ص 24.

تتمثل في إيجاد المكان المناسب من أجل عملية التعلم، والمرافق اللازمة والمهمة لإنجاز ذلك، وتحتوي أيضا على المحتويات المادية في البيئة الصفية، كالمقاعد الدراسية، اللوح الخشبي، والمرافق الصحية المتعددة والمتنوعة، وضرورة توفر الخدمات الأخرى كالإنارة والتهوية أو التدفئة وغيرها من المتطلبات الضرورية لتحقيق العملية التعليمية بصورة سهلة وملائمة للشخص المتعلم.

3- البيئة الجغرافية:

تشمل البناء المدرسي ومرافقه والتجهيزات والمكتبة والملاعب والحدائق ودور العبادة ودورات المياه ونظافة المدرسة وموقع المدرسة والجو الصحي لها.

يعتبر البناء المدرسي والمرافق والتجهيزات مدخلا هاما من مداخل التربية وعنصرا أساسيا في تحقيق الأهداف المنشودة لذلك أصبحت تخضع لمواصفات علمية يحددها المهندسون والتربويون لأنها تلعب دورا كبيرا في المحافظة على صحة التلميذ وتحصيله الدراسي لما يشبعه من ارتياح نفسي يساعده على تلقي العلوم والمعارف، ولما توفره من راحة كبيرة وشعور بالسعادة وحرية الحركة والتعاون للعمل الجماعي.[1]

4- البيئة الأكاديمية:

تشمل الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والمناهج وأساليب التقويم، فالمكتبة المدرسية والكتب والوسائل التعليمية لها القدرة على المساهمة في تكوين شخصية المتعلم المتكاملة عن طريق إثارة العقل وتشجيع النفس وتقوية الفهم واكتساب المهارات والخبرات الأساسية، وتحقيق الدور الاجتماعي للمدرسة وتلبية احتياجات التلاميذ النفسية والوجدانية والعقلية.[2]

5- البيئة الترويحية:

وتشمل الأنشطة الرياضية، والفنية، والاجتماعية، والثقافية يمثل النشاط المدرسي الترويحي الجانب التقدمي في التربية المعاصرة لأنه يهتم اهتماما كبيرا بالجوانب اليومية والحياتية للتلاميذ في مختلف مراحل نموهم، إذ يساعد في تنشئه الجيل الصاعد تنشئه تربوية اجتماعيه تجعلهم أعضاء إيجابيين في المجتمع عن طريق التطوير الشامل المتزن لشخصية الفرد، وتعد تلك البرامج الترويحية والنشاطات المختلفة ذات

[1] محمد نور أحمد الطيب: **دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بمدارس محلية بالخرطوم**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جوان 2020، ص 43.

[2] **المرجع نفسه:** ص 43.

الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأثرية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية، إذ تؤدي إلى تنمية معارفهم وقيمهم واتجاهات بطريقة مباشرة.[1]

6- البيئة القريبة من المدرسة:

ويعنى المجال الذي تعمل فيه المدرسة والذي تتأثر به كما تؤثر فيه فهي تتأثر بنمط البيئة سواء كانت صناعية أو زارعية أو صحراوية إذ تختلف الظروف والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين هذه البيئات وهو ما يؤثر على المدرسة إضافة إلى ذلك فإن عوامل البيئة الجغرافية كثيرا ما تؤثر على توجيه المناهج والأنشطة الدراسية فدوام البيئات الباردة مثلا يختلف عن دوام البيئات الحارة والمعتدلة.[2]

7- البيئة بعيدة المدى:

وهي تشمل المجتمع كما قد تكون العالم بأسره (المدارس الدولية مثلا)، فالمدرسة هنا تؤثر وتتأثر، فالاختراعات والأبحاث العلمية والتي هي من نتاج النشاط المدرسي ساهمت في تطوير الحياة البشرية والمجتمعات الإنسانية إذ تأثر هذه العوامل بالتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في عمل ومضمون التعليم المدرسي.[3]

فالبيئة المدرسية هي ذلك المكان الذي تقدم فيه الخدمات التربوية والتعليمية للمتعلمين وفق الجوانب المادية والمعنوية التي تشكل مجموعة من النظم الأساسية الفرعية تعمل وفق مقاييس ومعايير تهتم بجودة الأداء الفعلي داخل المدرسة مع الأخذ بعين الاعتبار التنسيق مع البيئة الخارجية المحيطة بها بمختلف هيئاتها ومؤسساتها التربوية والمجتمعية، من أجل تعديل وتطوير وتنظيم النظام الداخلي للمؤسسة لتحقيق الأهداف التربوية المستهدفة والحفاظ على سلامة الموارد البشرية من خلال التأكد من كفاءة الخدمات داخل المنشآت التعليمية وهياكلها لتحقق التفاعل لأفرادها.

III-أنماط التقويم في البيئة المدرسية الحاضنة:

---

[1] المرجع نفسه: ص 44.

[2] السيد سلامة خميسي: **التربية والمدرسة والمعلم –قراءة اجتماعية ثقافية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2001، ص 230.

[3] **المرجع نفسه:** ص 230.

1- التقويم المستقل:

في هذا النمط تقوم المدرسة بعمليات التقويم الذاتي لتحسين وتطوير وتعديل البيئة المدرسية وتسترشد في ذلك بالمستويات المعيارية الخاصة بجودة التعليم لقياس الممارسات والخبرات والأنشطة الداخلية.[1]

2- التقويم كبديل للإشراف الخارجي:

وهذا النمط من التقويم يلغي تماما عملية الإشراف والتفتيش والمراجعة الخارجية، وتتم عملية الإشراف في إطار لامركزي على مستوى المدرسة والمجتمع، وفي هذا النمط تقوم المدرسة بعقد مقارنات بينها وبين المدارس المشابهة لها في نفس البيئة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ويشارك المجتمع الخارجي مشاركة تامة في إعداد هذه الأدوات.[2]

3- التقويم كإعداد للمراجعة الخارجية للمدرسة:

حيث تتم عمليات التقويم والمراجعة الداخلية أولا لتليها عمليات التقويم الخارجي وذلك توكيدا لجودة البيئة المدرسية وبناءاتها ونظمها، ويشيع هذا النوع في البلدان التي تتبع لامركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدارس حيث تعطيها حرية التصرف والقيام بعمليات التعديل والتطوير.[3]

4- المراجعة والتفتيش الخارجي:

ويعرف هذا بالنمط التعاوني، ويتم فيه التعاون بين المدرسة بمكوناتها البشرية والإدارة العليا والإشراف التربوي، لتنمية وتطوير مدخل عام ومفهوم مشترك لعملية تقويم البيئة المدرسية.[4]

IV- مراحل تقويم البيئة المدرسية:

- التدريب الأساسي لتقويم البرامج والاختبارات والنظم ومساعدة المدارس على استخدام تقنيات وفنيات وأدبيات القياس والتقويم للحكم على مكونات البيئة المدرسية المادية والبشرية الداخلية والخارجية.
- تكوين فريق التقويم داخل البيئة المدرسية لإعداد قاعدة معلوماتية تسهل عملية اتخاذ القرار.

---

[1] MacBeath John: School Self-Evaluation: Background, Principles and Key Learning, National College For School Leadership (NCSL), Nottingham, 2001, p 29.

[2] De Grauwe Anton: **School Self-Evaluation and External Inspection**: A Complex Could, P 80.

[3] MacBeath John: aforementioned reference, P 29.

[4] ناهد عبد الله الموسى: **أنماط تقويم المدارس الأهلية – بالمملكة العربية السعودية**، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، د.س، ص 322.

- جعل التقويم مؤسساتيا بعد تأهيل البيئة المدرسية للعمليات التقويمية الإدارية والتدريسية وخدمة المجتمع حتى يكون تقويم البيئة المدرسية موجها داخليا.
- إقامة الحوار مع التقويم الخارجي الذي تقوم به فرق تعليمية محلية أو وزارية لتحديد مدى فاعلية المؤسسة ومرافقها، ومناخها التنظيمي، وكيانها المادي والنفسي ومدى اتساق سياسة المدرسة مع السياسة العامة للمجتمع وما يحيط به وإشعار المدارس بنتائج التقويم.[1]

التقويم جزء حيوي يجب أن يخطط له جيدا ويعطى له الوقت الكافي لإعداد أدواته، فالمعيار الحقيقي لأي مرحلة تعليمية هو توفير فرق تقويمية مختصة يعملون على أداء مهمات ذات معنى وقيمة للحكم على مكونات البيئة المدرسية المادية والبشرية والمعنوية على المستويين الداخلي والخارجي لإعداد قاعدة معلوماتية تسهل عملية اتخاذ القرار.

V- المداخل الرئيسية لتقويم البيئة المدرسية الحاضنة:

توجد الكثير من المداخل التربوية التي يمكن الاستناد عليها في تقويم البيئة المدرسية وما تحتويه يمكن إيجازها فيما يلي:

1- مدخل تحقيق الأهداف:

يقوم هذا المدخل على تحديد أهداف واضحة المعالم للمؤسسة التعليمية، ويتم التقويم فيها عن طريق جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن الأداء الفعلي لها كما هو في الواقع، ثم يقارن هذا الأداء في ضوء الأهداف المرسومة وذلك للحكم على مدى تحقيقها والقرب والبعد الفعلي عنها، لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن تلك المدرسة.[2]

2- مدخل المعايير والمحكات:

يقوم هذا المدخل على تحديد المعايير التي تتطلب مجموعة من الشروط أو المواصفات التي ينبغي توفرها في البيئة المدرسية، وهذه الشروط تعتبر بمثابة محكات أداء يتوجب على المؤسسة تحقيقها، ويتم التقويم فيها عن طريق جمع البيانات والمعلومات عن الأداء الفعلي لها والحكم عليها في ضوء تلك المعايير والمحكات.

---

[1] حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، مرجع سابق، ص 51-52.

[2] محمد أبو الفتوح حامد خليل: **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 2011، ص 36.

3- مدخل الاحتياجات:

يقوم هذا المدخل على تحديد الاحتياجات والنقائص التي يراد من المؤسسة التعليمية الوصول إليها أو اقتنائها وتحقيقها وهذه الاحتياجات يتم ترجمتها إلى معايير وأهداف تسعى المدرسة إلى الوصول إليها، ويتم التقويم هنا عن طريق جمع المعلومات عن الأداء الفعلي للمؤسسة وذلك للحكم على مدى الوفاء بها.[1]

هذه المداخل الخاصة بالتقويم التربوي الموجزة أعلاه تعتبر أمرا حيويا وديناميكيا خاص بالسياسات التربوية التي تهدف لإعادة النظر في البيئة المدرسية وتهيئتها لعمليات التفتيش والتحويل والمراجعة الخارجية التي تكشف جوانب القصور والضعف والنقائص لوضع حلول لها وتداركها.

VI- التقويم التربوي وأثره في تحسين مردود البيئة المدرسية الحاضنة:

إن عملية تقويم المدرسة أصبح ضرورة ملحة لجميع التربويين، فلابد من توفير شروط أساسية لتحقيق هدفها، من خلال تجهيز المدير والموظفين على أتم استعداد لهذه العملية، ومعرفة كل منهم لعملية التقويم التي يعتمد عليها في المؤسسة، مع تحديد تصور واضح لجوانب القوة والضعف فيما يتعلق بالمسؤوليات وبالوظيفة القائمة، لذا ينبغي توفير الدوافع التي قد تساعد على تقويم المناخ السائد، وأن تحدد له الأهداف المساعدة على تحسين المردود المدرسي، ومساره وأن يرسم المدير الاستراتيجيات والأساليب التي قد يتبعها الموظفين والمعلمين للوصول إلى تحقيق أهدافه، أي وضع خطة تنفيذية من خلال تطبيق أنشطة تشجع كافة العناصر البشرية على إضافة المهارات الخاصة بهم وأخيرا عند انتهاء العملية التقويمية لابد من التكامل بين كافة الأطراف المتدخلة فيه من خلاله منحهم مردودا إيجابي لمجهوداتهم المبذولة، لتزداد استحقاقاتهم على عملهم القائم في المدرسة، وتتجدد العملية في كل مرة من جديد للحصول على تقييم تربوي إداري موضوعي في نهاية السنة الدراسية.[2]

VII- تقويم البيئة المدرسية:

يعنى التقويم التربوي أيضا بالمدارس والمؤسسات التعليمية والإدارات والأنظمة التربوية، ويتضمن هذا النوع على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب أو تقويم النظم المدرسية الموجودة، وتقويم المؤسسات التعليمية بهياكلها القائمة، فهو مسؤول عن كل نشاط تربوي مدرسي يساهم في رفع مستوى العملية التربوية في المدرسة، والتخطيط الجيد من أجل بلوغ الأهداف التربوية المرجو تحقيقها وتنظيم وتوزيع

[1] **المرجع نفسه:** ص 37.

[2] نصيرة سايح: **اتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر**، مرجع سابق، ص 74.

الأدوار والمسؤوليات، فتقويم البيئة المدرسية مرتبط بأهداف عريضة وسياسات تؤدي إلى وضع مجموعة من التوصيات للتعديل والتطوير ولا يصدر التقويم أحكاما عشوائية تتعلق بنجاح أو فشل المدرسة في أدائها، وهو لا يؤدي إلى تأثيرات تخيف المسؤولين بل يقدم المعاونة، فإدارة المؤسسة تستفيد وبفعالية كبيرة منه، لأنه يدعم القرارات ويحفز الجهود لإنشاء مناخ مدرسي إيجابي يساعد العاملين على تحسين أدائهم، وتطوير البرامج والإنشاءات والنظم، فهو تقويم مكبر يختلف عن التقويم المصغر الذي يقوم به الفرد، يستند إلى مجموعة أبعاد مرجعية تساهم في صنع القرار من خلال اعتمادها على التقويم البنائي من قبل المؤسسة بأساليب كمية وكيفية لتحديد الأهداف التربوية داخل البيئة المدرسية كونها مجال واسع يشمل أنماطا متعددة متداخلة ومتكاملة يكمل بعضها البعض. [1]

سادسا: المقاربات النظرية المفسرة لعملية التقويم وتطبيقاتها في التربوية

1- البنائية الوظيفية:

تعتبر النظرية البنائية الوظيفية من أبرز النظريات الحديثة التي عالجت عمليتي التعليم والتعلم والعلاقة التي تربط هذه البنى والوظائف التربوية ببعضها البعض، فهي تفسر الافتراضات البنائية الخاصة بالبيداغوجيا المدرسية، والتي تعرض فيها بصورة واضحة النماذج التعليمية، وكيف يمكن للنظرية التربوية أن تسير وتوجه العمليات التفاعلية الأكثر فعالية داخل الصف الدراسي. [2]

إن أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم تالكوت برسونز، يؤكدون على أن الجماعات الاجتماعية الإنسانية، لا تستطيع أن تتكيف وتعيش في ترابط وانسجام إلا إذا تحقق لأفرادها الحد الأدنى من التكامل والانسجام، والاتفاق على المفاهيم والأفكار والتصورات التي من شأنها أن توطد علاقاتهم وتجعلهم يتعايشون بسلام فيما بينهم، من خلال الالتزام بالقيم والمعايير المجتمعية التي تغرس من خلالها النظم الوظيفية للتربية والتعليم في المجتمع على حد تعبير هؤلاء.

[1] إبراهيم عثمان حسن عثمان: **الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم**، د.ط، كلية التربية، جامعة الخرطوم، د.س، ص 35.

[2] فتيحة بوجاجة: **التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالانضباط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، كلية التربية والأرطوفونيا وعلم النفس، جامعة جيجل، 2013 – 2014، ص 35

وبناء على هذا الطرح الموجز أعلاه يمكن أن نفسر طبيعة المؤسسات التربوية كأنساق اجتماعية كلية تتكون من وحدات تعليمية متمايزة ومتكاملة، تعمل فيما بينها لتحقق الانسجام والاستقرار التربوي في المجتمع لضمان بقائه واستمراره الاجتماعي حتى لا يزول.[1]

وتتلخص أهم الأفكار التي جاءت بها النظرية البنائية الوظيفية في علم اجتماع التربية من قبل المهتمين بهذا المجال خاصة **إميل دور كايم وبارسونز** في النقاط التالية:

- تعتبر المدرسة كمؤسسة تربوية جد هامة من حيث مكانتها في البناء الاجتماعي كونها أساس أي تغيير وتحديث في المجتمع حيث أنها تنتج أفرادا صالحين متجددين، حتى لا يتعارض الدور التربوي التعليمي للمدرسة والأساتذة مع ما تهدف إليه قيم ذلك المجتمع وفلسفته.

- يجب أن يعمل الأساتذة على تقويم قدرات التلاميذ للكشف عن الأطفال الموهوبين واستثمارهم في الحصول على نتائج تحصيلية إيجابية، وذلك عن طريق استثارة قدراتهم وطاقاتهم الكامنة ودفعهم نحو الإبداع والابتكار، وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم.

- يؤكد دور كايم أن استمرار عملية التربية والتعليم مرتبط بمشاركة باقي عناصر النسق الثقافي في أداء وظائف مختلفة انطلاقا من البيئة المدرسية وقيادتها، والأساتذة، وصولا إلى التلاميذ، لتمس فيما بعد المجتمع، وهنا أكد على أهمية تناسق وتكامل الأدوار وانسجامها، فالأستاذ مثلا مطالب بأداء أدواره البيداغوجية والاجتماعية على أكمل وجه حتى يتمكن منها ويستوعبها بشكل إيجابي.

- الأستاذ مطالب بمتابعة التلميذ وكشف نقاط ضعفه والصعوبات التي يعني منها، وذلك من خلال استخدام أساليب وأدوات مختلفة منها التقويم التربوي، فالأستاذ يقوم التلميذ الذي يعتبر النسق الأساسي الذي ترتكز عليه العملية التعليمية، وبذلك يجب تدريبه للحكم على نفسه ومعرفة ميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه للأهداف المنشودة.

وبهذا يكون الأستاذ الفاعل الأساسي في تحفيز التلاميذ على التفاعل والانسجام حتى تتكامل المنظومة التعليمية مع الأهداف المحققة والنتائج المرغوبة التي وضعتها الجهات المختصة وصناع القرار داخل المدرسة الجزائرية.

[1] عبد الله سالم الثبيتي: **مدخل إلى علم اجتماع التربية**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص 93-94.

فنرى أن دور كايم يؤكد أيضا على أن تكون المناهج التدريسية والبرامج التعليمية معدة لبناء نسق تربوي تعليمي متوازن ومستقر،[1] على أن تكون مناهجه تحقق الانسجام والتوافق بين قدرات التلميذ ومضامينها، لكي يستطيع الأستاذ تقديم مادته الدراسية بكل سهولة ويتلقى تفاعل إيجابي من قبل التلاميذ، لأن هذه المناهج تحدد نقاط القوة والضعف لديهم، لذلك يمكن تقويم التلميذ من خلال درجة فهمها واستيعابها من أجل إحداث التغيير الذي يلائمهم ويتماشى معهم هذا من ناحية.

- أما من الناحية المقابلة يرى بارسونز أن التربية عبارة عن نسق اجتماعي تخضع لقواعد النسق الاجتماعي العام وهي معرضة لتأثيرات وعوامل داخلية وخارجية سلبية، مما يجعلها من بين الأنساق الاجتماعية المهتزة والغير مستقرة وهذا ما أدى ببارسونز بالبحث في وظائف المؤسسات التعليمية والمعلمين، تلك الوظائف التي يجب أن يقوموا بها في سبيل الحفاظ على استقرار وتوازن النظام التربوي وتحقيق مبتغاه، بالرغم من كون الأساتذة مقيدين بمقررات ومناهج دراسية مختلفة الوسائل التعليمية.

- فأكد برسونز على أنه من واجب المدرسة بأن تقوم بدور وظيفي فعال لبناء نسق تربوي وتعليمي يكون أكثر تفاعلا مع الأنساق الاجتماعية السياسية، الثقافية، والاقتصادية الأخرى.[2]

ولهذا نجد أن أصحاب هذا الاتجاه يجزمون على أن يقوم الأساتذة بإشراك التلاميذ في كافة عمليات التعليم ومصادرها الأولية بهدف تحسين خبراتهم. من خلال تطبيق مقاييس التقويم والقياس الوظيفي الذي يهدف إلى تقدير وتحديد صدق المعلومات التي يتلقاها التلميذ بالنسبة لخبراته السابقة ليقوم بعد ذلك بتنظيمها وترتيبها على نحو يدفعه إلى التقدم ولا يعيق مساره الدراسي.

2- نظرية الفعل الاجتماعي عند تالكوت بارسونز:

إن غاية تالكوت بارسونز هي بناء نظرية عامة شاملة تقوم على التراكم المعرفي في علم الاجتماع خاصة في كتابات دور كايم وباريتو وفيبر، يجمع فيها بين الذاتي والموضوعي وقد تضمنت تجربته توجهين الأول تمثل في محاولته بناء نظرية الفعل الاجتماعي والثاني النسق الاجتماعي دون التحول عن افتراض الفعل الاجتماعي أساسا كوحدة التحليل الأولى.

---

[1] كمال ضلوش: **الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي دراسة مقارنة حسب نمط التكوين**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، 2009 – 2010، ص 58.

[2] محمد إسماعيل قباري: **مرجع سبق ذكره**، ص 50.

لقد اعتبر بارسونز الفعل الاجتماعي وحدة التحليل الأساسية في أي نسق اجتماعي وقد صنف الفعل الاجتماعي إلى:

– الفعل الاجتماعي الوسيلة الموجه لتحقيق غاية ويرتبط بمستوى إدراك الفاعل.

– الفعل الاجتماعي التعبيري بما يتضمن من تعبير عن حالات الرضا والاعتبار ويعبر عن الحالة الوجدانية للفاعل.

– الفعل الاجتماعي القيمي: وهو الذي يرتبط بالمعايير والقيم والجانب الخلقي لدى الجماعة ولهذا فهو يرتبط بالنظام وينطوي معناه إلى درجة ما بالتكامل في النظام الاجتماعي.

يفترض تناول الفعل الاجتماعي وجود فاعل ومن تحليل الفعل تجد أنه يشمل الحوافز التي تتضمن المستوى الإدراكي ويعني معرفة الفاعل بغايته والبدائل الممكنة لتحقيقها، والمستوى الوجداني وهو مؤشر حماسه واهتمامه، أما الجانب القيمي فيعبر عن القيمة والوزن المرتبط بالفعل ونتائجه هذه الحوافز الثلاثة تحرك ذهن الفاعل فيقدم على الفعل فتؤثر عليه موجهات مقيدة وهي الجزء الثاني من تحليل الفعل إضافة للحوافز التي ذكرناها، فالفاعل ليس مطلق بل عليه قيود الأول هو الموقف الاجتماعي وهذا الموقف يتأتى من مكونين أحدهما هو الظروف الموضوعية أي – ما يحيط بالفاعل من مؤثرات بيئية اجتماعية – والمكون الثاني هو ظرف الجانب الذاتي للفاعل، هذين المكونين يتحدان ويكونان الموقف الاجتماعي، وعندما يتفاعل الموقف الاجتماعي مع المعايير والقيم الثقافية يتوجه الفعل بشكل صحيح ويحقق الغاية.

إن تحليل الفعل الاجتماعي ذو جانبين ذاتي وموضوعي فالحوافز وطوعية الفعل، تشير إلى الحرية الفردية في اختيار مسارات الفعل، كما يدخل الجانب الذاتي في تعريف الموقف الاجتماعي، (فالإنسان إذا عرف شيئا كحقيقة فإن ما يترتب عليه من نتائج تعتبر حقيقة.

إن بارسونز اكتشف أن نظرية الفعل الاجتماعي كما تم طرحها تساعد في تفسير السلوك لكنها لا تفسر النظام الاجتماعي واستمراره، ولهذا تحول إلى تناول الفعل الاجتماعي في إطار النسق الاجتماعي. [1]

[1] عزيز قودة: **تأثير التنشئة الأسرية للمراهق بمضامين الإنترنت إسقاطا لنظريتي التنشئة والنظرية الاجتماعية لوسائل الإعلام والاتصال**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27، ديسمبر 2016، ص 07 – 08.

ولما كان التقويم التربوي عبارة عن فعلا اجتماعيا، فإن الفاعل هنا هو الأستاذ، وحتى يكون فعل التقويم ذا جودة فإن الأستاذ معني بمعرفة غاياته من فعل التقويم والوسائل والآليات التي يمكن أن يحققه بها، والأجدى والأنفع في كل حالة، هو ما سيتم محاكاته في الفرضية الثانية من هاته الدراسة.

ولأن نظرية الفعل الاجتماعي تركز على أثر الموقف الاجتماعي، وهو ما عبرت عنه الدراسة الحالية بالبيئة الحاضنة لعملية التقويم وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي في الفرضية الرابعة.

ولأن نظرية الفعل الاجتماعي تركز على مفهوم القيمة وتأثراتها على المتغير الثاني، وهنا فإن التقويم التربوي ينطلق من مضمون قيمي يجسدها المنهاج التربوي، وبالتالي فإن مخرجات التقويم كما يضبطها المنهاج لها تأثير بالغ الأهمية على التحصيل الدراسي، وهو ما ينعكس في الفرضية الأولى.

والفعل أيضا يتأثر بالجانب الذاتي للفاعل، وفي هذه الدراسة يمكن الاستعانة به في فهم ووصف فرضية التقويم الذاتي، لأن الفاعل هنا يكون التلميذ لأنه سيقوم تعلمة بصورة ذاتية.

خلاصة الفصل:

بفضل جهود علماء النفس والتربية وحتى علم الاجتماع، أضحت عملية التقويم بمفهومها الواسع متعددة الأساليب والوسائل ومتنوعة الوظائف والسمات، لها خصائص كثيرة تساير الإصلاحات التربوية وتعمل على تغيير وتحسين وتطوير المنظومة التعليمية بمختلف أجزائها وعناصرها، فهو عملية قبلية تحدث قبل بداية الدرس بنائية وتكوينية تقدر حجم المعلومات المحصلة أثناء الدرس وتشخيصية تبرز مواطن القوة والضعف في مختلف مواقف التعلم ونهائية تصدر أحكام موضوعية عن الأداء الفعلي وتقديرية لمختلف المستويات التعليمية، تستمر باستمرار التعلم تكسب التلاميذ مهارات كثيرة، تساعد على التفكير الناقد بطريقة علمية، وتنتج مخرجات ذات جودة عالية تحقق أهداف التربية المسطرة.

الفصل الثالث

الأسس النظرية للتحصيل الدراسي

تمهيد

أولا: أهمية التحصيل الدراسي

ثانيا: أهداف التحصيل الدراسي

ثالثا: خصائص التحصيل الدراسي

رابعا: أنواع التحصيل الدراسي

خامسا: شروط التحصيل الدراسي الجيد

سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

سابعا: أساليب قياس التحصيل الدراسي

ثامنا: معوقات التحصيل الدراسي

تاسعا: التقويم وعلاقته بالتحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصـــيل الدراســـي هدف رئيســـي تقاس به كفاءة المخرجات التعليمية، فهو أحد الممارســـات التربوية، التي يقوم بها التلميذ داخل المؤسسـات التعليمية، كونه نسـق من الكفايات والمعلومات والمعارف يتعرف من خلالها الفرد على قدراته ومهاراته وإمكاناته الظاهرة والكامنة، ليتضـــح مدى قربه وبعده من أهداف التعلم، والذي بموجبه يتم الحكم على المسـتوى الفعلي للأداء، كونه محصـلة لمجموعة من العوامل المرتبطة بالجوانب المعرفية والعقلية والسـلوكية والمؤثرة بشـكل مباشـر في نتائجه، يقاس عادة بالاختبارات التحصيلية التي تتم في المواد المقررة لرصد مؤشرات التفوق والنجاح والرسوب.

وعلى هذا الأســاس ســتقوم الباحثة في هذا الفصــل بالإلمام قدر المســتطاع بكافة جوانب التحصــيل الدراســي من حيث أهميته، أهدافه، خصــائصــه، أنواعه، شــروطه، العوامل المؤثرة فيه، أضــف إلى ذلك، معوقاته، وعلاقته بالتقويم.

أولا: أهمية التحصيل الدراسي:

تشكل درجات التحصيل الدراسي وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد والتي تؤثر فيه، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة أو القبول في مادة معينة أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تقرر بالمستوى التعليمي الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات والتقديرات التي يحصل عليها، وتؤدي هذه الدرجات وظائف عالية ترتبط بحاجات التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسين وأصحاب القرارات فهي تلعب دورا مهما في تكوين التلميذ صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ والاستنتاج اللاحق، فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد، وتبدو أهميته من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد لتبوء مكانة وظيفية جيدة في أغلب الأحيان، فالمؤسسات التعليمية والكليات تعد الأفراد لمهن مازالت تحتل قمة الهيكل الوظيفي، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعمال، تجعل من التلاميذ أكثر إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها.[1]

كما تكمن أهمية التحصيل الدراسي في أنه يتم من خلاله تقرير نتيجة التلاميذ بانتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، وكذلك تحديد نوع التخصص الذي سينتقل إليه، ويجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته العلمية، كما أن وصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يثبت الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية والجسمية والوجدانية.[2]

فالتحصيل الدراسي الجيد له أهمية كبيرة بالنسبة للفرد، فهو ليس مجرد تجاوز مراحل تعليمية متتالية واكتساب درجات علمية عالية تؤهل التلميذ للعمل مستقبلا، وإنما له جوانب أخرى مهمة فهو السبيل الأمثل لاختيار نوع التخصص الذي يؤدي به في النهاية إلى الحصول على المكانة المناسبة، التي تحدد الوظيفة التي يستحقها ودوره الاجتماعي، فدعم الآخرين وتقييمهم الإيجابي له يدفعه إلى تحقيق المزيد من التقدم والإنجاز الذي يشعره بالراحة النفسية والرضا عن أدائه وتميزه.

---

[1] سميرة ونجن: **التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 04، جانفي 2014، ص 53.

[2] المرجع نفسه، ص 53.

ثانيا: أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصـــيل الدراســـي في المقام الأول إلى الحصـــول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تبين مدى اســـتيعاب التلاميذ لما تم تعلمة في المواد الدراســـية المقررة، وذلك من أجل الحصـول على ترتيب مسـتواهم وخصـائصـهم الوجدانية من أجل ضـبط العملية التربوية، ومن بين أهدافه نذكر ما يلي:

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم.
- الكشـــف عن قدرات التلاميذ الخاصـــة والاهتمام بها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة ذاته ومجتمعه.
- تمكين المدرســـين من معرفة الجوانب التي يجب الاهتمام بها والتركيز عليها أثناء تدريس مختلف المواد المقررة.
- تكييف الأنشـطة والخبرات التعليمية حسـب المعطيات المجمعة من أجل اسـتغلال القدرات العقلية والمهارية والوجدانية الخاصة بالتلاميذ[1].
- الحصـــول على المزيد من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات، التي تكشـــف عما تحصـــله التلميذ بطريقة مباشـرة من محتوى المادة الدراسـية، وذلك من خلال الاختبارات التي يجريها الأسـتاذ نهاية الفصـــل الدراســـي أو الســـنة الدراســـية، لقياس مدى فهمهم واســـتيعابهم للمعلومات التي تلقوها، ويســـاعد التحصـيل أيضـــا على تقويم القدرات العقلية والمعرفية والوجدانية للتلاميذ باسـتخدام المقاييس التي تسـمح للأستاذ بفهم ومعرفة مواطن القوة ونقاط الخلل من أجل تصحيحها وعلاجها وتداركها.[2]

يرى NADEAH. MA أن الهدف الحقيقي من معرفة تحصـــيل التلاميذ هو تنظيمهم وترتيبهم ومعرفة قدراتهم في استيعاب المعارف المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية محددة.

[1] عيسى مجيد: **أثر الأنشطة الترويحية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، 2013-2014، ص 72-73.

[2] Xavier Roegiers : **L'approche par compétences**, Ministère de L'Education Nationale, Alger, 2006, p 42.

كما بين NADEAH. MA أيضا هدف التحصيل الدراسي في قوله " يهدف التحصيل الدراسي إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل لفترة معينة بالنسبة لأقرانه، ولا يقتصر هدف التحصيل على ذلك ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة فنية شاملة عن قدرات التلاميذ العقلية والمعرفية.[1]

كما يهدف التحصيل الدراسي أيضا إلى:

- تقديم بطاقة فنية عن معارف التلميذ ومستواه ورتبته مقارنة بمستوى وترتيب أقرانه.
- يعتبر وسيلة يلجأ إليها الأساتذة والتربويين، المسؤولين عن بناء الاختبارات لمعرفة المستوى التعليمي للتلاميذ وإمكاناتهم وخبراتهم.
- يساعد التحصيل على تحسين وتطوير مستوى أداء المدرس وطرق تدريسه.
- يمكن من الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية المسطرة.
- يساهم في تطوير المناهج الدراسية والكتب المدرسية بالإضافة إلى اتخاذ قرارات ادارية خاصة بالقبول وتحديد المستويات والتشعيب والترفيع وكذا التنبؤ بالأداء مستقبلا بواسطة هذه الأهداف حتى يستطيع الفرد أن يدرك مدى أهميته وما يحققه من فوائد تعود على المنظومة التربوية بالنفع. [2]
- تساهم النتائج المتحصل عليها من عملية التحصيل العلمي على زيادة الدافعية للتلميذ من حيث إعطاء العلامات بعد إجراء الامتحانات، فالتعليق الإيجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية تعزيز الذات لديهم.
- التخطيط التربوي، حيث يقوم التلميذ بالتخطيط السليم لدراسته إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته ولا توجد وسيلة تكشف عن هذه العوامل سوى الاختبارات.
- اتخاذ قرارات إدارية مختلفة، تجاه الأساتذة، المتعلقة بالترقية والإجراءات التحسيسية والتدريبية.[3]

فالتحصيل الدراسي يهدف بشكل أساسي إلى قياس مستوى التلاميذ للحصول على معلومات كافية عن المكتسبات القبلية وأدائهم الدراسي ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات عن طريق الاختبارات التحصيلية الفصلية التي يجريها الأستاذ والتي تكشف عن مستواهم الفعلي،

---

[1] Nadeah M .A : Messurs ET **Évaluation Des Objectifs Pédagogiques**, Ed Saint lves I N C, p 68.

[2] أكرم مصباح عثماني: **مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية للأبناء**، ط1، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 2002، ص 62.

[3] علي هنودة: **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012-2013، ص 107.

حتى يتم تنظيمهم وترتيبهم وتصنيفهم وفقا للمعطيات المجمعة، لتقديم صورة فنية شاملة عن إمكانات المتمدرسين وقدراتهم الذهنية والجسمية والوجدانية، واتخاذ القرارات المناسبة بتوجيههم وفق ميولاتهم الشخصية، مع التنبؤ بحصيلة الأداء المستقبلية التي من خلالها تتحقق أهداف التربية المرجوة.

ثالثا: خصائص التحصيل الدراسي:

غالبا ما يكون التحصيل الدراسي يتمحور حول المعارف التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة، حيث يتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

- أنه محتوى منهاج مادة معية أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يهتم بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف الدراسي ولا يهتم بالمميزات الخاصة.
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات في الاختبارات الفصلية الكتابية والشفهية والأدائية.
- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة تساعد على إصدار أحكام تقويمية موضوعية وعلمية.[1]

رابعا: أنواع التحصيل الدراسي

يختلف مستوى التحصيل من تلميذ لآخر، حسب اختلاف قدراتهم الذهنية والإدراكية وميولاتهم واستعداداتهم النفسية والاجتماعية لذا فإننا نميز غالبا تباين وفروق واضحة في نتائج التلاميذ حسب استجاباتهم وفهمهم وإدراكهم للمعلومات التي تلقوها، وعليه نميز ثلاثة أنواع مختلفة من التحصيل الدراسي تصنف على النحو التالي:

1. التحصيل الدراسي الجيد:

نعني بالتحصيل الدراسي الجيد أن الفرد يتجاوز المستوى المتوقع منه وهذا راجع لما لديه من قدرات واستعدادات خاصة، تمكنه من أن يحقق تحصيلا مرتفعا يفوق مستوى أقرانه الذين هم

[1] نبيلة جرار: **الموروث الثقافي الأسري وتأثيره على التحصيل الدراسي للطفل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017-2018، ص 72.

من نفس عمره العقلي والزمني، وهذا التميز والتفوق راجع إلى عدة عوامل طورت فيه صفات معينة يبرز فيها عن باقي زملائه نذكر منها: روح المثابرة والاعتماد على النشاط الذاتي وبالتالي ارتفاع مستوى إنجازه وأدائه، وكذلك استقراره النفسي والانفعالي النابع من ظروفه الاجتماعية الجيدة التي أدت إلى توضيح أهدافه وتنمية روح الاستقصاء والمناقشة والبحث عن الحقيقة فيه.[1]

2. التحصيل الدراسي المتوسط:

هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف القدرات والإمكانات التي يمتلكها، لذا يكون أداءه وقدرته على استفادته واحتفاظه بالمعلومات المقدمة متوسطة.[2]

3. التحصيل الدراسي الضعيف:

هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي وبمفهوم أدق هو عدم قدرة التلميذ على فهم واستيعاب المعلومات والمعارف المقدمة وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت على إمكاناته وقدراته وجعلته غير قادر على فهم البرامج التعليمية، مما يؤدي به في النهاية إلى إعادة السنة الدراسية أو الانقطاع عن الدراسة.[3]

إن التلميذ الذي له فرط في التحصيل يستطيع من خلال سرعة تثبيت المعلومات التي يتلقاها واسترجاعها وتذكرها أن يحقق مستويات علمية تتجاوز أداء أقرنه بشكل غير طبيعي، لأن لديه دائما استعدادات ومهارات ودوافع تربط باستمرار بين المكتسبات القبلية وما تلقاه من معارف وخبرات، تعبر عن تجاوزه للأداء الدراسي المتوقع، على غرار المتمدرس الذي مستوى أدائه متوسط يعكس وبشكل جلي نصف فهمه للمادة العلمية المقدمة، بينما نجد التلميذ المتأخر دراسيا أو الغير متكيف داخل الصف الدراسي بسبب ضعف أدائه النابع من المشكلات الذاتية والخلقية والبيئية التي تؤثر سلبا على مستواه

[1] أوريدة قلمين: **حجم الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي للأبناء**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2018-2019، ص 78.

[2] آمال بن يوسف: **العلاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، مرجع سابق، ص41.

[3] سميرة عبدي: **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة لعينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 120.

وتجعله غير قادر على استيعاب الدروس فيحصل على درجات منخفضة جدا تضطره إلى إعادة السنة الدراسية أو التخلي عن المدرسة بشكل نهائي.

خامسا: شروط التحصيل الدراسي الجيد:

توصل علماء النفس والتربية إلى شروط وقوانين تجعل التعليم مفيدا للتلميذ ومن بينها شروط تتعلق بالتحصيل نذكر منها ما يلي:

1- التكرار:

من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى تكرار الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة، حتى يتمكن من التمكن من هذه الخبرة، ولا يقصد هنا التكرار الآلي ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى نمو الخبرات وارتقائها وتطورها بحيث يستطيع الفرد أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آليه سريعة ودقيقة، فالتكرار المفيد القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما تعلمه الفرد وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه من الأستاذ نحو السبيل الصحيح للارتقاء المستمر إلى الأفضل.[1]

2- توزيع التلاميذ:

ويقصد بذلك أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية تتخللها فترات من الراحة مثلا القصيدة التي يلزم لحفظها وتكرارها عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتا ورسوخا إذا قسمنا هذه الساعات العشر على خمسة أيام مثلا بدلا من حفظها في جلسة واحدة.[2]

3- الواقعية:

أن يكون محتوى البرامج الدراسية واقعية مرتبطة بالحياة الاجتماعية الخاصة بالتلميذ وفلسفة المجتمع حتى يسهل عليه تعلمها فيكتسب المعلومات ويحصلها بالشكل المطلوب.[3]

4- الدافع:

لحدوث عملية التعلم يجب أن يتوفر شرط الدافع الذي يحرك الفرد نحو النشاط لإشباع رغباته وحاجاته، فكلما كان الدافع لدى التلميذ قويا كلما كان التعلم أقوى، فالثواب والعقاب لديهما أثر بالغ في عملية التعلم

---

[1] عبد الرحمن العيسوي: **علم النفس التربوي دراسات في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004، ص 41-42.

[2] نبيلة جرار: **مرجع سبق ذكره**، ص 70.

[3] سميرة ونجن: **التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي**، مرجع سابق، ص54.

لهذا من الأفضـــل أن يكون التعلم في جو المرح والثقة بالنفس بدل الشـــعور بالخوف والهرب والعقاب، وبالتالي يجب أن يعزز التلميذ كلما كان جيدا وناجحا، مع ضـرورة تشـجيعه للدراسـة أكثر لتجنب العقاب والتوبيخ حين ارتكاب الخطأ.[1]

5- الطريقة الكلية والجزئية:

إن الإنســـان يدرك صـــيغا كلية عامة عملا بمبدأ الانتقال من الكليات العامة المبهمة إلى إدراك الجزئيات المميزة، حيث نأخذ الوحدات المميزة في الظهور والوضـــوح تدريجيا، كذلك الحال عندما يأخذ التلميذ فكرة عامة إجمالية عن الموضـــوع المراد تعلمه ثم يأخذ في اســـتيعاب الأجزاء والتفاصـــيل، ومن المبادئ العامة في عملية الإدراك أن الكل الذي يعطي الأجزاء المكونة له ومعناها ومدلولها، فالكلمة ليس لها معنى محدد إلا في إطار "الجملة ككل" التي تنتمي إليها، وكذلك الجملة ليس لها معنى محدد إلا في إطار الكل "النص" الذي تنتمي إليه.[2]

6- التسميع الذاتي:

ويقصد بالتسميع الذاتي العملية التي يقوم بها التلميذ محاولا بذلك استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتســبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصــيرة، ولعملية التســميع فائدة كبيرة فهي تبصــر المتمدرس لما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضــعف في التعلم والتأكد من الحفظ والفهم فمحاولة اسـترجاع المعلومات وسـماعها بصـوت مرتفع يسـاعد على تثبيت المعلومات.[3]

7- الوضعية التعليمية والتوقيت الزمني:

إن التحصيل الدراسي الجيد يشترط توفر حيز ومكان وموضوع مناسب يتميز بالهدوء والإضاءة وتوفر كل العوامل الفيزيقية التي تسـهل عملية اكتسـاب المهارات والخبرات إضـافة إلى ذلك يجب على التلميذ أن ينظم وقت دراسته ومراجعته بصـورة مستمرة وموضـوعية، كأن يخصـص الفترة الصـباحية للدراسـة الخاصـة

[1] محمد عبد الله عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001، ص 193.

[2] صفية أقروفة: **الذكاء الانفعالي والصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017، ص 183.

[3] عبد الرحمن العيسوي: **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، ط1، دار راتب الجامعية، بيروت، لبنان، 2000، ص 108.

بالمواد التي تتطلب انتباها وتركيزا كبيرا أما الفترة المسائية فيستغلها في المراجعة والاستذكار ويضاف إلى كل هذا الجد والمواظبة أثناء التحصيل والحفظ والمراجعة المستمرة.[1]

8- النشاط الذاتي:

هو السبيل أو الطريق الأمثل إلى اكتساب المزيد من المهارات والخبرات، فمجهود التلميذ يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي لنمو الشخصية بجميع سماتها وخصائصها وقدراتها، تحدث نتيجة لما بذله الفرد من جهد ونشاط ذاتي، ومهمة الأستاذ الحقيقية هي أن يساعد تلاميذه لكي يتعلموا بأنفسهم.[2]

9- التغذية الراجعة:

ونعني بها ذلك التفاعل الموجود بين نوعين أو أكثر من الأحداث، بحيث يمكن لحدث أو نشاط معين أن يؤثر على النشاط الذي قبله أو السابق.[3]

10- معرفة التلميذ نتائج تحصيله بشكل مستمر:

إن ممارسة الفعل التربوي دون معرفة نتائجه العلمية المترتبة عنه لا تؤدي في النهاية إلى حدوث التعلم الجيد، لأن معرفة التلميذ لمقدار ما أحرزه من تقدم ونجاح أو ما هو عليه من ضعف وتقصير يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد للحفاظ على مستواه إن كان حسنا والرفع منه إن كان منخفضا أو متدني.[4]

11- الإرشاد والتوجيه:

يؤدي إرشاد التلميذ على الاقتصاد في الجهد والوقت اللازم لعملية التعلم وعن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية، ولذا يجب أن يخضع الإرشاد إلى الشروط التالية:

- أن تكون عملية الإرشاد ذات صيغة إيجابية لا سلبية.

---

[1] علي فارس: **العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم النفس التربوي، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017، ص 164.

[2] محمد جاسم محمد العبيدي: **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 195.

[3] علي فارس: **مرجع سبق ذكره**، ص 165.

[4] عبد الرحمن العيسوي: **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، مرجع سبق ذكره، ص 197.

- أن يشعر التلميذ بالتشجيع لا بالإحباط.
- أن تكون الإرشادات موجهة للتلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
- أن تكون الإرشادات متدرجة حسب الأهمية.
- يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت وتترسخ في ذهن المتلقي.[1]

سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

تتأثر عملية التحصيل الدراسي بجملة من العوامل التي تتفاوت في مدى تأثيرها على أداء التلميذ سواء تعلق ذلك بالعوامل الداخلية المرتبطة بالحالة النفسية والجسدية لهذا التلميذ أو ما يحيط به من عوامل خارجية كالبيئة المدرسية، جماعة الرفاق، الشارع... الخ: ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

1. العوامل الجسمية:

ونقصد بها كل ما تعلق بالتلميذ في حد ذاته، حيث نجد أن للمتمدرس خصائص جسمية متميزة تتحكم إلى حد ما بتحصيله الدراسي، فالصحة المتزنة التي يتمتع بها التلميذ تساهم بشكل كبير في تحصيله، فقوة السمع والبصر والحالة الجسدية الجيدة تساهم في رفع أدائه، كما تلعب التغذية الجيدة في حياة التلميذ دورا هاما فهي تزيد من قوة الاستيعاب والفهم لديه، ولها أيضا علاقة مباشرة مع القدرات الجسدية وكذا مع القدرات الذهنية التي كلما تطورت وارتفعت تبعا لذلك مستوى التحصيل لديه وتحسنت نتائجه المدرسية، أضف على ذلك ارتفاع مستوى الثقة بالنفس والرغبة في الدراسة التي تحفز هي الأخرى التلميذ وترفع أداءه ونسبة تحصيله.[2]

2. العوامل العقلية:

هناك العديد من العوامل العقلية التي لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي وقد ضم البعض هذه العوامل للصحة الجسدية لكونها تتعلق بالشخص في حد ذاته ولكن البعض الآخر يرى أن مردها إلى

[1] علي فارس: **مرجع سبق ذكره**، ص 164.

[2] رقية ملاح: **التحصيل الدراسي عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بين البرامج التعليمية والمتابعة الأسرية**، دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية بولاية غليزان، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي، تندوف، الجزائر، العدد 03، ديسمبر 2017، ص 185-186.

العوامل العقلية وصنفها في مجموعة منفصلة لكونها عناصر تتميز بخصوصية انتمائها للدماغ والعمليات العقلية المرتبطة به نذكر منها الآتي:

1.2 الذكاء:

يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي وهذا ما أثبتته الدراسات الارتباطية منها الدراسة الشهيرة التي قام بها " بيرت " على 700 متعلم متأخر من الذكور والإناث حيث وجد أن معامل الارتباط بين نسبة التحصيل العام ونسبة الذكاء تبلغ 0,74 وأوضحت هذه الدراسة أيضا ارتباط معدل الذكاء بمادة الإنشاء ثم الحساب وارتباط أقل بالخط والرسم.

ويعرف الذكاء: بأنه المعرفة المكتسبة فالفرد المطلع في مجال ما يحصل على درجة أكاديمية مرتفعة، أو الذي اكتسب بطريقة أو بأخرى شهرة لزيادة المعرفة، يعد شخصا ذكيا سواء كان حاذقا في حل المشكلات أو لم يكن.

وعليه يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي كون القدرات العقلية مرتبطة مباشرة بمعدل التحصيل، ويعد الذكاء من أكثر الموضوعات التي نالت اهتمام علماء النفس والتربية منذ بداية القرن العشرين إلى اليوم، حتى أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل التلميذ عن طريق القياس كأنه من الأمور البديهية، فغالبا ما يحصل التلاميذ ذوي الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل، بينما يميل ذوي الذكاء المنخفض إلى الحصول على تقديرات ضعيفة.[1]

2.2 الذاكرة:

لا شك أن قدرة التلميذ على أن يتذكر عددا من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية يؤثر مباشرة وبسهولة على التحصيل الدراسي، لذا وجب الاهتمام بما يقدم له من حقائق ومعارف علمية حتى يتمكن من فهمها وحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها.[2]

3.2 التفكير:

[1] سامية رحماني: **حجم الأسرة وتأثيره في التحصيل الدراسي للطفل**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015-2016، ص 75.

[2] يامنة عبد القادر إسماعيلي: **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**، د.ط، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2011، ص 70.

إن قدرة التلميذ على تفسير وجهة نظره في المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة يعتبر من العوامل التي تؤثر دون شك في تحصيله الدراسي.[1]

4.2 الدافعية:

تعد الدافعية من العوامل المهمة التي تتحدد من خلالها نسبة الأداء وتتدخل في الكشف عن مستوى التلميذ واستعداداته، حيث يرى ابن خلدون في هذا الصدد أن الاستعداد للتعلم أمر ضروري يساهم في تحديد مدى الإقبال على الدراسة أو النفور منها، وأن للدافعية دور مهم في إنتاج الطاقة الداخلية الباعثة على الحماس الذي يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والسعي نحو التميز، أما إذا كانت منخفضة فإنها تجعل التلميذ ينفر من الدراسة ويهرب منها، لأن الأستاذ إذا كان تلاميذه لا يوجد لديهم الاستعداد الكافي والدافعية للتعلم فإنه لا يمكنه أن يفعل شيئا ولا يمكنه تلقينهم المعلومات والخبرات التي يريد إيصالها لهم.[2]

5.2 القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة القائمة بين التحصيل والقدرات الخاصة، إذ تبين أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي هي القدرات اللغوية والقدرة المكانية.[3]

ولقد اتضح أيضا أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل في مختلف المراحل التعليمية نتيجة بحوث البحوث هي القدرات اللغوية، والقدرة على فهم واستيعاب الكلمات وإدراك طبيعة العلاقة بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح لمعاني التعبيرات اللغوية وكذلك القدرة على استدلال العام وسهولة إدراك العلاقات القائمة واستقرار القاعدة العامة، ثم تنظيمها وتصنيفها بدقة لاستنباط الإجابات الصحيحة.[4]

6.2 الانتباه والإدراك:

الانتباه والإدراك لهما علاقة متينة بشخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي والنفسي باعتبارهما الأساس الذي تقوم عليه سائر عمليات العقلية الأخرى، فلولاهما ما استطاع أن يعي ويتذكر ويتخيل أو أن يتعلم شيئا،

---

[1] **المرجع نفسه**، ص 70.

[2] آمال يوسف: **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، مرجع سابق، ص 103.

[3] آمال يوسف: **تنوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2014-2015، ص 232.

[4] سعاد رحماوي: **الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر-2-، (أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017، ص 183.

وأن يحكم ويستدل عليه، فلكي يتعلم أمرا أو يفكر فيه يجب أن ينتبه إليه وأن يدركه. وقد تم الجمع بينهما لأنهما عمليتان متلازمتان عادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز العقل في شـــيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشـــيء، ولهذا يجب بذل المزيد من الجهد من قبل المربيين للاهتمام بهما ورعايتهما وذلك من خلال اعتماد الخبرات والمهارات التي تتطلب توجيه الطاقة العقلية نحوها، والاعتماد على اســـتراتيجيات التحليل والتركيب لقياس المشـاريع وحل المشـكلات في المواقف التعليمية المختلفة مع إعطاء حرية الحركة والعمل للتلاميذ داخل حجرة الصـف، وهذا من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم والاسـتيعاب لبلوغ مسـتوى جيد من التحصيل الدراسي.[1]

ومنه يمكن القول أنه من المهم العمل على مسـاعدة التلميذ على تنمية وتطوير وتحسـين قدراته العقلية من خلال تحقيق التكامل بين الذاكرة والتفكير والانتباه والتخيل من أجل الوصول إلى أعلى درجات الإدراك والفهم الذي يؤدي إلى بلوغ مســـتويات مرتفعة من العلم والمعرفة النابعة من مختلف العمليات العقلية للوصول إلى أفضل تحصيل ممكن.

3.العوامل الاقتصادية:

تؤدي الأوضـــاع الاقتصـــادية المزرية وكذا تدهور المســـتوى المعيشـــي إلى العديد من المشـــاكل التي تنعكس سلبا على الجو الأسري وتهدد استقراره، ما ينتج عنه عدم توفر ظروف ملائمة للدراسة والمراجعة وحل مختلف الأنشطة، وبالتالي ضعف وتدني مستوى تحصيل التلميذ مقارنة بزملائه، فالعامل الاقتصادي للأسرة يشكل عقبة مهمة أمام التحصيل الجيد، وفي هذا السياق يرى جيرارد دسوقي في دراسة أجراها حول الميكانزيم الانتقالي للتعليم في فرنسا أن المستوى الاجتماعي والاقتصـادي له أثر كبير على نجاح المتعلم وتميزه حيث أن هناك ارتباط وثيق بين مهنة الأب ودرجة تعلمه والنجاح الدراســـي، إذ أن ابن العامل البسيط لديه حظ أقل للانتقال إلى الدرجة الثانية على عكس ابن الإطار الممتاز حتى وإن كانت لهما نفس العلامات.[2]

4. العوامل الأسرية:

[1] محمد برو: **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه دولة، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2008-2009، ص 249.

[2] مصطفى لمعان الجيلالي: **التحصيل الدراسي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 18.

تعتبر العوامل الأســـرية من بين العوامل المؤثرة في التحصـــيل الدراســـي فالجو العائلي بما فيه من الاستقرار أو عدم الاستقرار له أثر كبير على التحصيل التلميذ.

فالجو الأسري الذي يتسم بالتعاون والوفاق ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب ويهيئ لهم فرص النجاح والتكيف السليم، على عكس التلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو غياب الأب بشـــكل دائم ولفترة طويلة عن المنزل أو فقدان أحد الوالدين يعانون من مشـــكلات عاطفية وسلوكية بدرجة أكبر من غيرهم ويميلون أيضا إلى الانطواء فهم أقل حساسية للقبول الاجتماعي وأقل قدرة على ضبط النفس والتوافق مع المواقف الاجتماعية.[1]

أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقرار الأسري ومستوى تحصيل التلاميذ، وبينت هذه الدراسات أن آباء الطبقة المتوسطة والبرجوازية يظهرون اهتماما بتقارير المدرسة عن تحصـــيل التلميذ، ويتابعون مســـتوى أداء الطفل في المدرســـة ويكافؤون التصـــرفات التي ترتبط بالدراســـة والنجاح المدرســـي ويعتبر مثل هذا الاهتمام من قبل الآباء بالعمل المدرســـي للطفل أقل شـــيوعا في حالة الأسرة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني كما أن العوامل الأسرية تعتبر من أسباب الاختلاف في التحصيل.[2]

5. المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:

يعتقد بعض الباحثين أن الثقافة العالية للوالدين من المؤكد أنها تجعل الطفل متعلم ومثقف يناقش مختلف المواضـــيع مع أهله وأقرانه ومتطلع على مختلف الكتب، القصـــص المجلات والجرائد... إلخ، كل هذه المواقف التربوية تســـاعد التلميذ على العيش في جو دراســـي طبيعي يحثه على التقدم والمواظبة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لديه.[3]

إن وجود والدين متعلمين قادرين على استيعاب وفهم الطفل يساعد هذا على العمل لتوفير جو مناسب لحياته ومساعدته على تطوير ذاته هذا من جهة، ومن جهة أخرى إذا كانت المدرسة متفقة مع الأسرة في

---

[1] عبد الرزاق حمايمي: **أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر-2-(أبو القاسم سعد الله)، 2011-2012، ص 96.

[2] **المرجع نفسه:** ص 97.

[3] عبد الرحيم نصر الله: **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه علاجية**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 72.

ثقافتها ونظرتها للحياة فإن ذلك سوف يؤدي إلى نجاحها في تثبيت القيم عند التلميذ، أما في الحالات التي يكون فيها اختلاف بين البيئة الأسرية والمدرسة فإن عمل هذه الأخيرة يكون صعبا ومضاعفا والتعاون بينهما يكون غير فعالا.[1]

6. عوامل متعلقة بالبيئة المدرسية:

تؤثر البيئة المدرسية بمختلف عواملها بشكل كبير على التحصيل الدراسي الخاص بالمتعلمين ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

1.6 أداء الأستاذ:

يعتبر الأستاذ من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل متعلميه نظرا لارتباطه المباشر بالعملية التعليمية – التعلمية–فتواجد أستاذ كفء يمكن أن يعوض النقص الموجود في بعض الجوانب الأخرى مثل نقص الوسائل، الأدوات والإمكانات المادية، فالأستاذ المتمكن من المنهاج الدراسي والمواد العلمية والمزود بمهارات تدريبية وكفايات تعليمية وميولات إيجابية نحو مهنته يؤثر بشكل إيجابي على أداء وتحصيل تلاميذه.[2]

تعددت الدراسات التي حاولت تحديد خصائص الأستاذ الكفء، سواء تلك التي اهتمت بتناول المؤشرات النوعية للتعليم والكفايات الأدائية، أو تلك التي تناولت المهام التي يجب على الأستاذ القيام بها، وقد أشارت بعض البحوث التي أجريت حول رأي التلاميذ في مدرسيهم، أن أهم صفتين يرغب التلميذ في توفرها في أستاذه هما العطف عليهم والصبر على أخطائهم بالإضافة إلى القدرة على شرح وتوضيح الدرس بأسهل الأساليب والطرق الممكنة.[3]

2.6 المنهاج الدراسي:

يقصد بالمنهاج الدراسي هنا مجموعة المعلومات والخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية، الرياضية والفنية التي يعدها ويهيئها النظام التربوي القائم من أجل تقديمها عن طريق مؤسساته التعليمية للتلاميذ

---

[1] **المرجع نفسه:** ص 74.

[2] أماني محمد الناصر: **التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيليا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2005، ص 58.

[3] رحيم الحبيب: **أثر التربية التحضيرية على التحصيل الدراسي العام لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر –2–(أبو القاسم سعد الله)، 2012، ص 72.

قصد تأمين نموهم الشامل جسديا، عقليا، ووجدانيا، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة وحسب ما تستطيع قدراتهم تقديمه، وبهذا المعنى فهو يشمل المقررات الدراسية والأهداف التعليمية، وطرائق التدريس والوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة وطرق وأساليب التقويم التربوي.[1]

ويظهر أثر المنهاج في التحصيل من خلال المادة العلمية وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، فكلما كانت أكثر موضوعية واتصالا بالتلميذ وأكثر ملائمة له، كلما دفعه ذلك لبذل جهد أكبر ومن ثم فالمنهاج الفعال يؤدي ولا شك إلى تمكين التلاميذ من الفهم والاستيعاب الجيد، وبالتالي الحصول على درجات جيدة، ولهذا يتوجب الاهتمام به وبنائه على أسس نفسية واجتماعية مستوحاة من نظريات علمية هدفها الأساسي الوصول إلى مستوى جيد ورغوب من التحصيل الدراسي.[2]

بالإضافة إلى العوامل المدرسية السابقة يوجد أيضا التوافق المدرسي وقرب موضوعات المواد الدراسية المقدمة من الواقع المعاش، والاهتمام بالدراسة والمواظبة وعدم التغيب ووجود الإشراف التربوي الجيد...إلخ كل هذه عوامل تساهم في تحسين أداء التلميذ الذي ينعكس بشكل إيجابي على تحصيله الدراسي.

3.6 الإدارة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية أيا كان نوعها هي المسؤولة عن النجاح والإخفاق الذي يحصل لمجتمع من المجتمعات، والتربية بتقدمها وتخلفها تعكس ما يدور في مؤسساتها من ممارسات إدارية حديثة، كما أن التطور التربوي وتحولاته الكبيرة ناتج عن التحولات الإدارية، من النمط التقليدي إلى النمط الحديث، فمحور العمية التعليمية أصبح يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه، والإدارة المدرسية الفعالة يكون هدفها تسيير المؤسسة التعليمية سيرا روتينيا للحفاظ على النظام والتأكد من السير الحسن وفق الجدول المبرمج، واليوم تعدت ذلك ليصبح عملها الأساسي يدور حول تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، والاهتمام بالنواحي الإدارية وتوجيه وظائفها لخدمة هذه العملية الرئيسية.[3]

لذلك فالنظام الإداري السائد داخل المؤسسات التعليمية يمكن أن يؤثر سلبا أو إيجابا في أداء التلاميذ ومردودهم، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إداريين ومدرسين جيدة، انعكس ذلك بشكل إيجابي على

---

[1] محمد برو: **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، مرجع سبق ذكرة، ص 253.

[2] **المرجع نفسه:** ص 235.

[3] محمد بن عبد الله آل ناجي: **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي عشر**، 2000، ص 1-7.

أداء التلاميذ، أما إذا كانت هذه العلاقة مهتزة فإنها تؤثر سلبا على المتمدرسين، كما أن نمط الإدارة المدرسية، إذا كان دكتاتوريا أو متسيبا، فإن له أثر غير مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ، ولنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية كالتقويم والموضوعية والظروف الملائمة لها دور في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه.[1]

بالإضافة إلى ذلك نجد أن الأنظمة في بعض المدارس غير مجدية فهي لا تستطيع تقليل أو زيادة مدة الدوام أو ازدحام الصفوف بالتلاميذ وزيادة أعدادهم، وضعف المدرس في السيطرة على الصف الدراسي أو تبديل الأستاذ من وقت لآخر، إذ توجد مدارس ليس لديها أستاذ لشهور طويلة من السنة، وإن توفر الأستاذ فمن الممكن أن يتبدل على طول السنة عدة مرات، كما أن لأنظمة القبول في المؤسسات دورا مباشرا أو غير مباشر في التحصيل، فتأخر التلميذ عن أقرانه في قبوله بالمدرسة يشعره بعدم التساوي والتكيف مقارنة مع زملائه وبالتالي سوء تكيف يؤدي به إلى ضعف وانخفاض تحصيله.[2]

4.6 الامتحانات:

إن الامتحانات المدرسية لها أهمية خاصة فهي تؤثر على صحة التلميذ النفسية، لأنها الجزء الأساسي من البرنامج التربوي، لذا فإن اتجاهات المدرس والتلاميذ نحوها تحتل أهمية بالغة بالنسبة للتوافق مع الذات والصحة النفسية، إذ ينبغي ألا يعطي المدرس انطباعا عن الامتحانات على أنها شيء يبعث على الخوف والرهبة، بل بالعكس ينبغي أن تكون الوسيلة التي تساعد الأساتذة والتلاميذ على الكشف عن ما أحرزوه من تقدم في اكتساب المعارف والمهارات، كما أنها أداة تستخدم كمشروع تعاوني بينهم، فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تشكل فترات من الضغط والتوتر الذي يؤدي إلى تعطيل عملية النمو.[3]

5.6 جماعة الرفاق:

---

[1] مصطفى حساني: **استخدام استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقة بالتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر-2-، 2011-2012، 95.

[2] **المرجع نفسه:** ص 96.

[3] أحمد علي عبد الحميد: **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية**، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص 118.

يتأثر التحصيل الدراسي بمدى توافق التلميذ مع محيط المؤسسة التعليمية من حيث علاقته مع زملائه ومدرسيه، فجماعة الرفاق على سبيل المثال قد تسهم في خفض دافعية التحصيل الدراسي لدى المراهقين، خاصة إذا انتمى إلى عصبة تهون من شأن الدراسة والتحصيل، وذلك لأن الحاجة لاحتواء الجماعة في هذه المرحلة الحساسة بالذات لها أهمية تفوق دافعية الإنجاز التي يمتلكونها.

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث وجود علاقة ارتباطية بين درجة التكيف الاجتماعي للتلميذ وتحصيله الدراسي، وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن التلاميذ المتكيفين دراسيا يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون في البرامج المدرسية هم أكثر إنجازا لدراستهم من التلاميذ غير المتكيفين دراسيا.[1]

6.6 الأنشطة المدرسية الرياضية والفنية والعلمية:

فالمؤسسة التي تتوفر داخلها نشاطات فنية، رياضية وثقافية تساهم بشكل كبير في التخفيف من الضغوطات والصراعات النفسية التي يشعر بها التلاميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة، فالمؤسسة تحاول خلق جو نفسي مريح وجو آخر للمنافسة يستمتع من خلالها التلاميذ ويرفهون عن ذواتهم وكل هذا بمنحهم نفسا جديدا وقوة للاستمرار في الدراسة بحماس ورغبة أكبر.[2]

إن تسيير الدرس وتقديم المعلومات وفق نظام معين وبتسلسل منطقي، يدفع الأستاذ إلى إتباع نظام الانتقال من العام إلى الخاص ومن ثم الأخص والزيادة في تقديم الخبرات والحقائق تدريجيا على حسب إمكانات وقدرات المتمدرسين، وعلى حسب طبيعة الموضوع واحتياجاته وصعوباته.[3]

على الرغم من أن هاته العوامل التي تم ذكرها أعلاه والتي تؤثر في التحصيل الدراسي بشكل كبير إلا أن نتائج الدارسات والبحوث الميدانية تؤكد وبشدة على وجود تأثير وارتباط بين العوامل المحيطة وأداء التلميذ فهي مؤثرة إما بشكل إيجابي أو سلبي مباشر أو غير مباشر على التلميذ بعينه، ولكن ليست بالضرورة أن تنطبق على الكل، لذا فكل فرد هو عبارة عن حالة متفردة وخاصة.

كذلك أن هذه العوامل إذا اجتمعت يمكن أن تؤثر بشكل مشترك مما قد يلغي بعضها البعض، أي قد يكون التلميذ ذو بنية جسمية ضعيفة أو مستوى اقتصادي منخفض، لكنه بوجوده في أسرة تدعمه نفسيا وماديا ودراسيا، يكون تحصيله أكبر من ذي البنية الجسمية القوية، وصاحب الذكاء المرتفع يمكن أن

---

[1] **المرجع نفسه:** ص 119.

[2] آمال يوسف: **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، مرجع سبق ذكره، ص 109.

[3] **المرجع نفسه:** ص 109.

يفشل دراسيا إذا صحب زملاء لا يهتمون بالدارسة ورفقاء السوء... وهذه العوامل التي أثبتت الدارسات تأثيرها لم تتفق كلها في مستوى وحدة التأثير، بل هناك دارسات متناقضة النتائج كتأثير المستوى الاقتصادي للأسرة مثلا.

سابعا: أساليب قياس التحصيل الدراسي:

تشير الكثير من الدراسات والبحوث إلى أن هناك عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية يمكن تفصيلها كالآتي:

1. الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية حيث يستخدمها المدرسين لقياس القدرات التحصيلية وكذا في ترتيب وتنظيم التلاميذ داخل حجرة الصف وتحديد الرسوب والنجاح والانتقال من سنة إلى أخرى وكذا من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى وفي هذا الصدد يرى محمد عطية الأبراشي أن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما إستفاده التلاميذ من المواد التي يدرسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف وتكون امتحانات فترية أو كل ثلاث أشهر وكذا امتحانات النقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية، وتكون إما شفوية أو كتابية ، كما يرى أن الاختبار التحصيلي إجراء منظم لتقدير ما تعلمه التلميذ في مختلف المراحل التعليمية كما أنه يمكن الأستاذ من أداء وقفة تقويمية موضوعية تساعده على بلورة القرارات التعليمية المناسبة وعلى هذا الأساس يكون التقويم جزءا مكملا للعملية التعليمية –التعلمية– بمعنى أنه يساهم في عملية التخطيط والضبط والتنفيذ أثناء تقويم الإنجاز.[1]

وهكذا يبدو من خلال ما تقدم أن الاختبارات التحصيلية وسيلة وأداة يتمكن بواسطتها الأستاذ من قياس مدى فهم واستيعاب التلاميذ للمعلومات التي تحصلوا عليها ليقرر على أساسها ترتيب وتصنيف قدراتهم وفق درجات مناسبة لاتخاذ الإجراءات الملائمة.

[1] صالح العقون: **البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010–2011، ص 86–87.

أهمية الاختبارات التحصيلية:

تتمثل أهمية هذه الاختبارات في كونها تساعد على:

- توعية التلاميذ بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- التنبؤ بنتائج تحصيل التلاميذ ومعرفة فرص نجاحهم في المواد الدراسية.
- اتخاذ قرار تربوي نحو تصنيف وتوجيه التلاميذ إلى تخصص معين من التخصصات.
- متابعة نموهم والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.
- الحكم على فعالية التدريس وتطوير استراتيجياته من خلال الاستفادة من نتائج التحصيل التي تمكننا من تطوير المنهاج الدراسي وكذا الوسائل المساعدة من كتب ووسائل وأجهزة.
- القيام بالاختبارات من فترة لأخرى من أجل الكشف عن مدى ترسخ المعلومات في أذهان التلاميذ.
- إعلام الأولياء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا وبالتالي كسب ثقة الجماهير لإدراك أهمية التعليم المدرسي.[1]

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن وظيفة الاختبارات التحصيلية أكبر من كونها وسيلة لتقويم التلاميذ ومعيارا أساسيا في تحديد انتقالهم من مرحلة إلى أخرى أو من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى بل هي أداة ذات أبعاد وتوجهات كثيرة مرتبطة ارتباطا وثيقا وهاما بالأهداف التعليمية والتربوية برمتها.

2. الاختبارات الشفوية:

تعد من أقدم أنواع الاختبارات في العالم حيث استخدمت منذ القدم وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة غير الكتابية يوجهها الأستاذ إلى التلميذ ويطالبه بالإجابة عليها وذلك لقياس مدى تعلمه واكتسابه في الموضوعات التي سبق وأن تعرض لها كما تمكن الاختبارات الشفوية من الحكم على مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للحقائق وقدرتهم على معالجة المواقف المستجدة إضافة إلى تقويم المهارات الشفوية لدى التلميذ على التعبير وفي التعرف على سمات معينة تتعلق بشخصيته كالجرأة، الشجاعة الأدبية أثناء تقديم وإعطاء الإجابات.[2]

3. الاختبارات المقالية:

[1] محمد علي السيد: **التربية العلمية وتدريس العلوم**، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص 406.

[2] صالح العقون: مرجع سبق ذكره، ص 87.

من أقدم الاختبارات وأكثرها تنوعا وانتشارا واستعمالا في المؤسسات التربوية، وفي مختلف المراحل التعليمية، فهي تتألف من مجموعة من الأسئلة التي تتطلب من الأستاذ إجابات مطولة نوعا ما وعادة ما تبدأ بكلمات مثل: اشرح، ناقش، أذكر، أكتب، وضح، حلل تستلزم إجابة حرة عن موضوع أو معلومة معينة تساعد على الكشف عن قدرة التلميذ على فهم الموضوع والتعامل معه ومعالجته بصورة عقلية من خلال استخدام بعض العمليات العقلية كالتفكير، الفهم، الإدراك، التحليل، إصدار الحكم، الاستنتاج.[1]

غالبا ما تستخدم هذه الاختبارات لقياس نواتج التعلم مثل: القدرة على التعبير الكتابي، الشرح والتفسير، القدرة على حل المشكلات وعلى التفكير الإبداعي.[2]

4. الاختبارات الموضوعية:

جاء هذا النوع من الاختبارات ردا على كثرة الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات المقالية، وتعرف هذه الاختبارات على أنها تلك التي يمكن تقدير درجتها تقديرا موضوعيا يمكن عدة مقدرين من أن يتوصلوا إلى نفس التقديرات بعيدا عن تدخل الأحكام الذاتية في بنائها أو اختبارها وفي تحديد الإجابة الصحيحة.

تتكون هذه الاختبارات من أسئلة قصيرة لا تحتاج إلا لوقت قليل للإجابة عنها إذ لا تتعدى أحيانا كلمة واحدة أو إشارة صغيرة، كما أن تصحيحها سهل دون عناء وتعقيد.[3] وعلى خلاف ذلك فتحضير الأسئلة عملية غير سهلة الإعداد، فهي تحتاج إلى صياغة علمية دقيقة وموضوعية، ومن بين أنواع هذه الاختبارات نذكر ما يلي:

- اختبار ملء الفراغ: يطلب من التلميذ تكملة العبارة الناقصة للجمل.
- اختبار متعدد: وهنا يذكر السؤال وبوضع مجموعة من الإجابات الخاطئة إلا إجابة واحدة صحيحة وما على التلميذ إلا أن يكتشفها ويختارها.
- اختبار الصواب والخطأ: وهنا تكون عبارات صحيحة وخاطئة والمطلوب من التلميذ أن يعرف ويحدد الإجابة الصحيحة والخاطئة.

---

[1] صفية اقرونة: **الذكاء الانفعالي والصحة النفسية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مرجع سابق: ص 190.

[2] علي قاسم الصراف: **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002، ص 95.

[3] حميد عبد الواحد الكيسي، ربيع هادي مشعان: **الاختبارات التحصيلية –أسس بناء وتحليل أسئلتها–**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 57.

- اختبار المطابقة: حيث يتكون السؤال من مجموعتين من العبارات وما على التلميذ إلا أن يربط أو يوفق بين جملة من العبارة الأولى بالجملة التي تناسبها من العبارة الثانية.
- اختبار الترتيب: الذي يعتمد على تتبع الزمان والمكان لواقعة أو حادثة معينة.
- اختبار الاسترجاع البسيط: الذي يتطلب من التلميذ أن يجيب على السؤال المطروح بكلمة واحدة أو جملة.[1]

5. الاختبارات المقننة:

هي تلك الاختبارات التي وضعت لتتناسب مع سن معين أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية معينة، بعد ما تم تجريبها على عدد كبير من الأفراد، وأول اختبار مقنن هو الذي وصفه " ثرونديك" لقياس نوع الخط عند التلميذ الأمريكي سنة 1909 حيث أعطى الكثير من النماذج المقننة.[2]

1.5 مجالات استخدامها:

مجال استخدام الاختبارات مجال واسع يشمل مختلف ميادين الحياة ويمكن حصر الأغراض التي فيها الاختبارات بما يلي:

- المسح: جمع المعلومات والبيانات عن واقع معين.
- التنبؤ: معرفة مدى ما يمكن أن يحدث من تغير على ظاهرة ما أو سلوك ما.
- التشخيص: تحديد نواحي القوة والضعف في مجال ما.
- العلاج: تقديم العلاج لحل مشكلة ما.[3]

2.5 خصائص الاختبارات المقننة:

[1] أوريدة قلمين: **حجم الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي للأبناء**، مرجع سابق: ص91.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001، ص 96.

[3] عبد العزيز الزنيدي: **الاختبارات المقننة**: http://foozz7.blogspot.com/، تاريخ النشر 14 أفريل 2012، تاريخ الاسترجاع 15 جويلية 2021.

– يتم تصميمها وإعدادها وتطويرها من قبل فريق أو مجموعة متخصصة أو مركز بحث .

– تشكل مجالا واسعا من حيث المحتوى والأهداف

– تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية

– تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد والمؤسسة الواحدة.[1]

3.5 أغراض استخدامها:

يمكن للأستاذ في أي مرحلة من مراحل التعليم أن يستخدمها للأغراض الآتية:

– مقارنة مستوى متمدرسيه بمستوى غيرهم من المتمدرسين وبالتالي تقويم متعلميه والحكم عليهم بصورة أكثر موضوعية.

– تقدير مستوى فاعلية تدريسه.

– إعطاء صورة واضحة وواقعية عن مستوى كل تلميذ مقارنة مع مستوى مجموعة من التلاميذ أكثر عددا من مجموعة صفه.

– يمكن استخدامها لتصنيف التلاميذ وتوجيههم إلى الشعب المناسبة وعند انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى.[2]

ومما سبق، يمكن القول أن هذه الأنواع من الاختبارات هي أدوات أشيع استخدامها، ولا يمكن تخيل العملية التربوية دون تقويم وبالضبط دون اختبارات تكشف عن تحصيل التلاميذ، فهي واقع لا يمكن إنكاره أو إلغاؤه، كونها أداة تستحوذ على عملية التعلم برمتها، كلما أحسن الأستاذ استخدامها واعتبرها وسيلة لا غاية في حد ذاتها قلت عيوبها وزادت فائدتها، وعندما يسيء استخدامها يحدث العكس، فالعيب هنا ليس في استخدام هذه الأنواع من الاختبارات، وإنما حينما تخرج هذه الأدوات عن الإطار الذي وضعت من أجله.

[1] محمد قوارح: **معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها**، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 10، جوان 2013، ص 181.

[2] **المرجع نفسه:** ص 182.

ولزيادة الفائدة، على الأستاذ ألا يعتمد على الاختبارات كوسيلة وحيدة لتقويم الأداء، بل عليه الاستعانة بوسائل تقويمية أخرى كالنشاطات، التدريبات التقويم الذاتي، من اجل تحديد التحصيل الدراسي الخاص بمتعلميه بكل بدقة وموضوعية.

ثامنا: معوقات التحصيل الدراسي

لقد سبق وعرضنا شروطا تعمل على مساعدة التلميذ على حصد أفضل العلامات والنتائج المدرسية وتجنبه المعوقات والعراقيل، التي تؤثر عليه وتجعله يتقهقر إلى الخلف ويتأخر دراسيا عن أقرانه داخل الصف الدراسي، ونلخص هذه المعوقات فيما يلي:

أ- يؤثر المنهاج أو المقرر الدراسي على تحصيل التلميذ ويسهم في خفضه وإضعافه إذا لم يكن معدا إعدادا منهجيا علميا وأكاديميا سليما.

ب- يجب مراعاة الفروق الفردية الخاصة بالتلاميذ انطلاقا من أن التدريب الخاص بتلميذ معين لا يمكن تعميمه على جميع التلاميذ وجعله تدريبا عاما، مع قلة الإفراط في الذكاء.

ج- يجب ربط إثارة الدافعية عند التلميذ مع الموضوع حتى يتعامل مع الدرس من خلال فهمه جيدا لأبعاد العطب عن عملية التعلم.[1]

د- يجب مراعاة رغبات التلميذ من خلال توجيهه التوجيه السليم الذي يتوافق مع التخصص الذي يريد مزاولته، حتى لا ينعكس ذلك سلبا على تحصيله وأدائه.

هـ- إثارة انتباه التلميذ من خلال التواصل البيداغوجي والإنساني حتى يقبل على متابعة الشرح ليتسنى له فهمه ويتجنب بذلك تدني تحصيله.

و- معاملة التلاميذ معاملة حسنة وحكيمة بسبب مرحلة المراهقة الحساسة التي يمرون بها، فهم يرفضون طرق التدريس المتبعة داخل النظام المدرسي، ويتمردون على كل شيء يرونه بأنه يتعارض ورغباتهم ولا يساعدهم على تمثيل ذواتهم أمام المجتمع، وخاصة إذا كان المنهاج الدراسي المعتمد بعيدا كل البعد عن الواقع المعاش ولا يحقق رغبات التلميذ حتى يصبح هذا الأخير عاملا مساهما في تدني التحصيل الدراسي لدى المتمدرس.[2]

---

[1] نصيرة عيسو: **الدعم المدرسي المدرك "متعدد الأبعاد" وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي فرط الحركة في التعليم المتوسط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص تربية خاصة، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2015-2016، ص 107.

[2] العجال مغنات: **الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ**، مرجع سابق، ص 117.

يمكن أن تعتبر هذه المعوقات "مشكلات خاصة" فهي تركز وبشكل جلي على أداء الأستاذ والتلميذ، وطرق إعداد المنهاج الدراسي وربطه بالواقع المعاش، أضف إلى ذلك البيئة المدرسية ومتطلباتها ونظم التقويم المتبعة لرصد نتائج التحصيل الدراسي.

تاسعا: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

يعتبر التقويم التربوي من أهم الأدوات التي تؤثر في التحصيل الدراسي بشكل مباشر، فهو يتكون من مجموعة وسائل تتكامل فيما بينها بصورة عملية من أجل الحصول على أفضل المخرجات، ويمثل التقويم وسيلة علاجية هامة تهتم برصد جميع مكونات النظام التربوي وعناصره وإجراءاته ونتائجه المتوقعة والصادرة منه، ذلك من أجل الكشف عن مدى قدرة هذا النظام على تحقيق الأهداف المرجوة، فالتقويم بمفهومه الواسع يشير إلى عملية إصدار الأحكام والقرارات المتعلقة بالسبل المختلفة للعمل التربوي، على ضوء ما يوفره التقويم من معلومات وبيانات واستخدامها في التعديل العلاج والتطوير.

ليشمل التقويم كل الممارسات، الجهود، الأنشطة والإمكانات المادية والمعنوية داخل النظام التربوي، إلى جانب المدخلات والمخرجات التعليمية، ولهذا يعد تقويم المناهج الدراسية، المدرسين، التلاميذ وكذا البيئة المدرسية الأساس العلمي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية.

على الرغم من أهمية التقويم فإن النظام التربوي في الجزائر يهتم بتقويم أداء التلاميذ وتحصيلهم العلمي بصورة أكبر من الجوانب الاخرى، كونه يهدف إلى كشف نقاط الضعف والقوة الخاصة بنتائج التحصيل لدى التلاميذ، وهذه العملية في حد ذاتها تتداخل مع عمليتي القياس والتقييم، اللتان تشكلان عرضا حقيقيا للواقع ونتائجه سواء كانت جيدة أم سيئة.

فتقويم التحصيل وما يفرزه من قرارات هو أداة موجهة لمعرفة فاعلية المنهاج الدراسي، وطرق التدريس، وكافة العوامل والعمليات التربوية الأخرى التي تشترك في العادة بإنتاجه، وعليه بقدر ما يكون التقويم موضوعيا علميا وهادفا، بقدر ما تكون نتائجه موثوقة وفعالة في توجيه المنظومة التربوية نحو الأفضل.

والتقويم داخل المؤسسات التعليمية يستخدم في شكل امتحانات تحصيلية متنوعة يقوم من خلالها الأستاذ بتحديد مستوى التلميذ المعرفي والحكم على نجاحه أو فشله معتمدا في ذلك على العلامات التي

تحصل عليها، غير أن هذه العلامات قد لا تقيس في الغالب إمكانات وقدرات التلميذ الحقيقية لتحديد نسبة رسوبه أو انتقاله، نظرا لتداخل عوامل أخرى تؤثر بشكل مباشر في عملية تحصيل النتائج.

إن تعليم طرق التفكير من خلال التحصـــيل لمختلف المواد التعليمية، يحتاج كثيرا من الجهد والوقت والخبرة، لهذا لابد من تدخل الخبراء التربويين وصناع القرار لتطوير المناهج الدراسية والوسائل التعليمية، تكثيف الإمكانيات البشــرية والمادية، وتخطيط وتنظيم العملية التعليمية بكافة عناصــرها ومكوناتها، حتى تســاهم على فهم الحاضــر، وتوقع نتائج المســتقبل مع مراعاة كافة المســتويات الذهنية والفروق الفردية، لتنمية التفكير والإبداع وتطوير الطرائق والوسائل والأنشطة التدريسية المصاحبة، مع اتسامها بالمرونة المطلوبة لإدخال أي جديد. وتدريب الأســـاتذة وتكوينهم وتأهيلهم ليتمكنوا من أن يوظفوا أســـاليب تعليم التفكير من إكســاب تلاميذهم مهارات التفكير، وتوفير الإشــراف التربوي والبيئة المدرســية المحفزة، ومدها بالإمكانيات البشرية والمادية من أجل توفير المناخ المناسب لتعليم التفكير.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال هذا الفصل أن التحصيل الدراسي الجيد على اعتباره محكا رئيسيا للانتقال وأداة فعالة في الحكم على نواتج العملية التعليمية، قائم على مجموعة من العوامل والظروف تتكامل وتتداخل فيما بينها لتنتهي باختبارات تحصيلية تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية تقيس الأداء الفعلي للتلميذ وتحدد مساره الدراسي حاضرا ومستقبلا، فالمؤسسات التعليمية تجتهد في إعداد النشء باستمرار، وترسخ جسور التعاون بين التلاميذ والأساتذة والإدارة المدرسية والأسرة، لتوفير وسط فعال مستقر ومريح ينمي روح التنافس والمثابرة يشجع على المواظبة والاجتهاد والتقدم والإنجاز بهدف تحصيل دراسي جيد.

الفصل الرابع

منهجية وتقنيات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: مجالات البحث

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

رابعا: أدوات جمع البيانات

خامسا: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

سادسا: المعالجة الإحصائية

سابعا: عرض خصائص مجتمع الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تسعى الباحثة من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة منهجية تكاملية عن مجريات الدارسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية الوثائقية إلى حقائق إجرائية، سعيا منها إلى تحقيق الهدف الذي أجريت من أجله الدراسة الحالية، وهو الإجابة على إشكالية البحث واختبار الفرضيات ضمن سياق إبريقي، يكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي بمختلف أساليبه وطرقه وإجراءاته داخل البيئة المدرسية وفي الفصل الدراسي وانعكاساته على التحصيل الدراسي. والهدف المرجو من هذه الدراسة، يتطلب إجراءات إحصائية وتدابير علمية تتحدد على إثرها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدارسة الراهنة بكامل خطواتها وفق محك تربوي واقعي، لجمع المعطيات من الواقع الاجتماعي، فهي التي ترسم معالم وآفاق الدراسة وتوجه مسار الباحث نحو إتباع مراحل فعالة لإكمال مجرياتها وإجراءاتها المنهجية.

وعليه جاء هذا الفصل لوصف الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الراهنة بهدف الإجابة على فروض البحث وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة وذلك من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، المنهج، مجتمع البحث، أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكومترية للأداة، المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وأخيرا عرض خصائص مجتمع الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية مدخلا مهما للدراسة الأساسية، فهي تعتبر تمهيدا وأساس جيد يسبق الدراسة الإمبريقة الفعلية.

الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- الحصول على بيانات ومعلومات حول طبيعة المؤسسات التعليمية (المتوسطات) بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- استطلاع الظروف المحيطة بظاهرة التقويم التربوي المراد دراستها.
- تحديد العراقيل التي يمكن أن تعترض الباحث خاصة وأن تنفيذ الدراسة الأساسية جاء وفق إجراءات وقائية حساسة فرضتها جائحة كورونا.
- التعرف على حدود الدراسة، وظروف تطبيق أداة الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في (30) أستاذ وأستاذة العاملين في مرحلة التعليم المتوسط.
- التحقق من صلاحية أداة الدراسة، والمتمثلة في الاستبانة وهي من إعداد الباحث للتأكد من وضوح العبارات، ومدى تناسبها مع موضوع الدراسة.
- التعرف على الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تحدث أثناء القيام بالدراسة من أجل تجنبها خاصة أن هذه الدراسة تم إجراؤها في أزمة كورونا
- معرفة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة هل هو يمتاز بالصدق والثبات أم لا.
- التعرف على الفترة الزمنية التي ستستغرقها الباحثة أثناء إجراء الدراسة الميدانية الأساسية.

ثانيا: مجالات البحث

تمثل مجالات الدراسة محددا هاما من محددات البحث العلمي الأكاديمي، لما تقدمه من إجراءات قيمة ترتكز عليها الإجراءات المنهجية بمختلف أنواعها، التي تفرضها إشكالية الدراسة، والتي تتمثل في المجال المكاني الزماني، البشري، وسيتم تفصيل ذلك كما يلي:

1- المجال الزماني:

يقصد بالمجال الزمني المدة الزمنية التي استغرقتها الباحثة في إنجاز موضوع الدراسة، وذلك منذ اقتراح موضوع الدراسة المعنون بعملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي وتسجيله والموافقة عليه من قبل المجلس العلمي ومختلف هيئاته، إلى عملية البحث في مختلف أبعاده ومتغيراته واختبار فروضه واستخلاص النتائج وكتابة التقرير النهائي، وعليه فالدراسة الراهنة مرت بالعديد من المراحل والخطوات المتسلسلة والمتتابعة زمنيا كما يلي:

- **المرحلة الأولى:**

بعد نهاية العام التكويني 2019-2020، شرعت الباحثة في مراحل البحث العلمي، بدءا بجمع المادة العلمية وإجراء قراءات عديدة حول موضوع الدراسة في النصف الثاني من سنة 2020، وبناء تصور عن الموضوع، قامت الباحث بإنجاز الإطار التصوري (المفاهيم) وضبط إجراءاته بدقة وتنظيمها وفقا للقواعد والإجراءات العلمية المسطرة، ثم الخوض في الأطر الفكرية والنظرية (التراث النظري) للدراسة من أجل رسم معالمه وبنائها والتعمق فيها، وهو ما ساعد الباحث على إعداد تصور واضح لما سيقوم به مستقبلا.

- **المرحلة الثانية:**

تم في هذه المرحلة البحث في أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي لها صلة وثيقة بالبحث الراهن، وقد تخلل هذه المرحلة إجراء استطلاعات ميدانية أفادتنا في التعرف على النسق الذي نعمل فيه، وتحديد مجتمع البحث، وطرق وأدوات جمع البيانات، وبناء الاستبيان وضبطه وفق خطوات منهجية متعارف عليها والتي سيتم ذكرها لاحقا.

- **المرحلة الثالثة:**

تم إجراء الدراسة الميدانية الأساسية من خلال توزيع الاستبيان في صورته النهائية على الأساتذة المشتغلين في متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

- **المرحلة الرابعة:**

بعد توزيع جمع الاستبيانات على كافة المبحوثين واسترجاعها، شرعت الباحثة في عملية تفريغ البيانات ببرنامج والمعلومات المحصل عليها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها لاستخلاص النتائج وكتابة تقرير البحث.

2- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر، هذه الأخيرة تقع في المنطقة الجنوبية من ولاية تبسة، تبعد عن مركز الولاية بحوالي 90 كلم، يقدر عدد سكانها بحوالي 120.000 نسمة حسب الإحصائيات الأخيرة، يحدها من الشمال بلدية صفصاف الوسرى والعقلة المالحة، ويحدها من الشرق الحدود التونسية، ويحدها من الجنوب بلدية نقرين، ويحدها من الغرب بلدية ثليجان، تتربع على مساحة قدرها 1713 **(كم²)**.

وحسب التقسيم الإداري الجديد لسنة 2020 وبعد ترقية بلدية بئر العاتر إلى ولاية منتدبة أصبحت تضم العقلة المالحة، كما تضم مناطق ريفية عديدة مثل بتيتة، سوكياس، عقلة أحمد، عيشه أم شويشة.

أما بالنسبة للمؤسسات التعليمية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط ومن حيث الهياكل التنظيمية وطاقة الاستيعاب للسنة الدراسية 2021 – 2022، فتتوفر بلدية بئر العاتر على 13 متوسطة، جميعها مجهزة بمخابر للعلوم الطبيعية والفيزياء، وقاعات للرياضة، كما أن بعضها مجهزة بقاعات للإعلام الآلي مزودة بالإنترنت، بلغ عدد الأساتذة في هذه المؤسسات 400 أستاذ. (أنظر الملحق رقم03)

3- المجال البشري:

أجريت الدراسة الميدانية المعنونة بعملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي، بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، ونتيجة لطبيعة الموضوع وأهداف الدراسة وأسبابها الموضوعية، فإن الدراسة الراهنة أجريت على أفراد مجتمع الدراسة ومتمثلين في أساتذة التعليم المتوسط، المقدر عددهم بـ 400 أستاذ أستاذة تتراوح أعمارهم بين 25 سنة إلى 55 سنة فما فوق، تختلف مستويات تأهيلهم العلمي باختلاف مجال تدريسهم والشهادة المحصل عليها، ووضعيتهم التعليمية التي تراوحت في العقود الأخيرة بين مثبت ومتربص ومتعاقد، والذين سنتعرف على توزيعهم داخل المؤسسات التعليمية المستهدفة من خلال وصف خصائص مجتمع الدراسة الذي سنتطرق إليه لاحقا.

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

إن نوع المنهج المستخدم يحدده هدف الدارسة الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالصدق الإمبريقي للنتائج ومدى مطابقتها للواقع التعليمي، تحاول هذه الدراسة الكشف على مدى انعكاس عملية التقويم على التحصيل

الدراسي، والتي تصنف ضمن الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية، لذلك كان المنهج الوصفي الأنسب للدراسة الراهنة والذي يعرف على أنه:

أسلوب من أساليب التحليل الذي يعتمد على جمع بيانات ومعلومات دقيقة ومنتظمة، حول ظاهرة معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة في فترة زمنية معلومة وتصنيفها وتحليلها بغية التوصل إلى نتائج علمية وتفسيرها بطريقة علمية وموضوعية بما يتوافق والمعطيات الفعلية الظاهرة.[1]

إذن فالمنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتحليله وتفسيره، انطلاقا من دراسة العلاقات القائمة بين مختلف مكونات النظام التربوي وأجزائه وأنساقه الفرعية، كما يهتم أيضا بالممارسات والأفعال الشائعة والميولات والاتجاهات السائدة عند الأفراد وجماعات الهيئات التدريسية التربوية، والتعرف على خصائصها وسماتها وحصرها عن طريق المسح الشامل الذي يعرف على **أنه: أسلوب من أساليب جمع البيانات والمعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد**[2]، وطبق هذا الأسلوب في ضوء المعطيات المتاحة لتحليلها وتفسيرها بهدف التوصل إلى نتائج تكون ذات دلالة علمية بالنسبة للمشكلة المطروحة. وتم تنفيذ هذا العمل وفق خطوات المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل كما يلي:

- جمع الحقائق والبيانات والمعلومات حول الظاهرة التقويم التربوي بمختلف أبعاده ومؤشراته بطريقة علمية ومنهجية دقيقة كما هي في الواقع.

- يعمل على تحديد العلاقات الانعكاسية التي تربط بين المتغيرين المتمثلين في التقويم التربوي والتحصيل الدراسي.

- تحليل البيانات المجمعة حول ظاهرة التقويم التربوي بمختلف مؤشراتها من أساتذة المتوسطات بمدينة بئر العاتر وتصنيفها وترتيبها وتفسيرها تفسيرا علميا موضوعيا دقيقا.

---

[1] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني: **مدخل لمناهج البحوث الاجتماعية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 2014، ص 141.

[2] ربحي مصطفى عليان: **البحث العلمي – أسسه – مناهجه –أساليبه – إجراءاته**، ط1، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، 2001، ص 49.

- رصد الفروق في استجابات مفردات البحث انطلاقا من العديد من البيانات الأولية المتمثلة في الجنس، العمر، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، مادة التدريس..... من أجل معرفة الممارسات التقويمية وطرق تنفيذها في المناهج الدراسية وداخل البيئة المدرسية.
- استخلاص النتائج الدراسة الراهنة.
- اختبار فروض الدراسة وتحقيق أهدافها، كتابة التقرير النهائي المتعلق بموضوع التقويم التربوي والتحصيل الدراسي.
- وصف الوضع القائم لظاهرة التقويم التربوي بشكل تفصيلي.

كما سعى المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل إلى تغطية ما يلي:

- التعرف على طرق التقويم المتبعة في المنهاج الدراسي وأساليبه.
- التعرف على أساليب التقويم المستخدمة وممارساته داخل الفصل الدراسي.
- التقويم في البيئة المدرسية.
- التحصيل الدراسي.
- الإطار الاجتماعي والثقافي في مجال التعليم.

رابعا: أدوات جمع البيانات

يقصد بأدوات جمع البيانات بأنها: مجموعة من الوسائل الطرق والأساليب والإجراءات المختلفة والمتنوعة التي تعتمد عليها الباحثة في جمع البيانات والمعلومات والحقائق التي تجيب عن أسئلة الدراسة (البحث) وتختبر فروضها،[1] ويتحدد استخدام هذه الأدوات والوسائل وفق احتياجات الدراسة وحيثياتها وبراعة الباحثة وكفاءتها في حسن استخدامها.

كما أن نجاح البحث السوسيولوجي في الحقل التربوي كثيرا ما يتوقف على الاستخدام الأمثل للأدوات والتقنيات المنهجية، ولهذا اخترنا مجموعة من الأدوات التي تتماشى مع طبيعة وخصوصيات الموضوع رهن الدراسة.

لذا يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع البيانات والمعلومات حول ظاهرة معينة للإجابة عن مشكلتها وفروضها، وعليه وجب عليه أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لدراسته، وأن يكون ملما بالأساليب المختلفة

[1] سناء محمد سليمان: أدوات **جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2009، ص 19.

لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي، وكل طريقة من هذه الطرق خصائصها ومميزاتها الإيجابية والسلبية، ويرتكز اختيار الباحث لطريقة جمع المعلومات على عدة عوامل منها:

- طبيعة الدراسة التي تفرض طريقة معينة لجمع المعلومات.
- طبيعة مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة التعليم المتوسط.
- ظروف الباحث وقدرته المالية والوقت المتاح له.
- معرفة الباحث بالطريقة أو الأداة المناسبة.

استفادت الدراسة الراهنة في جمعها لمختلف البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع " **عملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي – دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة** "، من:

1- الملاحظة البسيطة:

التي يقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وهذا النوع من الملاحظات مفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات عن الظواهر والأحداث لدراستها بعمق.[1]

والملاحظة أنواع ترتبط عادة بمتطلبات الدراسة ونوعية البحث ودوره، فالباحث اعتمد على أسلوب الملاحظة البسيطة والمقصود بغرض مشاهدة ظاهرة التقويم التربوي كما هي في الواقع التعليمي دون إخضاعها للقياس العلمي، والتي أتاحت للباحثة الوصول إلى:

- معايشة موضوع التقويم التربوي المراد دراسته.
- جمع بعض من الحقائق والمعلومات حول طبيعة مجتمع الدراسة الذي أفادنا في تصميم الاستبيان.
- رسم صورة واضحة وشاملة عن مجتمع الدراسة والبيئة المدرسية.
- التعرف على واقع استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأساليب التقويم.
- التعرف على مدى نجاعة أساليب التقويم الحديثة ومدى تطابقها مع متطلبات ومعايير الجودة الشاملة.

[1] محمد عبد السلام، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، مكتبة نور، 2020، ص 36.

- الإلمام ببعض الجوانب المتعلقة بالبيئة المدرسية.
- تقصي ردود الأفعال المختلفة لأفراد مجتمع الدراسة.
- المشاهدة عن كثب بعض الجوانب السلوكية والحركية فور حدوثها.
- رصد الكثير من الظواهر المرتبطة بموضوع الدراسة خاصة المتعلقة بالتفاعل بين مختلف الهيئات التدريسية والفاعلين التربويين وكيفية توزيعهم داخل المؤسسات التعليمية.

2- المقابلة الحرة:

تعتبر المقابلة الحرة من أحد أهم الأساليب المستخدمة في مجال البحث العلمي، وهي من أبرز أدوات جمع المعلومات الإحصائية يستخدمها الباحث أثناء تحضيره للبحث العلمي، فهي أداة مهمة من أدوات جمع البيانات حول ظاهرة ما أو موضوع معين، وتعرف بأنها محادثة أو حوار أو تفاعل لفظي موجه بين الباحث من جهة والمبحوث أو شخص آخر من جهة أخرى بغرض الوصول إلى معلومات تعكس حقائق ومواقف محددة، يحتاج الباحث الوصول إليها، في ضوء أهداف بحثه.[1]

ونظر لأن مفردات مجتمع الدراسة يعطون معلومات شفوية ومباشرة للباحث والتي ينشأ عنها حوار وتفاعل بناء في إطار حدود الدراسة ومتطلباتها العلمية، وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بالمقابلة الفردية أجرتها الباحثة مع مدراء المؤسسات التعليمية التربوية والتي تهدف بشكل أساسي إلى:

- الحصول على الموافقة والإذن بالدخول بهدف إجراء الدراسة الاستطلاعية.
- الحصول على الإذن بالدخول لإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة للوقوف على حيثيات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط.
- إجراء نقاش وحوار مع مفردات العينية التجريبية حول استبيان الدراسة بمختلف عباراته لاكتشاف البنود التي يعتريها اللبس والغموض والتي تطلب بعض الشرح.
- جمع معلومات وفيرة وشاملة عن كل جوانب موضوع الدراسة.
- زودت الباحثة بالعديد من الأفكار والمعلومات الإضافية التي لم تكن في الحسبان، ولكنها ذات أهمية شكلت خلفية واقعية عن الظاهرة محل الدراسة ألا وهي التقويم التربوي.
- ساعدت في التعرف على الصفات الشخصية للأفراد المبحوثين والحكم على إجابتهم.

[1] محمد سرحان على الحمودي: **مناهج البحث العلمي**، ط3، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 2015، ص 141.

- توضيح الأهداف المرجوة من الدراسة والتعرف على العديد من النقاط المتعلقة بواقع المؤسسات التي تخدم الدراسة الراهنة.
- أتاحت للباحثة الفرصة في الاستفسار عن نقاط غير واضحة تخص إجراءات تنفيذ عملية التقويم الذاتي للتلميذ.
- الاستفسار عن طرق تنفيذ أساليب التقويم ومدى تأثر طرق التدريس واستراتيجياته بجائحة كورونا.
- تطلب الحوار الحر من الباحثة التقصي عن ظروف عمل الطاقم التعليمي والتربوي في جائحة كورونا، المتعلقة بإجراءات التقويم التربوي، صعوبة تنفيذ مختلف أساليب التقويم، الظروف التي تجرى فيها الامتحانات، الصعوبات التي تعيق أداء مهامهم، نقص التجهيزات والوسائل.

بالإضافة إلى المقابلة والملاحظة استفادت الدراسة الراهنة من بعض **الوثائق والسجلات** في جمع ما يلي:

- بيانات تخص توزيع المؤسسات التعليمية (المتوسطات) داخل مدينة بئر العاتر ولاية تبسة (الخارطة المدرسية).
- معلومات حول ملامح المؤسسات التعليمية.
- وثائق تاريخية تخص نشأة وتصنيف مؤسسات التعليم المتوسط.
- وثائق تخص إجمالي عدد الأساتذة والمتمدرسين (إناث – ذكور) وتوزيعهم داخل مؤسسات الطور المتوسط.
- عدد الأفواج التربوية.
- وثائق تخص الهياكل التنظيمية وتوزيعها ومساحتها.
- عدد الإداريين والمراقبين، إجمالي عدد العمال، المتواجدين داخل المؤسسات التعليمية بمدينة بئر العاتر ولاية – تبسة.

3- الاستبيان:

إن موضوع الدراسة الراهنة والمتمحورة حول عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي تطلب من الباحث إعداد أداة جمع بيانات (قياس) تمثلت في الاستبانة التي ساعدت في التعرف على أبعاد المشكلة الدراسة من خلال عملية استقصاء ميداني للمجتمع المدروس.

بما أن الهدف الأساسي منها هو الحصول على بيانات واقعية ودقيقة، فإن ذلك تطلب من الباحث الحرص والانتباه أثناء بناء وتصميم بنود الاستبيان، حتى يستهدف مشكلة الدراسة بمختلف متغيراتها وأبعادها بعناية فائقة ويفككها إلى مؤشرات لتكوين عبارات تغطي كافة جوانب الدراسة الراهنة لاستكشاف الحقائق عن ممارسات التقويم الحالية، واستطلاع آراء وميولات أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من عيوب أداة الاستبيان إلا أن استعمالها في الدراسة الحالية له العديد من المبررات نذكر منها ما يلي:

- كبر حجم مجتمع الدراسة مما تعذر علينا استخدام الملاحظة والمقابلة مع جميع المبحوثين.
- الفئة المستهدفة والتي يتم التعامل مها مثقفة ومتعلمة بإمكانها فهم معطيات الأداة والهدف منها والإجابة على عبارات الاستبيان دون تدخل من الباحثة.
- مكن الباحثة من الحصول على معلومات من عدد كبير من المبحوثين المشتغلين في مؤسسات متباعدة جغرافيا، بأقصر وقت ممكن بالمقارنة مع وسائل جمع البيانات البديلة.

والاستبيان هو أحد أدوات جمع البيانات الأكثر شيوعا واستخداما في الدراسات والبحوث الوصفية والتي تعرف بأنها: أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محددة عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب (المبحوث) ويكون المستجيب سيد الموقف فيها.[1]

كما يعرف أيضا على أنه: مجموعة من الأسئلة والعبارات المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين (مجتمع الدراسة) عن طريق البريد، أو يتم تسليمها يدويا للمجتمع المراد دراسته تمهيدا للحصول على معلومات وأجوبة عن الأسئلة الواردة فيها.[2]

ويعتبر الاستبيان أداة أساسية يوجهها الباحث للمبحوثين للإجابة عن بنوده وعباراته المحددة مسبقا وفق فروض وأهداف الدراسة لجمع معطيات وبيانات كافية وشاملة بغية التحقق من الفرضيات والإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تعريض المستجيبين لمثيرات مختارة بدقة وعناية حتى تكون الاستجابات موضوعية ودقيقة، فهو تقنية تفرض على مجتمع البحث التقيد بالموضوع وعدم الخروج عن إطاره العام، ومن هذا المنطلق تمثلت خطوات بناء أداة القياس فيما يلي:

[1] عبود عبد الله العسكري: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ط1، دار النمير، دمشق، 2002، ص 172.

[2] محمد عبد السلام: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، د.ط، مكتبة نور، 2020، ص 56.

- مراجعة التراث النظري المتعلق بموضوع الدراسة الراهنة.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم التربوي والتحصيل الدراسي بمختلف أبعاده ومؤشراته.
- الاطلاع على الأدوات والمقاييس المعتمدة في مثل هذا النوع من الدراسات.
- الاطلاع على العديد من الكتب والمقالات التي لها صلة بالدراسة الراهنة.
- القيام بإجراء مقابلات مع مدراء المؤسسات والعديد من أساتذة التعليم المتوسط.

وحتى تكون الاستبانة ذات صيغة وفائدة علمية فقد تم بناؤها وفق الخطوات التالية:

تم بناء الاستبيان الموجه للأساتذة بعد أن تبلورت أفكار شاملة ودقيقة في ذهن الباحث حول موضوع التقويم التربوي أساليبه، أدواته وكذا وظائفه وأهدافه ومعوقاته، وهذا بعد الاطلاع على طرق سير النظم التعليمية وتجاربها مع أنماط وأساليب التقويم التربوي، وكذا الاطلاع على العديد من الدراسات الميدانية المختلفة، وبناء على ما توفر من معطيات تتعلق بعملية التقويم أعدت الباحثة بنود الاستبيان الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

وعليه تكون استبيان الدراسة في صورته الأولية من خمسة محاور، ويضم كل محور مجموعة من العبارات – البنود، والتي بلغ عددها 61 عبارة مصممة وفق سلم ليكرت الخماسي والتي يتطلب الإجابة عنها اختيار واحد من الاختيارات – البدائل –المقترحة والمتاحة، وكل بديل من هذه البدائل يأخذ درجة أو شدة معينة، وحتى تحقق الغرض من المقياس أعطيت البدائل التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) والتي أخذت الأوزان على النحو التالي (5،4،3،2،1)، وقد مر إعداد استبيان الدراسة بالخطوات التالية:

- المحور الأول: يتعلق بالبيانات الأولية ويضم 07 عبارات أي (01 – 07).
- المحور الثاني: يتعلق بالفرضـــية الفرعية الأولى والتي مفادها ينعكس نمط عملية التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل إيجابي، والذي ضم 12 عبارة أي (08 – 19).
- المحور الثالث يتعلق بالفرضية الفرعية الثانية والتي مفادها ينعكس تنوع الأستاذ لأساليب التقويم على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل إيجابي، والذي ضم 14 عبارة أي (20 – 33).
- المحور الرابع: يتعلق بالفرضـــية الفرعية الثالثة والتي مفادها ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل إيجابي، والذي ضم 14 عبارة أي (34 – 47).

- المحور الخامس: يتعلق بالفرضية الرابعة والأخيرة والتي مفادها ينعكس تقويم البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل إيجابي، والذي ضم 14 عبارة أي (48 – 61).

على ضوء الخطوات المذكورة أعلاه تألف الاستبيان من (61) عبارة، تتعلق بمختلف ممارسات عملية التقويم داخل مرحلة التعليم المتوسط، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد درجة التزامه والقيام بهذا الفعل، المدرج على سلم ليكرت المكون من خمس درجات والتي تطلب الإجابة عنها اختيار أحد البدائل المقترحة والمتاحة، وكل بديل أو اقتراح من هذه الاقتراحات يأخذ درجة أو شدة معينة، ولتحديد طول خلايا المقياس في أبعاد الدراسة تم حساب المدى (5- 1=4) وللحصول على الطول الصحيح للخلية قامت الباحثة بقسمة المدى العام على عدد درجات الموافقة على النحو التالي 4 ÷ 5 = 0.8 وبإضافة هذه القيمة كل مرة للحد الأدنى لدرجة الموافقة نحصل على الحد الأعلى وهكذا مع كل درجات الموافقة، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (01): يوضح طريقة تصحيح استبيان الدراسة

القياس	البدائل				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الأوزان	1	2	3	4	5
المجال	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5.00

تم وضع المقياس على نظام متدرج من خمسة مستويات أعطي فيها للبنود الموجبة كما يلي (موافق بشدة 05 درجات)، (موافق 04 درجات)، (محايد 03 درجات)، (غير موافق درجتين)، (غير موافق بشدة درجة واحدة)، أما بالنسبة للفقرات السالبة فقد تم التقدير فيها بشكل عكسي.

مراحل تنفيذ أداة الدراسة:

ولضمان مصداقية الأداة وثباتها وبناء على المعطيات المذكورة أعلاه تم إعداد الاستبيان في صورته الأولية والذي تكون إجمالا من (61) بند، قامت الباحثة بتجريب الاستبيان في صورته الأولية وذلك من أجل تقدير الثبات تمت الإجراءات وفق ما يلي:

- **المرحلة الأولى: من 06 إلى 09 مارس 2022**

تم في هذه المرحلة تجريب الاستبيان في صيغته الأولية على مجموعة من الأستاذة والمقدر عددهم ب (30) أستاذ وأستاذة، موزعين على ثلاثة مؤسسات تعليمية بهدف:

- معرفة مدى تجاوب مفردات العينة التجريبية مع عبارات الاستبيان.
- اكتشاف الأخطاء في صياغة العبارات.
- معرفة مدى فهم أفراد العينة لعبارات الاستبيان من حيث وضوحها، سلامتها، ترتيبها.
- انتماء العبارات للمحاور التي تندرج ضمنها.
- واستفادت من ذلك في إعادة صياغة وبناء عبارات جديدة.
- استبعاد العبارات الغامضة وإضافة بدائل أخرى.
- التعرف على الفترة الزمنية التي تستغرق في جمع البيانات.

- **المرحلة الثانية: من 25 إلى 28 مارس 2022**

بعد قيام الباحث بتجريب الاستبيان في صورته الأولية وشرح البعض من العبارات الواردة في الاستبيان للأساتذة، وتسجيل العديد من الملاحظات الناتجة من المقابلات التي تم إجراؤها وقياس صدق الأداة وثباتها، تم تعديل الاستبيان وفق ما تم جمعه من بيانات ومعلومات وضبطه من حيث مضمونه وبنائه، قامت الباحث بإعادة توزيعه على نفس العينة التجريبية الأولى (إعادة التجريب) بهدف:

- التأكد من ووضوح العبارات وسلامتها.
- سهولة فهم العبارات واستيعاب مصطلحاتها من قبل المبحوثين.

- **المرحلة الثالثة: أفريل –ماي 2022**

بعد تعديل الاستبيان أكثر من مرة وضبطه وفق ملاحظات المبحوثين، قامت الباحثة بإعادة بناء الأداة في شكلها الجديد في 08 أفريل 2022، وعرضها على مجموعة من الخبراء أي الأساتذة الجامعيين (المحكمين) خاصة من أهل الاختصاص – علم الاجتماع –المقدر عددهم بـ (11) محكم، استغرقت عملية التحكيم (21) يوما ليتم بعدها ضبط عبارات الاستبيان في شكلها النهائي وفق ملاحظات الخبراء في ماي 2022، مع قياس ثبات الأداة مرة أخرى وصدق المحكمين. (أنظر الملحق رقم02)

تم تعديل بعض العبارات كما يلي:

الجدول رقم (02) يوضح عبارات الاستبيان التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين.

رقم العبارة	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
09	تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام وليس الخاص.	تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط.
18	يسمح مضمون مادة التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها.	يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها
24	تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية	تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم الشخصية
39	يوازن التقويم الذاتي يسن عمر التلميذ العقلي وصعوبة العمل الذي ينجزه.	يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
57	سيادة ظاهرة الغش في الامتحانات تؤثر سلبا على عملية التحصيل الدراسي	تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ.
58	انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية يؤثر سلبا على عملية التحصيل الدراسي.	تعمل الإدارة على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.

- **المرحلة الرابعة: ماي 2022**

خلال هذه المرحلة قامت الباحثة بزيارة كافة المؤسسات التعليمية وإجراء مقابلات مع المدراء للحصول على الموافقة النهائية لإجراء الدراسة الميدانية (الإمبريقية)، كما خصصت هذه المرحلة أيضا في مراجعة كافة المعلومات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية محل الدراسة، وجمع الوثائق والسجلات الخاصة بالإطار الجغرافي والإطار البشري، تعداد الأساتذة في ماي 2022، وأستغل هذا التقرب للقيام بالعديد من الاستفسارات لجمع بعض المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة والمتعلقة بالبيئة المدرسية وطرق تنفيذ أساليب التقويم التربوي وإجراءاته لكي تتمكن من توظيفها أثناء تحليل وتفسير البيانات.

- **المرحلة الخامسة: جوان 2022**

تم خلال هذه المرحلة توزيع الاستبيان في شكله النهائي على مدراء المؤسسات التعليمية ليقوموا بدورهم بتوزيعها على مجتمع الدراسة حيث استغرقت الفترة الزمنية لتوزيعه على الأساتذة للإجابة عنه في مدة زمنية استغرقت أسبوعين كاملين بسبب الإجراءات الاحترازية والتدريس وفق نظام الدفعات الذي فرضته جائحة كورونا.

- **المرحلة السادسة والأخيرة: جوان 2022**

بعد توزيع الاستبيان على كافة مجتمع الدراسة " المبحوثين " وجمعها واسترجاعها في مدة زمنية استغرقت أسبوعين، شرعت الباحثة في عملية تفريغ البيانات والمعلومات المتحصل عليها ببرنامج (SPSS V.23) لمعالجتها إحصائيا وتحليلها سوسيولوجيا وتفسيرها في ضوء إطارها النظري ومناقشتها مع ما توفر من فرضيات ونتائج سابقة.

وقد بلغ عدد الاستبيانات الموزعة 400 استبيان تم استرجاعها كلها، أي أن معدل الاسترجاع قدر بـ 100%، استعانت الباحثة في توزيعها وجمعها بمدراء المتوسطات.

ليصبح الاستبيان النهائي الذي تم توزيعه بمختلف محاوره ملخصا كما في الجدول أدناه والملحق رقم (02):

الجدول رقم (03) يوضح عدد محاور وعبارات الاستبيان.

الرقم	نوع المجال (المحور)	عدد العبارات
01	البيانات الأولية	07
02	التقويم التربوي في المنهاج الدراسي	12
03	تنويع الأستاذ لأساليب التقويم لتحسين التحصيل الدراسي	14
04	التقويم الذاتي للتلاميذ	14
05	البيئة المدرسية الحاضنة لعملية التقويم التربوي	14
المجموع		61

خامسا: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

يفترض من الباحث أن يتحقق من صدق وثبات أداة البحث بطرق ودلالات إحصائية قبل أن يتم تنفيذها بشكل نهائي لجمع البيانات، لذا يجب أن تكون دلالاتها مقبولة وتعطينا أثناء استخدامها بيانات صادقة وموضوعية ودقيقة نوعا ما، تستخلص منها الباحثة نتائج واستنتاجات واقعية وحقيقية.

ويتحدد صدق الأداة من خلال مفهومين متداخلين، يشير الأول إلى الدرجة التي يمكن للأداة أن تعطينا بيانات متعلقة بالقرار الذي ستبنى وتصمم من أجله، أما الثاني يشير إلى درجة قياس سمة ما بالمفهوم الافتراضي الذي تم على أساسه التعرف على السمة، أما فيما يخص الثبات فهو يشير إلى التوافق والانسجام والاتساق والتكامل داخل محاور الاستبيان، وهذا المعنى للثبات يعبر عن درجة الضبط والدقة والموضوعية في عملية القياس. لذا يستطيع الباحث أن يجمع أكثر من دلالة عن صدق الأداة، ويختار النوع والدلالة التي تتماشى مع أغراض بحثه وتتلاءم مع ميدان الدراسة للحصول على الدلالات المناسبة.

1-الصدق:

يتعلق صدق الاستبيان بصلاحية ما وضع لقياسه، ويتطلب ذلك تحديد العلاقة بين أداء المبحوثين في القياس ومجموعة من الوقائع والحقائق والبيانات التي يمكن ملاحظتها ملاحظة بسيطة موضوعية ومستقلة من المقياس، ويوجد العديد من الطرق والأساليب الإحصائية لقياس صدق الأداة المستخدمة " الاستبيان "، منها الصدق البنائي، الصدق التجريبي والصدق العاملي وصدق المحك الخارجي وطريقة المقارنة الطرفية وغيرها....

ولقد تم تقدير صدق الأداة من خلال صدق المفردات، حيث تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو عملية التقويم التربوي وأساليبه واستراتيجياته التربوية داخل البيئة المدرسية " وانعكاساتها على التحصيل الدراسي داخل " المتوسطات "، ودرجة كل عبارة من عبارات الأداة، وقد كانت جميع القيم لها مستوى دلالة إحصائية تتمتع بدرجة عالية من الصدق. وقد اعتمدت الباحثة على بعض الطرق منها ما يلي:

1-1-صدق المحكمين:

عملية بناء الاستبيان هي بشكل أساسي خطوة علمية مهمة ومنطقية تعتمد على اجتهاد الباحث في وضعها، ويظل دائما بحاجة إلى رأي المختصين والخبراء لجمع وجهات نظر مختلفة، حول سلامة نتائج جمع البيانات والتحليل والتفسير، وملائمة بنود المحاور والعبارات من حيث بنائها تركيبها وصياغتها وتوافقها

مع الأهداف التي وضعت لقياسها، وبعد أن تمت عملية التجريب وإعادة التجريب وتعديل الاستبيان وفق ملاحظات عينة من الأساتذة كفاعلين تربويين، هنا يأتي دور الخبراء والمختصين " المحكمين " في حقل علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية وعلوم التربية، علم النفس التربوي بمختلف تخصصاتهم، لكي يعطوا أحكامهم عن الأداة بكل موضوعية، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول ما يلي:

- سلامة الصياغة اللغوي للعبارات الخاصة بالاستبيان.
- مدى اتساق كل عبارة مع الاستراتيجيات والإجراءات التي وضعت من أجلها.
- مدى تناسب كل عبارة مع عنوان المحور الذي وضعت من أجله.
- مدى أهمية كل عبارة في قياس مرونة الأساتذة في التعامل مع مختلف أساليب التقويم التربوي.
- مدى ملائمة عدد البنود الخاصة بكل محور من محاور أداة القياس وكفايتهم.
- إبداء رأيهم في إضافة أو حذف أو تعديل أو إعادة صياغة بعض العبارات لضبط الأداة بطريقة علمية محكمة.
- مدى ملائمة البيانات والمعلومات الأولية للأساتذة ومع كفايتهم.
- مدى ملاءمة البدائل المستخدمة للإجابة " مقياس ليكرت الخماسي " مع الأداة المستخدمة " الاستبيان".

وبعد استرجاع الاستبيان والاطلاع على أراء المحكمين وملاحظاتهم حول الأداة والذين كان عددهم (11) تحكيما من أصل (30) استبيان تحكيم تم توزيعها، قامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم التي تم إبداؤها، وقبول كل فقرة أجمع عليها أكثر من (08) من الأساتذة المحكمين.

الجدول رقم (04): يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الأستاذ	الرتبة المهنية	الجامعة
01	**بن عيسى رابح**	أستاذ محاضر أ	جامعة حمة لخضر–الوادي
02	**سلطاني عبد الرزاق**	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الشريف مساعدية – سوق أهراس
03	**جفال منال**	أستاذ (ة) محاضر(ة) أ	جامعة العربي التبسي – تبسة

04	**ميهوبي إسماعيل**	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد البشير الإبراهيمي– برج بوعريريج
05	**زروقي توفيق**	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي – تبسة
06	**حديدان خضرة**	أستاذ (ة) محاضر (ة) أ	جامعة العربي التبسي – تبسة
07	**جابري دلال**	أستاذ (ة) محاضر (ة) أ	جامعة محمد الشريف مساعدية – سوق أهراس
08	**مراد بلخيري**	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة 02
09	**صولة فيروز**	أستاذ (ة) التعليم العالي	جامعة العربي التبسي – تبسة
10	**بوزيان خير الدين**	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي – تبسة
11	**براي محمد**	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي – تبسة

1-2-الصدق البنائي:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك بتطبيق أداة الاستبيان على (30) مفردة كعينة تجريبية من أساتذة التعليم المتوسط، وقد تم التأكد من صدق البنائي لمقياس الدراسة عن طريق حساب معامل الارتباط لكل محور من المحاور الأربعة بالمجموع الكلي كما هو موضح في الجدول الآتي:

من أجل التأكد من صدق استبيان الدراسة قامت الباحثة بحساب الصدق البنائي كما يلي:

الجدول رقم (05) يوضح الصدق البنائي لاستبيان الدراسة.

الرقم	البعد	معامل الارتباط	القيمة (Sig)
01	التقويم التربوي في المنهاج الدراسي	0.815**	0.000
02	تنويع الأستاذ لأساليب التقويم لتحسين التحصيل الدراسي	0.829**	0.000
03	التقويم الذاتي للتلاميذ	0.850**	0.000
04	البيئة المدرسية الحاضنة لعملية التقويم التربوي	0.580**	0.001

من خلال نتائج الجدول رقم (05)، والذي يوضح نتائج معاملات الارتباط بين محاور استبيان الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان، نلاحظ أن معاملات ارتباط محاور استبيان الدراسة كلها مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي فهي تتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق.

1-3-صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (06) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الدراسة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T-test	قيمة (Sig)
المجموعة العليا	08	170.12	17.55	6.227	0.000
المجموعة الدنيا	08	213.62	09.07		

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة (Sig) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على أن استبيان الدراسة قادر على التمييز بين الإجابات المرتفعة والإجابات المنخفضة وبالتالي فهو يتمتع بدرجة عالية من صدق المقارنة الطرفية.

2-ثبات أداة الدراسة.

يقصد بثبات الاستبيان أنه يعطي نفس النتيجة حتى لو تم إعادة توزيعه أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط وخلال فترات زمنية معينة، ومن أجل التحقق من ثبات استبيان الدراسة تم حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية مكونة من (30) أستاذ وأستاذة، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (07) يوضح قيم ألفا كرونباخ للاستبيان

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التقويم التربوي في المنهاج الدراسي	12	0.577
تنويع الأستاذ لأساليب التقويم لتحسين التحصيل الدراسي	14	0.685
التقويم الذاتي للتلاميذ	14	0.865
البيئة المدرسية الحاضنة لعملية التقويم التربوي	14	0.776
جميع عبارات الاستبانة	54	0.867

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لجميع عبارات الاستبيان بلغ القيمة 0.867 وهي نتيجة قوية ودالة إحصائيا في جميع محاور الاستبيان، وعليه فهذه النتائج تشير إلى ثبات أداة الدراسة،

ومنه نستنتج أن نتائج القياس التي أبدتها مرحلة التجريب الأولى هي صادقة وثابتة وجاهزة للتطبيق على مجتمع الدراسة الأساسي.

من خلال تحديد قيمة ألفا كرونباخ في صورتها الأولية والتي تشير إلى مستوى عال من الثبات، وفق نتائج المقياس المطبق على العينة التجريبية في مرحلة التجريب الأولي، والتي لم تشر إلى وجود لبس وغموض كبير في بنود الاستبيان، تمت إعادة حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين.

ومن أجل التأكد من مدى ثبات استبيان الدراسة مرة أخرى، قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (30 مفردة) وتحت نفس الظروف، وذلك بعد مرور 15 يوم، وقمنا بإعادة حساب الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين كما يلي:

الجدول رقم (08): يوضح معامل الارتباط بين التطبيقين للاستبيان

معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين	قيمة (Sig)
0.944	**0.000**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن استبيان الدراسة يتمتع بثبات قوي جدا حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين قيمة **0.944**، وعليه فالاستبيان يتمتع بثبات قوي ودال إحصائيا وهو جاهز للتطبيق على مجتمع الدراسة الأساسي.

سادسا: المعالجة الإحصائية:

بعد ضبط العدد الفعلي للاستبيانات، تم تفريغها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.25) وذلك بهدف تحديد استجابات المبحوثين والتحليل الإحصائي للبيانات وذلك من خلال الاستعانة ب:

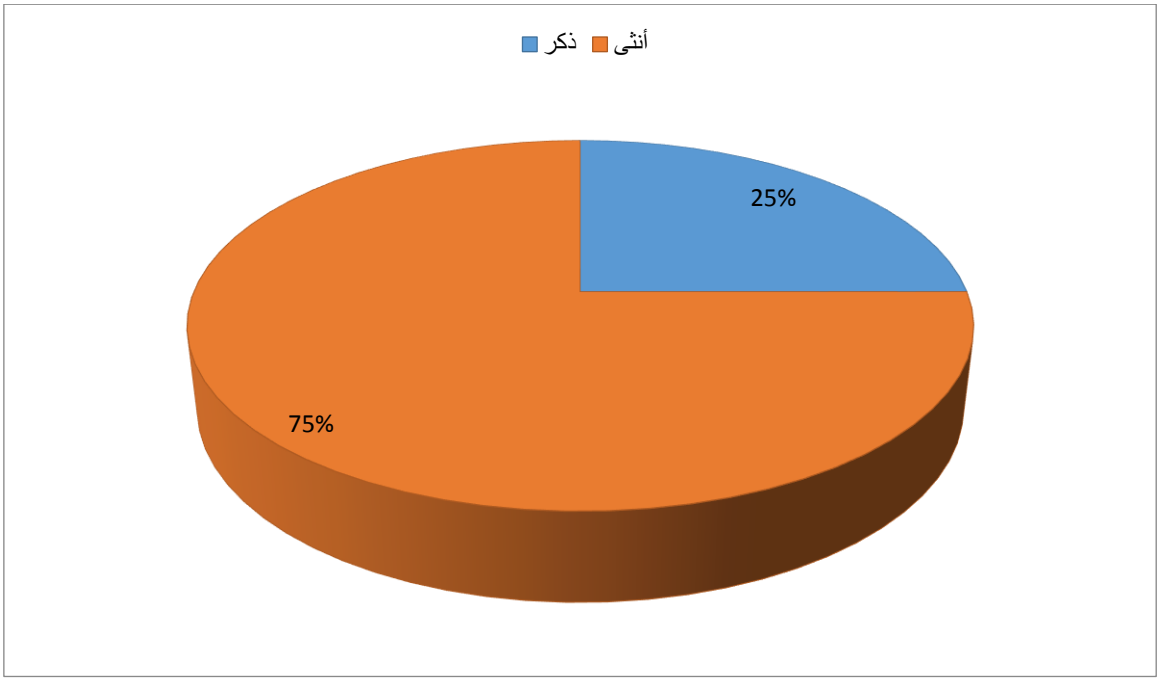
- التوزيع التكراري – التكرارات: وهو عبارة عن تلخيص للبيانات وتصنيفها حسب البدائل المتاحة استخدم لوصف إجابات مجتمع الدراسة وتسهيل وفهم وتحليل البيانات المجمعة.
- النسب المئوية: استخدمت لمعرفة مستوى تقدير النتائج ونسبة الإجابات على البدائل المطروحة لكل عبارة من عبارات الاستبيان من قبل المبحوثين.

- المتوسط الحسابي: استخدم للحصول على متوسط استجابات المبحوثين.
- الانحراف المعياري: وهو الجذر التربيعي للتباين، تم استخدامه لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم المتعلقة بالوسط الحسابي.
- اختبار T. Test : لاختبار صدق الفرضيات من عدمها.

سابعا: عرض خصائص مجتمع الدراسة

الجدول رقم (09): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	100	% 25.00
أنثى	300	%75.00
المجموع	400	% 100



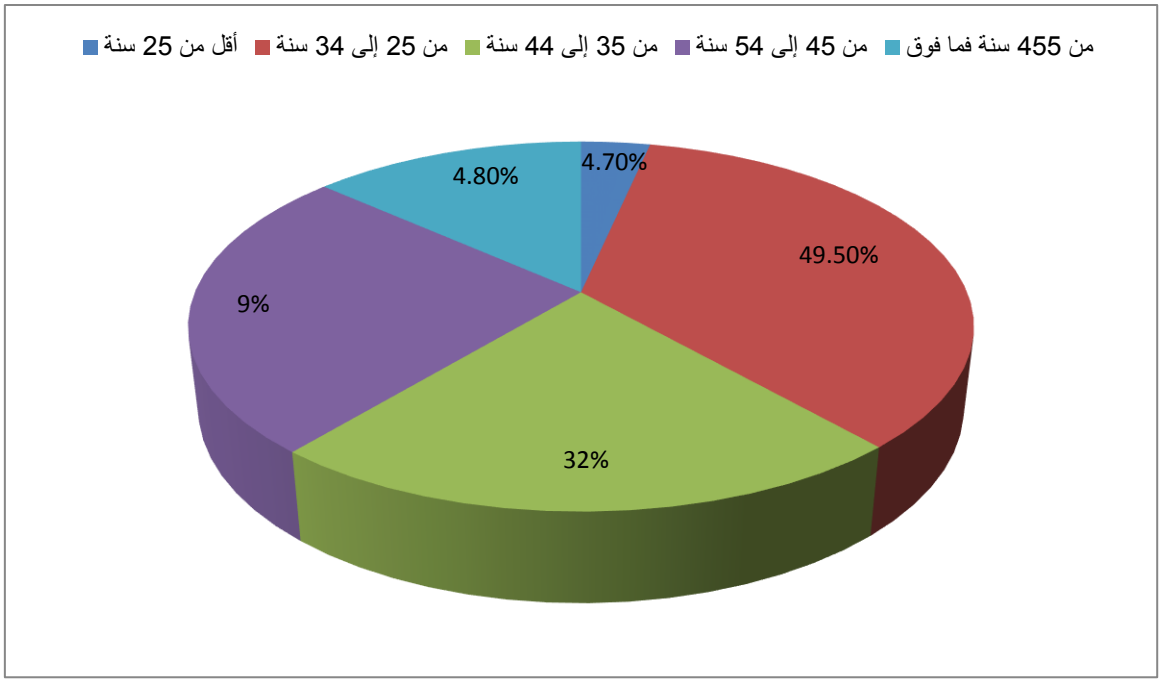
الشكل رقم (01): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

فيما يتعلق بالجنس تشير الشواهد الكمية المتواجدة في الجدول رقم (09) والشكل رقم (01)، وجود فرق واضح بين جنس المبحوثين، حيث نجد 300 مفردة بنسبة 75 %، من حجم مجتمع الدراسة الكلي والمقدر ب 400 مفردة، وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بنسبة الذكور والمقدرة ب 25 % من حجم الكلي.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه بالعودة إلى طبيعة مجتمع الدراسة في حد ذاته، حيث نجد أن أغلب الأساتذة هم إناث وذلك راجع إلى أن أغلب خريجي الجامعات في السنوات الأخيرة هم من فئة الإناث الذين يشاركون مباشرة في مسابقات التوظيف دون أدنى شروط، على غرار الذكور الذين يتجهون بعد التخرج أكثر إلى تسوية وضعياتهم فيما يخص الخدمة الوطنية وتأجيل الاشتراك في مسابقات التوظيف، ولعل طبيعة المجتمع الذي تتواجد فيه المتوسطات في مدينة بئر العاتر محل الدراسة الذي تفضل فيه الإناث العمل في سلك التعليم، فضلا عن انفتاح المجتمع على عالم الشغل بسبب الظروف الراهنة وغلاء المعيشة والتغيرات الاجتماعية الجذرية دفعت بالمرأة إلى الخروج للعمل عكس العقود الماضية، كم أنها تنظر إلى هذه المهنة على أنها تتناسب مع طبيعتها.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 25 سنة	19	04.80
من 25 إلى 34 سنة	198	49.50
من 35 إلى 44 سنة	128	32.00
من 45 إلى 54 سنة	36	09.00
من 55 سنة فما فوق	19	04.70
المجموع	400	%100



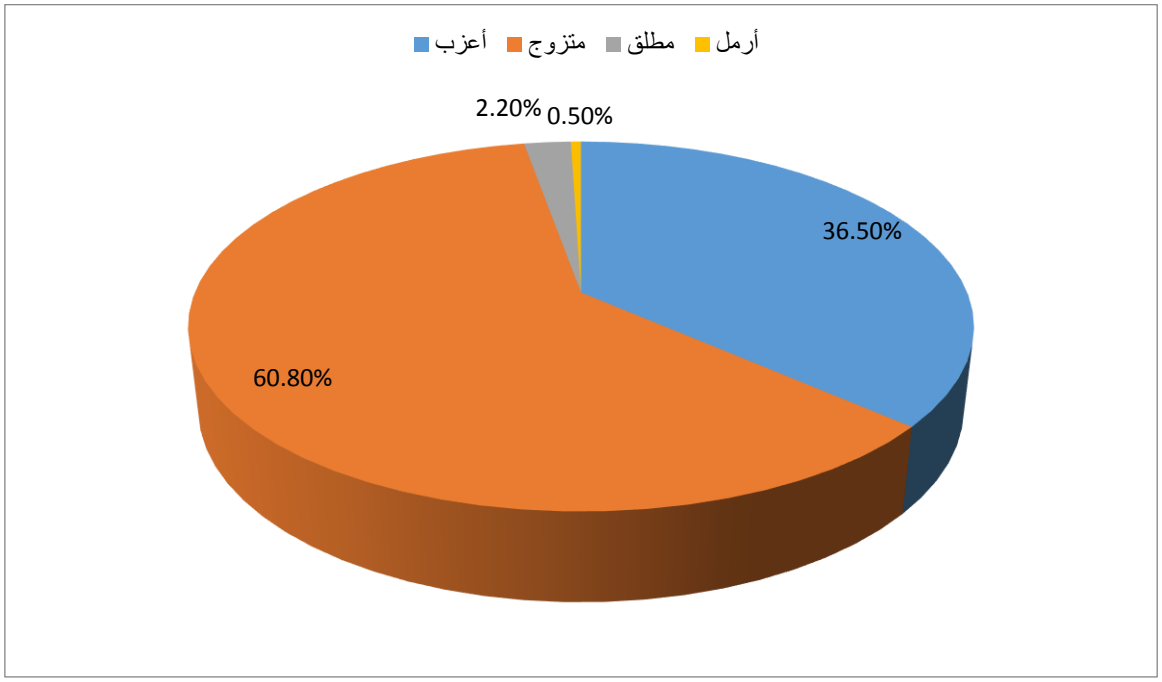
الشكل رقم (02): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير العمر

من خلال الجدول رقم (10) والشكل رقم (02) الموضح لتوزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير العمر، يتضح أن نسبة 49.50% من مفردات المجتمع المبحوث تتراوح أعمارهم ما بين 25 إلى 34 سنة، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 35 إلى 44 سنة بنسبة 32%، ثم نجد نسبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 45 إلى 54 سنة بنسبة تقدر ب 09 %، في حين أن نسبة المبحوثين الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة والمبحوثين الذين أعمارهم من 55 سنة فما فوق بلغت 04.70% من المجتمع الكلي.

وما يمكن ملاحظته أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين 25 إلى 34 سنة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن السياسات التربوية تتجه نحو تشبيب نسق التعليم وجعله أكثر نشاط وحيوية، باعتبار أن الأفراد كفاعلين تربويين داخل المتوسطات في ريعان شبابهم قادرين على العطاء ودفع العملية التعليمة نحو التقدم والنجاح من خلال ما يمتلكون من خبرات ومعارف نتيجة لتكوينهم الجيد ولصغر سنهم الذي يعتبر مثالي للرشد والعقلانية التي تشكل لديهم كما كبيرا من الإدراك والوعي والخبرة التي تجعلهم قادرين على استيعاب سرعة التطورات الحاصلة والتي تفرض أنماطا تدريسية حديثة تتوافق والمعايير التي تفرضها الجودة الشاملة في التعليم داخل النظام التربوي الجزائري.

الجدول رقم (11): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الحالة المدنية

الحالة المدنية	التكرار	النسبة المئوية%
أعزب	146	%36.50
متزوج	243	%60.80
مطلق	09	%02.20
أرمل	02	%00.50
المجموع	400	%100

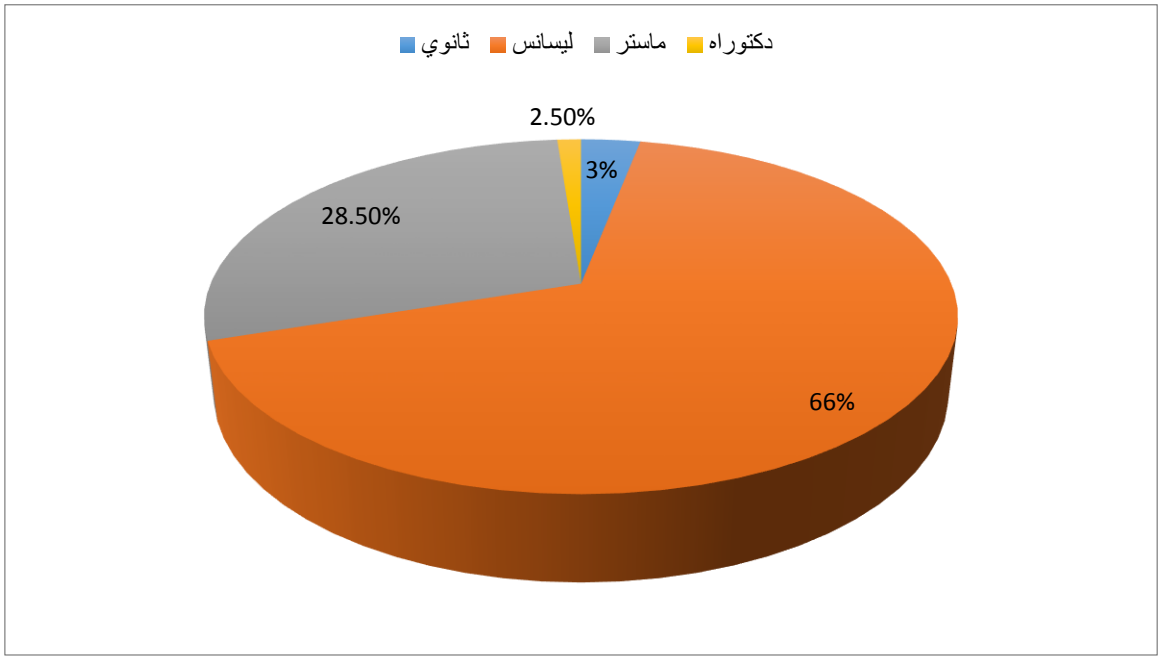


الشكل رقم (03): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الحالة المدنية

يوضح الجدول رقم (11) والشكل رقم (03) المتعلق بالحالة المدنية للمبحوثين أن نسبة 60.80 %من أفراد مجتمع الدراسة هم متزوجين، تليها مباشرة نسبة العزاب والمقدرة ب 36.50%، ثم نجد أن نسبة المطلقين بلغت 02.20% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالمجتمع الكلي، في حين نجد أن نسبة الأرامل بلغت 00.50% وهي نسبة تكاد تكون منعدمة.

الجدول رقم (12): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب مستوى التأهيل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوي	12	% 03.00
ليسانس	264	% 66.00
ماستر	114	%28.50
دكتوراه	10	%02.50
المجموع	400	%100



الجدول رقم (04): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب مستوى التأهيل العلمي

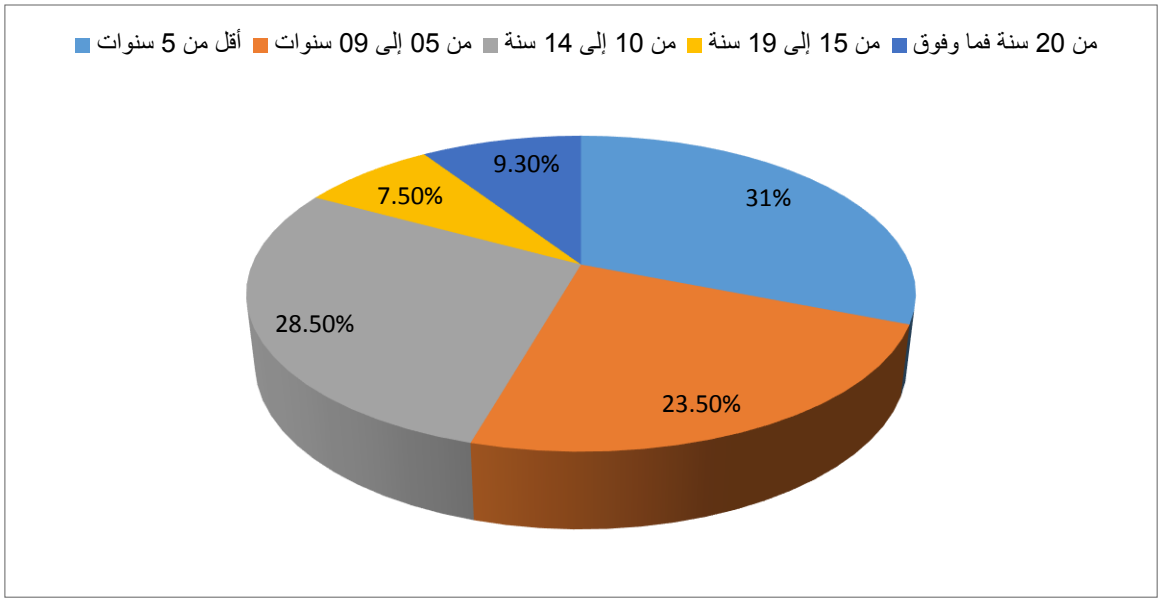
تبين الشواهد الإحصائية الواردة في الجدول رقم (12) والشكل رقم (04) والمتعلقة بمستوى التأهيل العلمي لمجتمع الدراسة، أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة متحصلين على شهادة ليسانس بنسبة 66.00%، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الحاصلين على شهادة الماستر والمقدرة ب 28.50%، في حين نجد أن نسبة المبحوثين الذين يدرسون بشهادة التعليم الثانوي بلغت 03.00% ، ثم تأتي بعد ذلك نسبة المبحوثين المتحصلين على شهادة الدكتوراه والمقدرة ب 02.50 %من إجمالي عدد المبحوثين.

يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (12) أن عملية التوظيف في مختلف مؤسسات قطاع التربية والتعليم في الجزائر يقتضي وجود كفاءات وإطارات جامعية مؤهلة علميا قادرة على تحمل

المسؤولية وذلك راجع إلى طبيعة نشاط المؤسسات التعليمية التي توظف حسب احتياجاتها فهي تستقطب بصفة كبيرة فئة الخريجين المتحصلين على شهادة ليسانس بسبب المراسيم والمناشير الوزارية التي تفرض أثناء الالتحاق بمسابقات التوظيف التي تعلن عنها الوزارة بين الحين والآخر مثل هذا النوع من الشهادات، وهذا على حساب باقي المؤهلات العلمية الأخرى التي تعد بمثابة المدعم الأساسي لباقي الأطوار التعليمية، فالتطور الذي شهده النظام التربوي في الجزائر وتحديثاته بشكل مستمر خاصة في السنوات الأخيرة، بسبب ارتفاع نسبة النجاح في شهادة البكالوريا الذي ساعد على استمرار الطلاب في الدراسة ونيل مختلف الشهادات الجامعية، أدى إلى تخرج كم هائل من الطلبة يحملون مستويات جامعية مختلفة، والدولة الجزائرية مطالبة بمنحهم مناصب عمل وتوظيفهم حسب تخصصاتهم العلمية، لذا عمدت الوزارة الوصية إلى تسخير طاقاتها نحو توظيف حاملي شهادة ليسانس في الطورين الابتدائي والمتوسط، ليكون التدريس في المرحلة الثانوية لحاملي شهادة الماستر، على عكس الجامعات التي تستقطب حاملي شهادة الدكتوراه فقط، لذلك نجد أن نسبة 66.00 % من الأساتذة حاملي شهادة ليسانس وهي نسبة مرتفعة تتوافق مع التشريعات التربوية المسطرة داخل المنظام التربوي وفي المؤسسات التعليمية والتي تتطلب وجود كفاءات علمية مؤهلة تسهر على تقديم خدمات تعليمية جيدة وراقية للتلاميذ، تساهم في سير العملية التعليمية بشكل جيد داخل المتوسطات، أما بالنسبة لحملة الماستر والدكتوراه يرجع تواجدهم داخل طور المتوسط إلى أنهم واصلوا دراساتهم بعد توظيفهم، أو أنهم لم يصرحوا بها عند إجراء المسابقة.

الجدول رقم (13): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من 05 سنوات	124	%31.00
من 05 إلى 09 سنوات	94	%23.50
من 10 إلى 14 سنة	114	%28.50
من 15 إلى 19 سنة	31	%07.70
من 20 سنة فما فوق	37	%09.30
المجموع	400	%100



الشكل رقم (05): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية

توضح الشواهد الإحصائية في الجدول رقم (13) والشكل رقم (05) الذي يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية، أن 124 مبحوثا بنسبة 31% لهم أقل من 05 سنوات خدمة داخل المؤسسات التعليمية، مقابل 114 مبحوثا بنسبة 28.50% لهم من 10 إلى 14 سنة خبرة مهنية داخل متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة، يليهم 94 مبحوثا بنسبة 23.50% خدمة وخبرة مهنية من 05 إلى 09 سنوات، في حين نجد 37 مبحوثا بنسبة 09.30% لهم خبرة مهنية من 20 سنة فما فوق وهم على أبواب التقاعد، على غرار 31 مبحوثا بنسبة 07.70% لهم خبرة مهنية تتراوح بين 15 إلى 19 سنة وهي نسبة منخفضة جدا مقابل النسبة المئوية للمجتمع الكلي المقدر ب 400 مفردة.

ويمكن تفسير ارتفاع عدد الأساتذة الذين لديهم من أقل من 05 سنوات خبرة مهنية داخل متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة، إلى أن المؤسسات التعليمية تحافظ على سياسة التشغيل واستقبال الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية وتكوين جيد في مجال عملهم، فهذه المؤسسات تستقطب سنويا الطلبة المتخرجين من الجامعات والناجحين في مسابقات التوظيف بعد تكوينهم تكوينا جيدا من قبل المدراء والمفتشين التربويين ومن ثم تثبيتهم من طرف قطاع التربية والتعليم حسب تخصصاتهم في المناصب الشاغرة داخل المتوسطات من أجل تشبيب قطاع التعليم وضم فئة الشباب التي تمتاز بالحيوية والديناميكية في العمل.

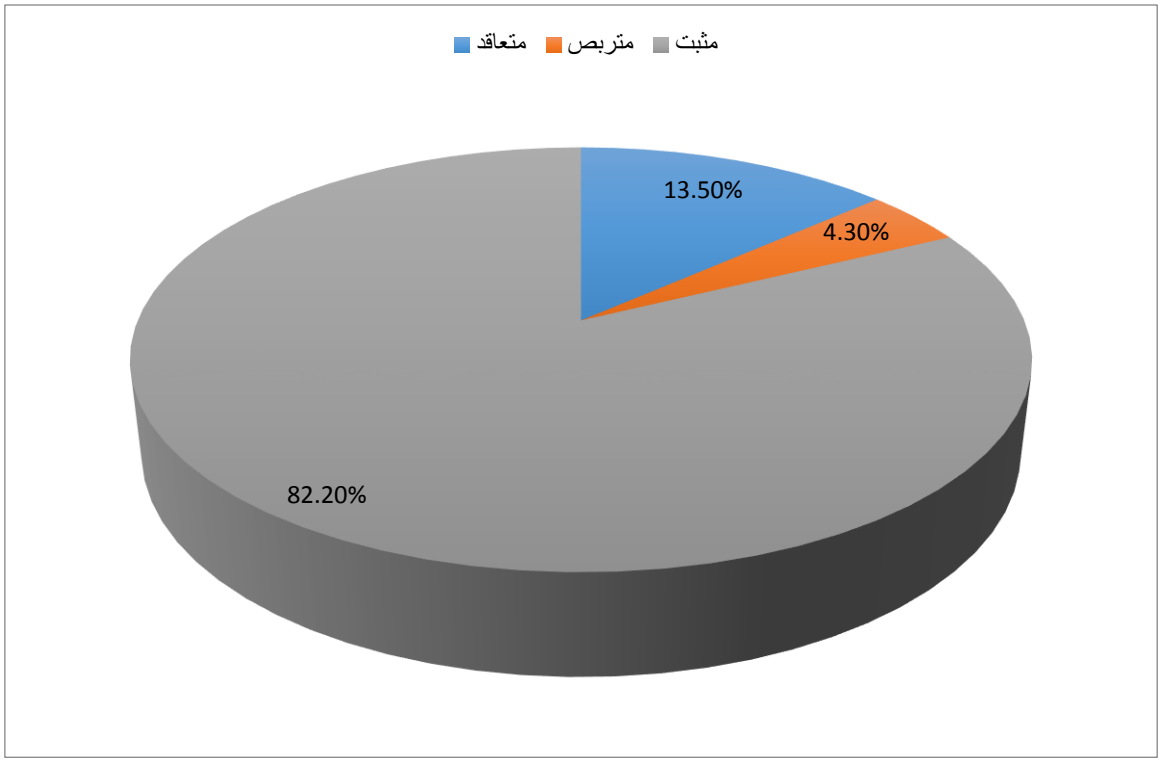
فهناك حركية مستمرة ودائمة لدى موظفي المنظومة التعليمية فمنهم الأساتذة الذين يحالون إلى التقاعد بسبب كبر سنهم، ومنهم من تشملهم الترقية المهنية (مدراء – مفتشين)، بالإضافة إلى فتح مؤسسات تعليمية جديدة تستقطب الأساتذة المثبتين، متربصين، المتعاقدين.

كما يمكن تفسير ارتفاع عدد الأساتذة الذين لديهم أقل من 05 سنوات خبرة إلى السياسة التي انتهجتها الدولة الجزائرية في دمج الكثير من الأساتذة فئة الشباب في السنوات الماضية عن طريق التعاقد، وذلك بسبب عدم قدرة المنظومة التربوية على تنظيم مسابقات التوظيف بسبب الحجر الصحي الناتج عن انتشار جائحة كورونا التي وضعت نظام التربية والتعليم بالجزائر أمام تحديات غير مسبوقة، سارعت الوزارة الوصية من خلالها إلى وضع حلول جذرية وتجنيد كل الوسائل والإجراءات وتسخير كافة الأدوات من أجل دمج الكثير من الأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية وكفاءة علمية عالية في مجال تخصصهم قادرين على التحديث والتجديد داخل المؤسسات التعليمية لضمان استمرار سير عملية التعلم وإنجاح السنوات الدراسة بأفضل السبل عن طريق تبني نظام التدريس بالدفعات الذي فرض مضاعفة عدد الأساتذة.

أما بالنسبة لفئة الأساتذة ذوي الخبرة المهنية من 05 إلى 09 سنوات، ومن 10 إلى 14 سنة ومن 15 إلى 19 سنة فلها أقدمية وخبرة مهنية مقبولة في الميدان التربوي وهم بمثابة صمام الأمان حيث ينقلون كفاءاتهم ومهاراتهم إلى الأجيال الجديدة، في حين نجد أن الأساتذة الذين لهم خبرة مهنية من 20 سنة فما فوق والتي نسبتها منخفضة هي فئة مقبلة على التقاعد.

الجدول رقم (14): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الوضعية المهنية

الوضعية المهنية	التكرار	النسبة المئوية%
متعاقد	54	%13.50
متربص	17	%04.30
مثبت	329	%82.20
المجموع	400	%100



الشكل رقم (06): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير الوضعية المهنية

تشير الشواهد الإحصائية في الجدول رقم (14) والشكل رقم (06) والمتعلقة بالوضعية المهنية للمبحوثين، أن نسبة الأساتذة المثبتين تقدر ب 82.20% مقابل 329 مبحوث داخل متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة، في حين نجد أن عدد الأساتذة المتعاقدين بلغت نسبتهم 13.50% مقابل 54 مبحوثا، تليها مباشرة نسبة الأساتذة المتربصين والذين بلغت نسبتهم 04.30% مقابل 17 مبحوثا، وهي نسبة منخفضة جدا مقابل عدد الأساتذة المثبتين.

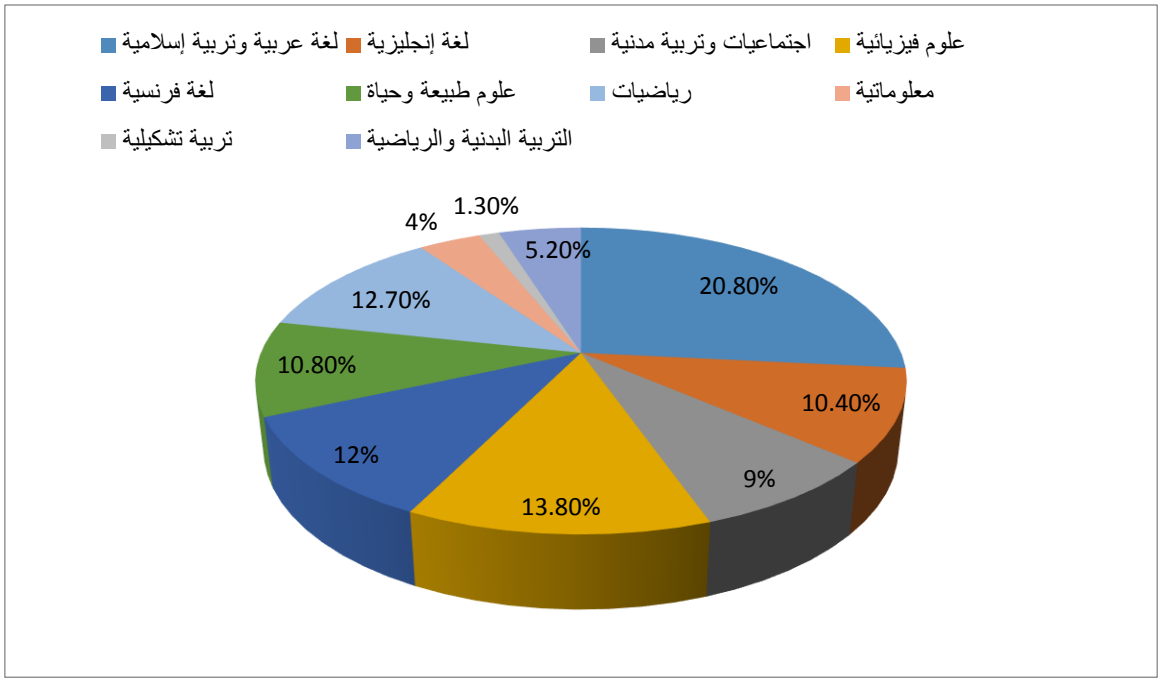
من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه ومن خلال الزيارات الاستطلاعية والدراسة الميدانية، لاحظنا أن متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة، تحتوي على هياكل توضح بدقة توزيع الأساتذة في مناصبهم وحسب تخصصاتهم ومسؤولياتهم وتقسيم الأنشطة والمهام عليهم، على مدة زمنية مقسمة على فترات صباحية ومسائية، بسبب الإجراءات الاحترازية والصحية التي فرضتها جائحة كورونا على كافة القطاعات وخاصة القطاع التربوي، فتوزيع الأساتذة بطريقة منظمة وواضحة في هذه الفترة الحساسة يسمح بوجود درجة عالية من الخبرة المهنية بسبب تقليص المدة الزمنية والتخلص من ضغوط العمل التي شكلت هاجسا كبيرا أمام الأساتذة لعقود طويلة، فمن خلال تقسيم العمل وفق الجدول الزمني الذي فرضته الوزارة الوصية يكون الأستاذ على علم مسبق بمهامه ووظائفه الموكلة إليه، ويكون على مستوى عال ومؤهلا لأداء الأدوار المنوطة إليه بكفاءة علية، وعليه يتم سد احتياجات المؤسسات التعليمية في مختلف التخصصات

العلمية وضمان استمرار عملية التعلم وإنجاح السنة الدراسة بأفضل السبل عن طريق تبني نظام التفويج والتدريس بالدفعات كطرح بديل لمواصلة التدريس.

ويمكن تفسير ارتفاع عدد الأساتذة المثبتين داخل المؤسسات التعليمية في مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة، والتي بلغت 82.20% إلى سياسة التوظيف التي انتهجتها الدولة الجزائرية من خلال مسابقات التوظيف الكتابية والشفوية، إذا نجد أن نسبة التوظيف ارتفعت في السنوات الأخيرة باعتبار قطاع التربية أهم قطاع يستقطب الموارد البشرية، في حين نجد أن نسبة الأساتذة المتعاقدين بلغت 13.50% وهي نسبة معتبرة نوعا ما، والتي تم إنصافها ورد الاعتبار لها كونها أفنت حياتها في خدمة سلك التربية والتعليم، في حين نجد أن نسبة الأساتذة المتربصين بلغت 04.30% والتي استحدثت مناصبهم الجديدة داخل سلك التعليم والتي تعتبر حراكا مهنيا أفقيا يساعدهم في تحسين الجانب المادي والمركز الاجتماعي.

الجدول رقم (15): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير مادة التدريس

مادة التدريس	التكرار	النسبة المئوية%
لغة عربية وتربية إسلامية	83	20.80
لغة إنجليزية	42	10.40
اجتماعيات وتربية مدنية	36	09.00
علوم فيزيائية	55	13.80
لغة فرنسية	48	12.00
علوم طبيعة والحياة	43	10.80
رياضيات	51	12.70
معلوماتية	16	04.00
تربية تشكيلية	05	01.30
موسيقى	00.00	00.00
التربية البدنية والرياضية	21	05.20
المجموع	400	%100



الشكل رقم (07): يوضح توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب متغير مادة التدريس

تشير الشواهد الكمية الموضحة في الجدول رقم (15) والشكل رقم (07)، والتي توضح تركيبة مجتمع الدراسة حسب متغير مادة التدريس، أن عدد المبحوثين الذين يدرسون اللغة العربية والتربية الإسلامية بلغ عددهم 83 مبحوثا بنسبة 20.80%، تليها مباشرة عدد المبحوثين الذين يدرسون مادة العلوم الفيزيائية والذين بلغ عددهم 55 أستاذا مقابل نسبة مئوية بلغت 13.80%، في حين نجد أن عدد المبحوثين الذين يدرسون مادة الرياضيات بلغ عدد 51 مبحوثا بنسبة مئوية تقدر ب 12.70%، ثم عدد المبحوثين الذين يدرسون مادة اللغة الأجنبية الأولى (الفرنسية) والذين يقدر عددهم 48 أستاذا بنسبة تقدر ب 12.00%، يليها عدد المبحوثين الذين يدرسون مادة العلوم الطبيعة والحياة والمقدر عددهم ب 43 أستاذا بنسبة مئوية قدرت ب 10.80%، لتليها مباشرة عدد المبحوثين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية والذين يقدر عددهم ب 42 أستاذا بنسبة مقدرة ب 10.40% وهي مقاربة جدا لنسبة الأساتذة الذين يدرسون مادة العلوم، على غرار ذلك نجد عدد الأساتذة الذين يدرسون مادة الاجتماعيات والتربية والمدنية والذين بلغ عدد 36 أستاذا بنسبة مئوية تقدر ب 09.00%، أما الأساتذة الذين يدرسون تربية بدنية ورياضية، معلوماتية، تربية تشكيلية، والذين يقدر عددهم ب 21، 16، 05، أستاذا، بنسب مئوية متفاوتة ومرتبة على النحو التالي 05.20%، 04.00%، 01.30%، لينعدم بعد ذلك عدد الأساتذة الذين يدرسون مادة الموسيقى لأن أغلب المؤسسات التعليمية أصبحت تتجه أكثر لتدريس مادة المعلوماتية والتربية التشكيلية.

وعليه يمكن القول:

- على الرغم من التباين في الدرجات بين الفاعلين التربويين في مدى التشابك والتفاعل بين النظام التعليمي وسياقاته التربوية والمجتمعية إلا أن ثمة اتفاق بينهم على أن مصادر السلطة والقوة والنفوذ في تلك السياقات هي التي تسعى إلى أن ينتج نظام التعليم نمط معين من الشخصية بمقوماته الفكرية والسلوكية الملائمة وأن يستمر إعادة إنتاج نفس النمط مع تغييرات شكلية إذا اقتضى الأمر من خلال الإصلاحات الجزئية والكلية التي تقوم بها المنظومة التربوية الجزائرية بين الحين والآخر تكييف الواقع التربوي مع النظام العام والسائد، وينعكس هذا السعي إلى إنتاج نمط معين من الفعل التربوي في بنية التعليم ومناهجه وأنواعه تمنح فرص عمل عن طريق مسابقات التوظيف التي تفتحها الوزارة الوصية أمام الفاعلين التربويين بشروط ومؤهلات علمية وخبرات مهنية مسطرة وبمواد دراسية محددة بأجور معينة مرتبطة بمؤهلات خريجي الجامعات والمعاهد وغير ذلك من الإجراءات المتعلقة بالسياسات التوظيف.
- الأرضية التي يقف عليها الفاعلين التربويين تتطلب منهم أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص المجتمع التربوي الذين يقومون بتدريسه وعلى وعي كاف بنتائج الإجراءات التقويمية المنفذة في البيئة المدرسية بمختلف مكوناتها والتي تعنى بها التربية الحديثة.
- من الضروري عند دراسة خصائص مجتمع الدراسة بعينة من خلال الجنس العمر المؤهل العلمي مواد التدريس... ألا نخلط بين ما هو موجود في الواقع ووعينا وذلك شرط أساسي لدفع الواقع التربوي للأمام وتجنيبهم السلبيات التي تحد من فاعليتهم وحركتهم وهذا شرط أساسي للاستفادة مما تحاول الباحثة دراسته.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، التي لها أهمية بالغة في أي بحث، فهي بمثابة الإجراء الذي يوضح ويبرز معالم الموضوع وفق خطوات منهجية محكمة ودقيقة، تمتاز بالتسلسل المنطقي لتحقيق غايات البحث وأغراضه العلمية، حيث تم التطرق إلى مجالات الدراسة – المكانية، الزمنية، البشرية – كما تم تحديد المنهج المستخدم ومبررات اختياره، اضف إلى ذلك تم التطرق إلى مجتمع الدراسة وخصائصه، كما تم توضيح خطوات إعداد الأداة الرئيسية للدراسة مع التأكد من ثباتها وصدقها، وتبيان الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في تحليل الاستبيان، وهذه الخطوات ضرورية في الشق الإمبريقي من الدراسة، فهو الذي يتيح لنا عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها للحصول على النتائج المرجوة منها.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية واختبار فرضياتها

تمهيد

أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

1- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الرابعة

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة

1- اختبار الفرضية الأولى

2- اختبار الفرضية الثانية

3- اختبار الفرضية الثالثة

4- اختبار الفرضية الرابعة

5- اختبار الفرضية العامة

تمهيد:

يتناول هذا الفصـــل تحليل وتفســير ومناقشـــة نتائج الدراســـة الراهنة، بعد تنفيد الأدوات وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها، حيث حاولت الباحثة التعرف على عملية التقويم التربوي وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط كونه إجراء يسير جنبا إلى جنب مع ممارسات الفاعلين التربويين اليومية، وعليه وجب أن يكون عملية منظمة شـــاملة وموضـــوعية ومســـتمرة باســـتمرار عملية التربية، طالما أن هناك أهداف تعليمية تتطلب التحقيق، وأساليب التقويم المطبقة والبيانات المجمعة تســـاعد الأســـتاذ على اســـتهداف مهارات التفكير العليا ومحصـــلة عمليات التعلم، وتعطي أســـاســـا علميا لتوضـــيح أهداف التربية والمرجوة واتخاذ القرارات التي بموجبها يمكن الحكم على مدى تقدم وتأخر التلميذ نحو أهداف العملية التعليمية.

أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

1- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى:

ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الجدول رقم (16) يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الثاني

رقم العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
08	ت	03	24	16	277	80	4.01	0.74	مرتفع	01
	ن %	00.80	06.00	04.00	69.20	20.00				
09	ت	15	160	133	77	15	2.79	0.92	متوسط	12
	ن %	03.80	40.00	33.20	19.30	03.70				
10	ت	16	66	42	178	98	3.69	1.13	مرتفع	04
	ن %	04.00	16.50	10.50	44.50	24.50				
11	ت	13	65	42	196	84	3.68	1.07	مرتفع	05
	ن %	03.20	16.30	10.50	49.00	21.00				
12	ت	18	140	79	135	28	3.03	1.07	متوسط	10
	ن %	04.40	35.00	19.80	33.80	07.00				
13	ت	23	123	59	165	30	3.14	1.11	متوسط	07
	ن %	05.60	30.80	14.80	41.30	07.50				
14	ت	61	87	53	156	43	3.08	1.28	متوسط	09
	ن %	15.20	21.70	13.30	39.00	10.80				
15	ت	12	95	150	128	15	3.09	0.90	متوسط	08
	ن %	03.00	23.70	37.50	32.00	03.80				
16	ت	23	56	52	231	38	3.51	1.03	مرتفع	06
	ن %	05.80	14.00	13.00	57.80	09.40				
17	ت	13	51	44	203	89	3.76	1.03	مرتفع	03
	ن %	03.20	12.80	11.00	50.70	22.30				

18	ت	08	33	36	261	62	3.84	0.85	مرتفع	02
	ن %	02.00	08.30	09.00	65.30	15.40				
19	ت	81	103	68	105	43	2.81	1.31	متوسط	11
	ن %	20.30	25.80	17.00	26.30	10.60				
المجموع							3.37	0.51	مرتفع	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المحور الثاني قد تراوحت بين 2.79 إلى 4.01 أي من متوسط إلى مرتفع، وأن المتوسط العام لعبارات هذا المحور كان مرتفع وهذا بدليل أن المتوسط العام لهذا المحور بلغ 3.37 وهو مستوى مرتفع، ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه يمكن ترتيب العبارات لهذا البعد تنازليا وهذا كما يلي:

- العبارة رقم 08 والتي فحواها " تسمح طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ"، جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 04.01، وانحراف معياري قدر ب 0.74، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 69.20 %، وهذا راجع إلى أن الطرائق التي يوظفها أغلب مفردات مجتمع الدراسة في تنفيذ عملية التقويم التربوي وإجراءاتها تؤدي إلى الكشف عن الفوارق والسمات التي تميز كل تلميذ عن الآخر في الشكل والسلوك وطريقة التفكير، والتعرف على انحرافات التلميذ عن المتوسط العام للمجموعة التي ينتمي إليها داخل الفصل الدراسي في أي صفة يريد الأستاذ قياسها سواء كانت هذه الصفة جسمية أو سلوكية أو انفعالية أو مهارية أو شخصية أو عقلية وكذلك في معدل الذكاء بحيث يتم توزيع التلاميذ ما بين أقل درجة وأعلى درجة في الصفة المراد قياسها، لتحديد غاياتهم وتوجهاتهم في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والحسوحركية وتقدير درجة انسجامها مع واهتماماتهم المهارية حتى يتحقق التناغم داخل العملية التعليمة – التعلمية، وتسهل على الأستاذ تحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ ومدى قربهم وبعدهم عن عملية أهداف التي تمليها منظومة المنهاج، إذ يتم عن طريقها جمع معلومات وافية وشاملة تجعله على دراية بمؤشرات الكفاءة للوقوف على فعالية التعليم ونجاعته في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك التلاميذ وأدائهم داخل حجرة الصف بغية مساعدتهم على استيعاب المعاني التي ينطوي عليها الفعل التربوي الذي يرتبط بمعايير الجماعة بصورة واعية لضبط الكفايات التي غالبا ما ترتبط بالكفاءات القاعدية المتمثلة في نواتج التعلم وإصدار أحكام موضوعية بشأن

تحصيل التلاميذ العلمي، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 20.00 % من المجتمع الكلي والذين يرون بأن محصلة المعارف والمفاهيم المكتسبة من المنهاج الدراسي لها القدرة على تحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ داخل حجرة الصف فهي التي تساعد الأستاذ من خلال الملاحظة والمشاركة ونتائج الاختبارات بإصدار أحكام موضوعية عن مستوى التلاميذ الفعلي، كون الأستاذ هو الموجه والملاحظ والمسير لعملية التعلم، وفي المقابل نجد أن نسبة المبحوثين الذين يقرون بأن طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي لا تسمح بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ بلغت نسبتهم بين 06.00 % وهم غير الموافقين لتأتي بعدها أن نسبة المبحوثين الذين إلتزمو الحياد والتي قدرت ب 04.00 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي بلغت 00.80 % وهي نسب تكاد تكون منعدمة.

- تأتي في المرتبة الثانية العبارة رقم 18 والتي فحواها " يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلاميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها "، بمتوسط حسابي بلغ 3.84، وانحراف معياري قدر ب 0.85، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 65.30 %، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النتيجة أن مضمون عملية التقويم التربوي يساعد الأستاذ في التعرف على الكفاءات والمهارات والقدرات التي يكتسبها التلاميذ بداية كل درس أو وحدة دراسية، فتساعدهم على بناء تعلمات جديدة في مختلف مواقف التعلم وتحديد قيمة وفعالية الخبرات التي تتطلب تنفيذ جملة من الأنشطة والوضعيات التعليمية التي تعمل على تطوير المعارف والمفاهيم الأساسية وفق قواعد منظمة تؤهل الأستاذ إلى إصدار أحكام سليمة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية وتسهل ضبط وانتقال أثر التعلم بطريقة سليمة للتلاميذ في ظل السياقات التعليمية المقررة التي تساعد الأستاذ على إنتاج نمط معين من المخرجات التعليمية بمقومات فكرية وسلوكية وعلمية متكاملة وذات جودة عالية تتكيف مع ما تسعى منظومة المنهاج لتحقيقه من أجل بلوغ أهداف التربية المنشودة التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها، والمساهمة الفعالة في تطوير مستوى التعلم، والارتقاء بالفعل البيداغوجي وتحسين مردودية الأستاذ والتلميذ التي من شأنها تحقيق الكفاءات المطلوبة وبشكل مدمج وشامل فتحرك ذهن الفاعل (التلميذ) فيقدم على الفعل من أجل حل المشكلات لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة والكفاءات المستدامة التي توجه الفعل بشكل سليم فينعكس بشكل إيجابي على تحصيله الدراسي والعلمي، وتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة بنسبة مئوية قدرت ب 15.40% والذين يرون بأن مضمون عملية التقويم

التربوي تسمح للأستاذ بإحداث التغير المرغوب والمتوقع حدوثه في سلوك تلاميذه لإيجاد نوع من التوازن بين مختلف المجالات المعرفية والمفاهيمية والوجدانية والنفسوحركية المحددة مسبقا من أجل تحقيق أهداف وغايات المنهاج الدراسي المرسومة من قبل المنظومة التربوية، ثم تليها نسبة المبحوثين المحايدين والتي قدرت ب 09.00 %، لتأتي بعدها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين، ومن ثم غير الموافقين بشدة، الذين يقرون بأن مضمون عملية التقويم لا تسمح للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلاميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، والتي بلغت نسبهم 80.30 %، 02.00 %، بهذا الترتيب وهي نسب مئوية ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 17 والتي فحواها " تساعد نتائج عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ"، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.76، وانحراف معياري قدر ب 1.03، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 50.70 %، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النتيجة بأن عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي تساعد الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ، سواء بتحصيله للمعارف والمهارات التي تؤهله إلى الانتقال إلى مستوى أعلى أو بتحديد خيار الدراسة الذي يمكنه المواصلة فيه، لأن محصلة نتائج عملية التقويم في المنهاج وما لها من انعكاس على تحصيل التلاميذ الدراسي يتم من خلالها تقدير الخبرات الحكم على المسار الدراسي والتحصيلي بشكل موضوعي واتخاذ قرارات صائبة بانتقاء الفاعلين (التلاميذ) وتصنيفهم واصطفائهم، لأن فلسفة التقويم في المناهج قائمة على تصور مفاده أنه من الضروري أن يتحصل التلميذ على زاد علمي قيمي يحقق تكامل معرفي بين مختلف الأنشطة والمواضيع المقررة ونتائج التلاميذ النهائية الكمية والنوعية التي تساعد الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ بشكل كبير، دون إغفال العوامل المؤثرة على المسار العلمي القادرة على إدارة أشكال منطق الفعل من خلال مفهوم مراجعة الذات، وما يرتد عليها من خلق أفكار ومعاني وقيم... فتصبح حقائق واقعية موضوعية تخدم عامة الفاعلين داخل حجرة الصف وفق تصورات متعددة الأبعاد، هذه الإجراءات التي تعمل على تجسير مستويات التحليل والتفسير قصيرة المدى التي تتم على مستوى النشاط الصفي، ومستويات التحليل بعيد المدى والتي تمس النتائج النهائية، فبتنوع الدوافع والعقلانيات تتكامل الأشكال المختلفة لمنطق الفعل بالوسط المدرسي، فيتم تأويلها وتحويل معانيها الذاتية لحقائق وخبرات واقعية موضوعية، تفرض ذاتها على التلاميذ وتساعدهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق غاياتهم التي يمليها منطق الفعل والتي تفرض

على الأستاذ متابعة المسار الدراسي للتلميذ والتنبؤ به، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والتي قدرت ب 22.30 % والذين يرون أن نتائج عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي تساعد الأستاذ على تتبع أثر التعلم أثناء سير العملية التعليمية للكشف عن نقاط القوة والضعف الموجودة لدى التلاميذ بطريقة عادلة وموضوعية والتعرف عن أسبابها من خلال تنفيذ أساليب التقويم وإجراءاته وتتبعها باستخدام طرق وقائية مع إدخال التعديلات والتصويبات المناسبة عليها من وقت لآخر لتعديل معارف التلاميذ وقدراتهم وفق الإمكانات المتاحة حتى تنعكس بشكل إيجابي على نتائجهم الدراسية، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين والذين يقرون بأن نتائج عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي لا تساعد الأستاذ على التنبؤ بالمسار للتلميذ بنسبة مئوية قدرت ب 12.80 **%**، في حين بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 11.00 % من إجمالي عدد المبحوثين، وجاءت في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 03.20 % وهي نسبة ضعيفة جدا وغير مؤثرة بشكل عام.

- العبارة رقم 10 والتي فحواها " يفرض المنهاج الدراسي على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات"، جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.69، وانحراف معياري قدر ب 1.13، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 44.50 %، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النتيجة بأن عدد معتبر من الأساتذة يرون أن مضمون المنهاج الدراسي يفرض عليهم استخدام أساليب تقويم متعدد تبعا لتعدد الأهداف التعليمية واختلاف مواقف التعلم وتباين قدرات التلاميذ ودرجة فهمهم واستيعابهم واختلاف جوانبهم الشخصية من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية والسلوكية والحركية فكلما تنوعت هذه الجوانب وتعددت واختلفت كلما كانت الحاجة ملحة لتنويع أساليب التقويم في المنهاج الدراسي والتخطيط لها وتفعيلها بحرفية وتوازن وبطريقة بناءة وتنفيذها بشكل دقيق جدا داخل الفصل الدراسي لقياس المعارف والمفاهيم وتقدير حجم المعلومات المكتسبة من المقرر التعليمي، وإدراك مدى أثرها وأهميتها على مردود التلاميذ وأدائهم، لأن الاقتصار على أسلوب واحد غير كاف في جمع البيانات والمعلومات لقياس أثر التعلم ولمس مهارات التفكير العليا واكتشافها لمعرفة قدرات التلاميذ الفردية فكل أسلوب لا يقدم إلا معلومات محدودة في حدود مجال تنفيذه، لذا فتنوعها يساعد في توضيح العلاقة بين التعلم وآليات التقويم التربوي بكل عقلانية، لأن الفاعلين يتصرفون غالبا وفقا لعقلانية محدودة تنحصر في المعارف التي يمتلكونها في الوضع الحالي، والتي لا تكتمل أبدا إلا باكتمال تلك المرحلة

التعليمية، فنجد أن الأساتذة يتوقعون سلوكيات معينة من التلاميذ من خلال التفاعل تسمح لهم باكتساب المعارف والمهارات وتحويلها إلى كفاءات وفق الإمكانات التربوية المتاحة والتي تنعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم العلمي المرغوب، عموما نجد أن الأساتذة يعتقدون بقيمة التعليم التي يقدمونها للتلاميذ بحد ذاتها للحفاظ على الثبات والتوازن في التربية وتحسين جودة التعليم، فعندما ينتهج المنهاج الدراسي هذا السبيل يضمن للطلاب تقويما شاملا ينفذ فيه الأستاذ مجموعة أساليب متنوعة تتيح لهم فرصا لتحسين مهاراتهم وتحويلها إلى كفاءات يمكن استخدامها في الحياة العلمية والعملية. تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 24.50 %، في حين نجد أن نسبة المبحوثين الذين يقرون بأن المنهاج الدراسي لا يفرض على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات بلغت نسبتهم 16.50 % وهم من فئة غير الموافقين، تليها فئة المبحوثين المحايدين والذين بلغت نسبتهم 10.50 % من المجتمع الكلي، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 04.00 %، وهي نسب ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 11 والتي فحواها " يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ"، جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.68، وانحراف معياري قدر ب 1.07، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 49.00 %، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التقويم المستمر يساعد على العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلاميذ وذلك راجع إلى أن التقويم المستمر أسلوب وإجراء مقنن يخضع إلى ضوابط وأهداف محددة تكشف عن مواطن الضعف والقصور بشكل مستمر في خبرات التلاميذ ومهاراتهم ومعارفهم التي تم يكتشفها الأستاذ أثناء عمليتي التعليم والتعلم، فتساعده على التخطيط الجيد للأنشطة التدريسية برسم استراتيجيات جديدة تهدف إلى تطوير وتحسين أداء التلاميذ لجعلهم أكثر مرونة داخل مواقف التعلم، وبالتالي مراقبة التقدم الدراسي بطريقة ممنهجة ومسطرة لتحقيق أهداف التعلم وتشخيص جوانب القوة ودعمها ومواطن القصور والضعف واحتوائها ومعالجتها، لإكساب التلاميذ تغذية راجعة ترشدهم نحو توجهاتهم المستقبلية وتساعدهم على إدراك قدراتهم الحقيقية بكل موضوعية ودعمهم عن طريق نظام الحوافز وتشجيعهم على المناقشة التي تقوم في جوهرها على تبادل الخبرات لاستثارة النشاط العقلي وتثبيت المعارف الجديدة وتنمية روح الابتكار والتميز عن طريق النقد المستمر الذي يتخذ معنى غرضيا يحدد مستوى الفاعلين وإمكاناتهم التعليمية، ليكون

التلاميذ قد أتموا بهذا متطلباتهم التي تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهاج التربوي كجزء لا يتجزأ منه من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات التي تسمح بالوصول إلى أحكام وقرارات سليمة تحقق ضرب من الفهم وتركز على حقيقة الوعي والإدراك التام لبناء الأفعال التربوية وتنوير التلاميذ تنويرا ذهنيا وفكريا، وتغييرهم تغييرا إيجابيا بعد تحريرهم من المعارف الخاطئة، عن طريق تقدير تحصيلهم الكمي والكيفي بشكل مستمر لتعرية الأخطاء والمشكلات (معيقات وظيفية) وعلاج القصور والضعف وتحسين مهاراتهم بشكل أسرع وأكثر فعالية، وبالتالي يتمكن التلاميذ من الاستفادة من أخطائهم لرفع أدائهم بشكل أفضل، أضف إلى ذلك فإن التقويم المستمر يساعد التلاميذ على فهم مدى تقدمهم وتأخرهم عن أهداف التعلم الأمر الذي يدفعهم إلى بذل جهد مضاعف لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي بشكل أفضل، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 21.00 % والبالغ عددهم 84 مبحوثا من المجتمع الكلي، أضف إلى ذلك نجد أن نسبة المبحوثين غير الموافقين الذين يرون بأن التقويم المستمر لا يساعد في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلاميذ بلغت 16.30 % مقابل 65 مبحوثا، بينما نجد أن نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد قدرت ب 10.50 % وقد كان عددهم 66 مبحوثا، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 03.20 %، بعدد من الأساتذة المقدرين ب 13 مفردة وهي نسب ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 16 والتي فحواها " تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقويم الآلي للمنهاج الدراسي"، جاءت في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.51، وانحراف معياري قدر ب 1.03، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 57.80 %، ويمكن تفسير ارتفاع هذه النتيجة بأن نتائج عملية التقويم وحسب آراء مجتمع الدراسة مرتبطة فعلا بعملية التقويم الآلي للمنهاج الدراسي الخاص بمختلف السنوات الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط وذلك لأنه يكشف عن واقع العملية التعليمة ونتائج التلاميذ الفصلية والسنوية ومعارفهم وتحصيلهم الدراسي المتوخى منه، فالتقويم التربوي في المنهاج الدراسي يشق أهدافه وفلسفاته المشتقة من الواقع الاجتماعي التي يمكن صياغتها في شكل نواتج تعليمية واضحة ومجسدة في شكل معارف وخبرات ومعلومات وأنشطة دراسية مقررة يتلقاها التلميذ ويقوم فيها إما بنائيا أو تكوينيا أو نهائيا في آخر كل فصل دراسي، لتحقق الغايات المرغوبة منه والتي أساسا قائمة على الاستمرارية والتكامل والتتابع والتناسق الذي من الضروري أن يتماشى مع الواقع التربوي في ضوء التغييرات التي تطرأ على

المنهاج الدراسي والعوامل الخارجية التي تؤثر فيه ولذلك فنتائج التقويم في المنهاج أساسا تتصف بالمرونة في الحكم على جميع جوانب العملية التعليمية بما فيها طريقة التدريس والمقررات والإمكانيات المادية وخبرات التلاميذ والأهداف والإفصاح عن النجاح أو فشل البرامج الدراسية المنفذة والحكم على أصالتها التي تظهر عادة في أداء التلاميذ، فتوفر لهم فرصا لتنمية عمليات التفكير ومهاراته، مع الالتزام بالموضوعية والعدالة والوضوح والشفافية في محصلة نتائج لتحقيق الأهداف المنشودة بأفضل صورة ممكنة، ومعنى هذا أن نتائج عملية التقويم لا تنحصر في أنها تشخيص للمحتويات بل هي علاج للعيوب، إذ لا يكفى أن تحدد أوجه القصور وتعمل على تلافيها والتغلب عليها، بل تتعدى ذلك لتسمح بالحكم الآلي على فعالية المناهج الدراسية وتلاؤمها مع السياسات التربوية المرجوة بهدف جعل قطاع التعليم قطاعا حيويا، لذا فنتائج عملية التقويم التربوي تسمح بعملية التقويم الآلي للمنهاج الدراسي حتى تتواءم المعارف مع الأحكام المقررة ومع قدرة الفاعلين على استيعابها، حتى يكون التعلم شيئا يفعله التلاميذ وليس شيئا يفعل لهم فديمقراطية التقويم تبدأ من البنية القاعدية لأن التعليم لا يقبل إصلاحات تأتيه من الأعلى لكنه ينطلق من التلميذ كونه متمحور حوله فنظام التقويم تتعدد إجراءاته فتسمح نتائجه بالتقويم الآلي للمنهاج لأنه نظام يؤكد على النجاح ولا يتصيد مواضع الإخفاق فقط، فالنظرة الوظيفية ترى بأن التقويم في المنهاج الدراسي يجمع بين المعارف والغايات، ويوفق بين المعلومات النظرية والعملية، ويزاوج بين الحقائق والقيم، ويحرر الفاعلين من الضغوط ويقدم تحليلا للأداء بشكل سريع ودقيق ويعطي ملاحظات جوهرية حول محصلة التلاميذ النهائية، في حين قدرت نسبة استجابات المبحوثين الذين يرون أن نتائج عملية التقويم التربوي لا تسمح لهم بعملية التقييم الآلي للمنهاج الدراسي 14.00 % بعدد من الأساتذة بلغ 56 أستاذا، تليها مباشرة الأساتذة الذين التزموا الحياد والمقدر عددهم ب 52 مفردة بنسبة مئوية قدرت ب 13.00 %، أما الأساتذة الذين يقرون بأن نتائج عملية التقويم التربوي تسمح لهم بعملية التقييم الآلي للمنهاج بدرجة عالية جدا قدر عددهم ب 38 أستاذا، بلغت نسبتهم المئوية 09.40%، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة الأساتذة غير الموافقين بشدة والتي بلغت 05.80 % مقابل 23 مبحوثا وهي نسبة ضعيفة جدا، وهنا يجب على الأستاذ أن يدرك أن محصلة عملية التقويم الناتجة عن عمليتي التقييم والتقويم لمختلف مكونات وأجزاء العملية التعليمة والتي تقيس أثر التعلم داخل حجرة الصف لا تخص الكفاءات القاعدية فحسب بل تتعدى ذلك لتصل إلى المقررات الدراسية والبرامج التعليمية وطرائق التدريس لتسمح نتائجها على الحكم بطريقة موضوعية على المنهاج الدراسي وتقييمه بشكل آلي.

➢ العبارة رقم 13 والتي فحواها " يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) من علاج الضعف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، جاءت في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.14، وانحراف معياري قدر ب 1.11، وكانت درجة الاستجابة متوسطة وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، وبنسبة مئوية قدرت ب 41.30 % ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) يسمح بعلاج الضعف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ولكنها ليست الطريقة المثلى والمفضلة والأكثر فعالية لتحسين الأداء لأن توقيتها يركز على الأداء النهائي وبهذا يصعب على الأستاذ تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ وتقديم العلاج الفوري لها لأنه يتم في نهاية كل فصل دراسي وآخر السنة الدراسية فهو لا يسمح بالتدخل المبكر لتعديل المعارف والخبرات لأن التلميذ قد أكمل متطلبات المنهاج الدراسي المقرر ومعارفه في الوقت المخصص لإكمالها، وبالتالي يجب على الأساتذة استخدام تقنيات التقويم المستمر والتشخيصي والبنائي فتساعد نتائجهم على فهم قدرات التلاميذ بشكل مباشر ومعرفة مهاراتهم ونقاط قوتهم وضعفهم وعلاجها وتقدير مستواهم الحقيقي تقديرا كميا وكيفيا للكشف عن درجة تحقيقهم لأهداف التعلم، كما تمنح الأنواع السابقة الأستاذ طريقا ونهجا وسبيلا واضحا لمعرفة مدى تلاؤم أهداف البرنامج التعليمي المقرر مع قدرات التلاميذ واتجاهاتهم فيسهل عليه متابعة تحصيلهم بشكل دوري ورصد علاماتهم ومقارنة نتائجهم مع مجموعة صفهم لرفع من روح التنافس بينهم من أجل تحقيق أهداف التدريس بنجاح، لتسير العملية التعليمية بشكل منظم، فمهمة التقويم بجميع أنواعه أداتية وتتيح إصدار أحكام نهائية واتخاذ قرارات حاسمة وصائبة ومصيرية مفصلية توضح أحقية الأستاذ في النقد المستمر للمنهاج الدراسي لمتابعة مواطن الضعف والقصور وعلاجها، والتحري عن أشكال الضعف الجديدة، لإحداث نمط معين من التغييرات من خلال إصلاحات جزئية تعمل على إعادة تكييف التلاميذ مع الواقع التعليم. وجاءت في المرتبة الثانية نسبة الأساتذة الذين يقرون بأن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) لا تمكن من علاج الضعف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط قد بلغت نسبتهم 30.80% والمقدر عددهم ب 123 مفردة وهي نسبة معتبرة، أما المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت نسبتهم ب 14.80 % بعدد من الأساتذة قدر عددهم ب 59 أستاذ، تليها مباشرة نسبة الأساتذة الموافقين بشدة والتي بلغت 07.50 %، مقابل 30 مفردة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأساتذة الذين بلغت نسبتهم 05.60 % وقدر عددهم ب 23 أستاذا وهي نتيجة ضعيفة جدا، وربما تعود أسباب تدنيها إلى أن بعض الأستاذة يركزون بشكل كبير على عملية التقويم التشخيصي الذي يهدف إلى التحقق من اكتساب التلاميذ الكفايات والمهارات الأساسية التي يرمي المنهاج الدراسي إلى تحقيقها، ويسمح بتشخيص الصعوبات التي

تصادفهم أثناء تعلمهم سواء كانت ناتجة عن الفهم أو الإدراك والتمكن فيعمل الأستاذ على تصميم أساليب علاجية مناسبة تفرض عليه تصحيح أخطاء التلاميذ ومتابعة مسار التعلم من أجل تحقيق الكفايات والمهارات المرجوة وهذا ما يجعله يستغني على عملية التقويم الختامي ويستخدمها لإصدار الأحكام على عملية التحصيل بصفة عامة وحسب.

- العبارة رقم 15 والتي فحواها " يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه (تقويم محكي) "، جاءت في المرتبة الثامنة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.09، وانحراف معياري قدر ب 0.90، وكانت درجة الاستجابة متوسطة وذلك لأنها قاربت الدرجة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التقويم في المنهاج الدراسي لا يعتمد على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه فقط (تقويم محكي) بل يتعدى ذلك ليصل إلى مجموعة صفه (تقويم معياري)، فيفعل الأستاذ آلية التقويم الذاتي للتلميذ لتقييم أدائه وتحديد نقاط قوته وما يحتاجه من علاج لتدارك نقاط ضعفه مع تطوير مهارات الاستقصاء والتحليل الموضوعي للتلميذ ويقدم له الدعم والتوجيه ويوفر الأدوات والتقنيات اللازمة للتقويم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يستخدم الأستاذ التقويم المعياري لقياس أداء مستوى التلميذ بالنسبة إلى (مستوى معياري) يقارن به مستواه بالرجوع إلى أداء تلاميذ آخرين (بالنسبة لمجموعة صفه) وهذا يعني أنه يقارن أداء التلميذ المراد تقويمه بأداء التلاميذ الآخرين وأقرانه، كما يقارن مستواه بمحك معين ثابت يحدده مسبقا وهذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية التي يرمي المقرر التعليمي لتحقيقها حتى يستطيع أن يحدد محصلة ما وصل إليه من إنجاز مرغوب لبلوغ التعلم بصورة صحيحة وهي بمثابة المحك المطلوب تكشف للأستاذ مدى تحقق الأهداف المحددة رغم اختلاف الجهود المبذولة لأن طريقة العمل بهذا النوع من التقويم يجعل التلميذ يؤمن بأن قدراته المعرفية غير محدودة وبأنه يستطيع تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف إذا بذل جهدا حقيقيا يقيس الأستاذ على أساسه مدى تنفيذه للمهمات الموكلة إليه والواجبات والأنشطة المنجزة التي يجب أن يصل إليها أو يتعداها حتى يعتبر ملما بمضمون المنهاج الدراسي للحكم عليه أنه ناجحا طبقا لمعيار معين تقارن فيه درجة التلميذ بدرجات أو بمستوى قد حدد سلفا بحيث يجب أن يصل إليه وهذا ما يعرف بالتقويم محكي المرجع والتقويم المعياري، ويعني هذا أن العملية التقويمية قائمة أساسا على الفهم الذاتي بدلا من التفسير السببي أو العلي للعملية التعليمية التعلمية، كما تشير الشواهد الكمية أيضا إلى أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن التقويم في المنهاج الدراسي يعتمد على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه قدرت ب 32.00 % بعدد من الأساتذة بلغ 128 مبحوث من المجتمع الكلي، وهذا

راجع إلى أن عملية التقويم المحكي ترتبط بحكم التلميذ على تعلمه بنفسه وقياس مدى تقدمه نحو الأهداف والغايات التربوية بكل موضوعية من أجل تحقيق الأهداف الدراسية المحددة مسبقا، لذا فطريقة العمل بالتقويم المحكي تجعل التلاميذ يؤمنون بأن قدراتهم غير محدودة وبأنهم يستطيعون تحقيق الأهداف المنشودة، يليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والذين يقرون بأن التقويم في المنهاج الدراسي لا يعتمد على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه قدرت ب 23.70 %، بعدد من الأساتذة بلغ 95 أستاذا، أما 15 أستاذا بدرجة موافق بشدة يرون أن التقويم في المنهاج الدراسي يعتمد بشكل كبير على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه بنسبة مئوية قدرت ب 03.80%، لتأتي في المرتبة الأخيرة المبحوثين غير الموافقين بشدة بنسبة مئوية قدرت ب 03.00% وهي نسبة متدنية جدا. وبهذا فإن بعض الأساتذة يلجؤون إلى التقويم المعياري الذي يقارن إنجاز تلميذ بآخر ضمن مجموعة صفه وبالنسبة لأقرانه دون وضع اعتبار لنوعية الإنجاز وكفاياته العلمية.

- العبارة رقم 14 والتي فحواها " يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط"، جاءت في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 03.08، وانحراف معياري قدر ب 1.28، وكانت درجة الاستجابة متوسطة وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، بنسبة مئوية قدرت ب 39.00 %، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المبحوثين يرون أن التقويم التربوي في المنهاج الدراسي لا يراعي بشكل كبير المرحلة العمرية للتلميذ وإنما يركز على تقويم التلاميذ في مختلف المواد الدراسية لتحديد مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المحددة في كل فترة وتسطير المجالات التي تحتاج إلى تعديل، كما يقوم التقويم في مرحلة التعليم المتوسط المفاهيم الأساسية والمهارات المعرفية حسب طبيعة المواد المقررة فهو يربط الأنشطة والمعارف والخبرات الجديدة بالأدوات والوسائل والإجراءات التقويمية التي تظهر في كل مرحلة تعليمية جديدة وتتطور وتتنوع بانتقال التلاميذ من مرحلة إلى مرحلة تعليمية أعلى لتجعلهم على صلة دائمة بالمعلومات السابقة، والمعارف الآنية المدرجة في محتوى وثيقة المنهاج، للمواءمة بين معلومات التلاميذ وخبراتهم ومحصلة نتائجهم حتى يستطيع التلاميذ من خلال ذلك تحقيق قدر عال من التقدم والنجاح يبعث فيهم الثقة بالنفس مهما كان أدائهم الدراسي بسيطا، لذا سعت المنظومة التربوية للمنهاج بوضع مقررات دراسية ومناهج تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية وتتماشى مع المراحل العمرية لتلاميذ التعليم المتوسط حتى لا يباعد ذلك بينهم وبين الأصالة والابتكار والوصول إلى تفسيرات جديدة، فالتقويم كفعل تربوي يسعى إلى الكشف عن قناعات التلاميذ الذاتية وقراراتهم الشخصية

بناء على الإجراءات الخاضعة لمنطق الحكم والتي تطور المعلومات والكفايات شيئا فشيئا داخل مختلف المواقف التعليمية بصورة منهجية واقعية تنعكس هذه الأخيرة بشكل إيجابي على تحصيلهم المعرفي والعلمي، تليها نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 21.70 % الذين يقرون أن التقويم التربوي في المنهاج لا يراعي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط، بينما نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة بلغت 15.20 %، لتقابلها نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 13.30، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والتي قدرت ب 10.80 الذين يرون أن التقويم التربوي في المنهاج الدراسي يراعي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل كبير لأن المعارف والخبرات الواجب تقويم وقياس أداء التلاميذ فيها محددة مسبقا وفق تصورات علمية مرنة تتماشى مع قدرات التلاميذ وتوجهاتهم، فالمعارف والأنشطة الكثيرة قد تحجب الرؤية الحقيقية عن المعلومات المراد دراستها لذا يأتي التقويم في المنهاج ليساند مختلف المراحل العمرية ويعطي صورة واضحة ومتكاملة عن محصلة نتائج تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- العبارة رقم 12 والتي فحواها "يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي"، جاءت في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة، بنسبة مئوية قدرت ب 35.00 %، بمتوسط حسابي بلغ 03.03، وانحراف معياري قدر ب 1.07، وكان درجة الاستجابة متوسطة وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المنهاج الدراسي لا يركز على عملية التقويم التشخيصي لوحده، بل يجمع بين مختلف إجراءات التقويم وأنوعه بداية بالتقويم القبلي لتحديد مستوى التلميذ تمهيدا للحكم على صلاحية معلوماته وخبراته السابقة لتكييفها مع ما يقوم به الأستاذ في بداية السنة الدراسية وتكون وظيفته وقائية مرورا بالتقويم البنائي الذي يستخدم في عملية بناء المعارف في مختلف مواقف التدريس لتوجيه تعلم التلاميذ نحو الاتجاه المرغوب وصولا إلى التقويم التشخيصي الذي يهدف إلى تحديد قدرات التلاميذ الأساسية واكتشاف نواحي القوة والضعف والقصور في أدائهم فهو مرتبط ارتباط وثيق بالتقويم البنائي كما يفيد الأستاذ في تتبع النمو لتحديد مستوى التلاميذ الحالي ومعرفة ما إذا كانت طريقة تدريسه تلبي احتياجاتهم فيخضع التلاميذ لتلقي تعلمات جديدة يستثمرونها لمعرفة الخصائص التي بإمكانها أن تؤثر على نوعية التعلم مستقبلا كتحديد اهتماماتهم وميولاتهم، وكذلك العوامل المحفزة لديهم، بالإضافة إلى التعرف على تمثلاتهم ودرجة نضجهم ونموهم، فينتبه الأستاذ إلى بوادر صعوبات التعلم المستعصية التي لم تنفع معها المحاولات البيداغوجية، إذ يتطلب الأمر استكشافا جديدا للعوامل التي قد تكون سببا في ذلك... كحالة المتعلم الصحية، وخصائص وسطه العائلي واهتماماته ودرجة التحفيز لديه بخصوص التعلم،

فالهدف الأساسي من تكامل أنواع التقويم هو تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم (أي بداية السنة الدراسية)، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن الأستاذ في ضوء تلك النتائج تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم وخبراتهم ومعارفهم، وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، ولا يقتصر التقويم على بداية عملية التعلم، فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية داخل حجرة الصف، فاكتشاف أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات تتجسد في التأخر الدراسي أو مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على الفهم والاستيعاب والتعلم وتحد من إنجازاتهم، هذا من جهة، أما من الناحية الأخرى يساعد التقويم المستمر الأستاذ في تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والنفسوحركية والاجتماعية التي تؤثر في أداء التلاميذ ومستوى التحصيل لديهم، فمختلف أنواع التقويم التربوي وأنماطه تركز على قدرات التلاميذ واستعداداتهم لإكسابهم المعارف الجديدة التي تتضمنها وثيقة المنهاج الدراسي، فهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية – التعلمية – وضبطها أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها، وليس من الضروري أن يركز التقويم في المنهاج الدراسي بشكل كبير على عملية التقويم التشخيصي بعينه حتى لا يحد من فاعلية الأنواع الأخرى وهذا شرط للاستفادة من مختلف الأنواع الأخرى، لذا فالقاعدة الأساسية التي يستند إليها المنهاج الدراسي هو مساعدة الأستاذ على جمع البيانات عن مسار العملية التعليمية من أجل تصحيحها، حتى يدعم الفعل التربوي ليصبح النظام التعليمي مقبول بمقدار يعبر عن الأوضاع التعليمية السائدة ويترتب على ذلك أن عناصر المنهاج الدراسي تعكس بدرجات متفاوتة الأوضاع التدريسية السائدة، وعليه فالفعل التقويمي هو أساسا سلوك موجه نحو تحقيق غايات محددة في مواقف تعليمية فعالة، عن طريق تشخيص الخبرات وتحليل أفعال الفاعلين لإدراك البعد المنهجي والسوسيولوجي للتربية، ودورها في تحقيق التنمية الشاملة في التعليم. تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بنسبة مئوية قدرت ب 33.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 19.80%، في حين نجد أن نسبة المبحوثين الموافقين بشدة قدرت ب 07.00 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة وهي نسبة ضعيفة جدا قدرت ب 04.40 % من المجتمع الدراسي الكلي.

- العبارة رقم 19 والتي فحواها يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، جاءت في المرتبة الحادي عشر من حيث درجة الموافقة، ب نسبة مئوية قدرت ب 26.30 % بمتوسط حسابي بلغ 02.81، وانحراف معياري قدر ب 1.31، وكانت درجة الاستجابة قريبة من المتوسط وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المنهاج الدراسي لا

يهتم بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وذلك لأن القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات للحكم على جودة التعليم تحتاج إلى نتائج دقيقة وموضوعية على مستوى جودة المعلومات والخبرات المقدمة للتلاميذ والحكم على الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية في ظل الظروف المتاحة، حتى تتمكن من اتخاذ قرار صائب في الحكم على جودة التعليم وتطوره، بناء على حجم المخرجات التعليمية، فالمنهاج التعليمي وحده من يقدم وصفا للتعليم والتعلم اللازمين لبلوغ هذه النتائج، ويشكل الأساس للنهوض بالأهداف التعليمية الأساسية، فهو أساسا يعزز مبدأ الشمولية والإنصاف، ويجعل عملية انتقال التلاميذ إلى مستويات أعلى من التعليم ناجحة، لذا فالمنهاج الدراسي لا يتم تصميمه وتحديثه بشكل دوري لتحقيق أفضل النتائج وتلبية احتياجات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل كبير لأن جل التركيز موجه نحو الإجراءات التقويمية التي تعد آلية وظيفية تهتم بشكل كبير بمعايير ومؤشرات ضمان سير العملية التعليمية بشكل جيد وتسعى إلى الارتقاء بمستوى الكفاءة والقدرة التنافسية لدى التلاميذ والتي تنعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي لذا فالمناهج الدراسية المنفذة هدفها الأساسي هو تحسين والتطوير المستمر لعملية التعلم وتجويد أساليب التقويم لإنتاج مخرجات متميزة قادرة على لعب الدور الريادي في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في التعليم. وتليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 25.80 % والذين يقرون بأن المنهاج الدراسي لا يهتم بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 20.30%، أما نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت 17.00 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة النسبة المتبقية والمقدرة ب 10.60 % وهي نسبة ضئيلة من الأساتذة الذين يرون بأن المنهاج الدراسي يهتم بشكل كبير بجودة التعليم في مرحلة التعليم المتوسط وهذا ما تسعى النظم التربوية المحلية والعالمية لبلوغه من أجل تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

- تأتي في المرتبة الأخيرة العبارة رقم 09 والتي فحواها " تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط "، بنسبة مئوية قدرت ب 40.00 %، بمتوسط حسابي بلغ 2.79، وانحراف معياري قدر ب 0.92، وكان درجة الاستجابة قريبة من المتوسط وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طريقة التقويم المتبعة في المنهاج الدراسي لا تشخص الضعف العام فحسب وإنما تشخص مواطن القوة التي يتمتع بها التلاميذ في أدائهم الدراسي والمهارات التي يمكنهم تطويرها، كما تهدف عملية التقويم في المنهاج إلى قياس مدى قرب وبعد التلاميذ من الأهداف التعليمية، فالسياسات التربوية تنظر للمنهاج على أنه نظام متكامل، يتيح للأستاذ تحقيق مبدأ

الشمولية والتوازن بين الأساليب والأنشطة والتدريبات والتقويم والأهداف والمحتوى والأفكار والمعارف المقدمة للتلاميذ، بغية تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم وأفكارهم وحل العديد من المشكلات التي تؤثر على سير العملية التعليمية برمتها وتكشف عن الثغرات المرتبطة بالمحتوى لقياسها وتقييمها وتوضيح المؤثرات التعليمية وتحليلها، لأن الأفعال التربوية التقويمية هي أفعالا مهيكلة ومنظمة تخضع في الغالب لقواعد وإجراءات تصحيحية مستمرة تلبي مطالب الفاعلين المتلقين في كل فعل سواء فردي أو جماعي يخص المناهج أو المقررات وطرق التدريس نكتشف نوعا من النظام والانتظام الذي يمكن تفسيره بكون أي فاعل يخضع بالضرورة أثناء أدائه لإجراءات التقويم وتنفيذها لبعض القواعد التي ينعقد من خلالها الاتصال بين الفاعلين والتي تنتج عنها تصرفات بعينها في المواقف التعليمية التي يحدث فيها الفعل والتي تشخص من خلالها الضعف العام في مختلف أنساق المنظومة التعليمية وأجزائها. تليها نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 33.20 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين 19.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة بلغت 03.80 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 03.70 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

وعليه يمكن القول:

عملية التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي تسمح بتحديد الفروقات الفردية، وتكشف عن مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، مما يساعد في التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ، هذا ما يفرض على الأستاذ تنويع أساليبه التقويمية لمساعدة التلاميذ على اكتساب مختلف المهارات وتحويلها إلى كفاءات، بما يحسن من مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وذلك باعتباره يمنح الفرصة لتشخيص مواطن الضعف والقصور والتعثر (معيقات وظيفية) التي تظهر لدى التلاميذ ومعالجتها معالجة فورية (بمختلف البدائل الوظيفية) للحد منها ومنعها من التفاقم للحفاظ على توازن النسق، فهي عملية تسمح أيضا بتقييم أجزاء ومكونات المناهج الدراسية ومن ثمة يمكن القول أن عملية التقويم في المنهاج الدراسي تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية:

ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الجدول رقم (17) يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الثالث

رقم العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
20	ت	26	128	46	131	69	3.22	1.24	متوسط	14
	ن %	06.40	32.00	11.50	32.80	17.30				
21	ت	08	32	23	240	97	3.96	0.89	مرتفع	05
	ن %	02.00	08.00	05.70	60.00	24.30				
22	ت	09	108	52	183	48	3.38	1.07	متوسط	13
	ن %	02.30	27.00	13.00	45.00	12.70				
23	ت	05	35	56	259	45	3.76	0.81	مرتفع	08
	ن %	01.10	08.80	14.00	64.80	11.30				
24	ت	02	33	15	276	74	3.96	0.77	مرتفع	04
	ن %	00.50	08.20	03.80	69.00	18.50				
25	ت	02	75	36	194	93	3.75	1.02	مرتفع	09
	ن %	00.50	18.70	09.00	48.50	23.30				
26	ت	03	77	38	232	50	3.62	0.95	مرتفع	11
	ن %	00.80	19.20	09.50	58.00	12.50				
27	ت	00	43	75	240	42	3.70	0.79	مرتفع	10
	ن %	00	10.70	18.80	60.00	10.50				
28	ت	01	23	104	210	62	3.77	0.78	مرتفع	07
	ن %	00.20	05.80	26.00	52.50	15.50				
29	ت	03	51	98	207	41	3.58	0.86	مرتفع	12
	ن %	00.70	12.80	24.50	51.70	10.30				
30	ت	10	26	55	227	82	3.86	0.90	مرتفع	06
	ن %	02.40	06.50	13.80	56.80	20.50				

31	ت	02	20	34	268	76	3.99	0.72	مرتفع	03
	ن %	00.50	05.00	08.50	67.00	19.00				
32	ت	03	16	21	271	89	4.06	0.70	مرتفع	02
	ن %	00.60	04.00	05.30	67.80	22.30				
33	ت	02	09	23	261	105	4.14	0.65	مرتفع	01
	ن %	00.30	02.30	05.80	65.30	26.30				
المجموع							3.77	0.40	مرتفع	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المحور الثاني قد تراوحت بين 4.14 إلى 3.22، وأن المتوسط العام لعبارات هذا المحور كان مرتفع وهذا بدليل أن المتوسط العام لهذا المحور بلغ 03.77 وهو مستوى مرتفع، ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه يمكن ترتيب العبارات لهذا البعد تنازليا وهذا كما يلي:

- العبارة رقم 33 والتي فحواها " تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة "، جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 4.14، وانحراف معياري قدر ب 0.65، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلبية المبحوثين يقرون أن نتائج عملية التقويم التربوي تساعدهم على تصميم أنشطة علاجية (أحد البدائل الوظيفية) لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة، لأن أساليب التقويم هي وسائل تكشف عن الخلل في مادة أو في موضوع محدد، تجبر الأستاذ على تصميم برامج وأنشطة وتدريبات علاجية لتحسين أداء التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في استيعابهم للمفاهيم والمعلومات المقررة واللازمة في بناء الخبرات، فالأنشطة العلاجية بمثابة صمام أمان لفئة من التلاميذ الضعفاء والذين يصنفون على أن مستواهم أقل من المستوى المتوسط، فيبني الأستاذ استراتيجيات علاجية مناسبة لهم، تتوافق مع أعمارهم وقدراتهم الذهنية وتتناسب مع استعداداتهم وميولاتهم واهتماماتهم، كما يخلق بيئة إيجابية جاذبة تشجعهم على الدراسة وتفحص أشكال المعارف التعليمية وتبحث في الأصول والجذور التي تسبب المشكلات التي تنشأ منها الأزمات التحصيلية التي يعاني منها بعض التلاميذ ويعمد إلى تغييرها بدحض الخبرات التقليدية البالية والمعايير والمعلومات الخاطئة، والسعي إلى تجاوزها واستبدالها بخبرات ومعلومات ومعايير أخرى حديثة أصلح للتطوير والتقدم، وعليه فنتائج التقويم تساعد بشكل كبير في تحديد مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية وتحدد الجوانب التي تحتاج إلى

تعديل وبالتالي يمكن للأستاذ استخدام المعلومات المجمعة في بناء أنشطة علاجية ودروس تدعم المعارف الأساسية قبل أن يقدم التلميذ على مواضيع أكثر تعقيدا كما يمكن للأستاذ الاعتماد على تقنيات التعلم النشط والأنشطة التفاعلية في شكل بدائل وظيفية لتعزيز فهم التلميذ وتحفيزه على المشاركة الفعالة في الدرس وبهذه الطريقة يرتفع مستوى أدائه الذي ينعكس على تحصيله العلمي وزاده المعرفي بشكل إيجابي بهدف بلوغ أعلى المراتب التقدم نحو أهداف العملية التعليمية المسطرة، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والذين يقرون بأن نتائج عملية التقويم التربوي تساعد الأستاذ في تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة والمقدرة ب 26.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت 05.80 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 02.30 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.30 % وهي نسبة منخفضة جدا.

- العبارة رقم 32 والتي فحواها " تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها "، جاءت في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 4.06، وانحراف معياري قدر ب 0.70، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن 271 مفردة من مجتمع الدراسة وبنسبة 67.80 % يقرون بأن أساليب التقويم التربوي تساعد الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها، فأساليب التقويم التربوي المتنوعة والمتمثلة في الاختبارات والواجبات المنزلية والحوار والنقاشات الفصلية والأسئلة ... وغيرها المستخدمة داخل الصف الدراسي تمكن الأستاذ من تحديد المفاهيم التي يواجه فيها التلاميذ صعوبات للوقوف على أخطائهم ومشكلاتهم النظرية والتطبيقية المتعلقة بمجال معين من مجالات العملية التعليمة ونشاط محدد من نشاطات مادة التدريس التي يدرسونها وتقويمها بأدوات متعددة لجمع مختلف البيانات والمعلومات وتصنيفها حسب نوعها وطبيعتها وصعوبتها والعمل على علاجها للتقليل والحد من تفاقمها، وهذه العملية تعد جزءا لا يتجزأ من النشاط التربوي داخل الصف الدراسي لا يمكن الاستغناء عنها، فالأستاذ كونه المشرف الأول على مادته الدراسية والفاحص الكفء لها والمنفذ الأساسي لإجراءاتها يقوم من خلال العديد من الأساليب بتشخص أخطاء التلاميذ في موقف دراسي ما وأثناء الفعل التعليمي للكشف عن الأفكار والمعارف والخبرات والاتجاهات الخاطئة وتنظيمها وترتيبها وتصنيفها حسب نوعها وطبيعتها لتصحيح اعوجاجها وتنقيتها وإصلاحها وتثمينها، فهذه العمليات المتتالية تساعد الأستاذ في متابعة مقدار النمو والتقدم الذي أحرزه التلميذ في مختلف جوانبه الفكرية والنفسية والانفعالية والاجتماعية،

القائمة على التعاون والمشاركة بين جميع الأستاذة والتلاميذ، للتعرف على التلاميذ الأكثر ذكاء والقدرة على الإنتاجية والتلاميذ الضعفاء والمتأخرين لضبط مسار التعلم، وإكساب التلاميذ معرفة تبريرية تساعدهم في الدفاع عن خبراتهم، وتبرير معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم المكتسبة في مواطن معينة لجعل المواقف التعليمية نشطة وفعالة، كما تساعد أساليب التقويم الأستاذ على اكتشاف المعارف التحريرية التي تكشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزائفة لدى التلاميذ لتحريرهم من القهر والضغط التعليمي، ومساعدتهم على إنتاج معارف موضوعية يشخص الأستاذ شرعيتها وتوزيعها وتصنيفها حسب طبيعتها داخل الصف، حتى يكتشف شكل العلاقات السائدة بينه وبين التلاميذ والمبادئ التي تؤكدها وترسخها مضامين المناهج والسياسات التربوية التي تحكمها والأساليب التي تتحكم فيها في إطار ثقافة المجتمع المدرسي، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 22.30 %، أما نسبة المبحوثين المحايدين بلغت 05.30 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 04.00 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.60 %.

- العبارة رقم 31 والتي فحواها " يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين "، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.99، وانحراف معياري قدر ب 0.72، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأستاذ يستخدم الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين لإدراك مدى استيعابهم للمعارف المقدمة بهدف تحديد مستواهم التعليمي والأكاديمي الفعلي، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة الشفهية أو التحريرية الصحيحة والخاطئة والأسئلة ذات الإجابة الواحدة والتي تحتوي على خيارات متعددة شاملة لكافة جوانب المادة الدراسية وأجزائها، فتسمح بقياس مقدار سرعة استرجاع المعلومات بدقة، وتقييم مجالات معينة من الأداء، بصدق وثبات عاليين نتيجة لكثرة عدد الأسئلة وتنوعها، فتستقل نتائج هذا النوع من الاختبار عن الحكم الذاتي للمقوم، وتكون درجة التلميذ مستقلة عن شخصية الأستاذ، لذا فهي تشعر التلميذ بعدالة التصحيح، وتبعد عن الأستاذ تهمة التحيز كما تساعده نتائجها في تشخيص نقاط قوة وتعزيزها والتعرف على ضعف مكتسبات وخبرات التلاميذ في مجال معين ومساعدتهم على إدراك الوقائع وتجاوز ما هو غير مفهوم من خلال التعديل المستمر للأفكار والمفاهيم السائدة داخل الصف الدراسي فمحصلة الاختبارات الموضوعية تسمح للأستاذ في البحث في عمق الأفكار والمهارات والمعارف وقياس معلومات التلاميذ في مجال محدد فهذا الأسلوب مهيمن في

الساحة التعليمة يعزز مختلف الجوانب المعرفية ويثريها، ويسمح للأستاذ أن يجد فهما تفسيريا للفعل، من أجل الوصول إلى تفسير علمي لمجرى هذا الفعل وآثاره المنعكسة والمترتبة عنه، حتى يضفي عليه الفاعل (الأستاذ) معنى ذاتيا سواء كان واضحا أو كامنا لأن وحدة التحليل الأساسية داخل النظام التربوي بصفة عامة والبيئة المدرسية بصفة خاصة هو التلميذ الفاعل الذي يرتبط تعليمه بهدف مهني مستقبلي، لذا فهو يريد أن يحقق نجاحا وتفوقا مميزا، يرتبط بقيمة ونتيجة تحصيلية معينة تحدد طبيعة التخصص الذي يختاره، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 19.00 %، أما نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد قدرت ب 08.50 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 05.00 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.50 %.

- العبارة رقم 24 والتي فحواها " تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية "، جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.96، وانحراف معياري قدر ب 0.77، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأستاذ يستخدم أساليب تقويم متعددة ومتنوعة متمثلة غالبا في الأسئلة والاختبارات والواجبات والأعمال الفصلية والتقارير والمشاريع والمناقشات.. وغيرها من الأساليب لقياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية والأكاديمية لفهم المفاهيم والقواعد والمهارات الأساسية والإبداعية المكتسبة، وعادة ما ينفذ الأستاذ هذه الأساليب في بداية الدرس لغرض التشخيص، أو أثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لقياس التغيرات التي طرأت على الأداء، وهو ما يبرز أهميتها خلال الدرس أو مجموعة الدروس أو خلال فترة قصيرة وطويلة كالسنة الدراسية كما أن هذا الاستعمال لا يتوقف عند هدف معين نريد قياس مدى تحققه فقد تكون أدق الأساليب عديمة الفائدة حين تستعمل في غير موضعها، لذا يؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية إلى تغطية جميع المستويات والكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ وإضفاء طابع الصدق والثبات على العملية التقويمية التي تستهدف جوانب مختلفة منها الجانب المعرفي لأنه من أهم الجوانب التعلم الذي يسعى الأستاذ إلى إنمائه في شخصية التلميذ لذلك فقد تم التركيز عليه بصورة واضحة من خلال الاختبارات التحصيلية بأنماطها المختلفة والمتعددة التي تعطي معلومات موضوعية وعادلة ذات شمولية تختبر معارف التلاميذ بكل صدق، كما تختبر كيفية أدائهم وتعمل على تنمية مهارات التعلم وتحقيق الذات، فهي تعد التلاميذ لاكتساب مهارات جديدة وتعلم مفاهيم حديثة وذلك لأن المعرفة تبنى في شكل هرمي منتظم يؤهلهم لاكتساب معارف اعمق واكثر تعقيدا في المراحل

التعليمية الأخرى لوجود ارتباط قوي بين المعارف الآنية والخبرات المستقبلية، فالتقويم بشكل مستمر ودوري يساعد الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية، لأن الفاعلين التربويين هم أهم العناصر القادرة على إحداث التغير الإيجابي وتحسين مخرجات العملية التعليمية فهم قادرين على اكتشاف إمكانات التلاميذ الكامنة والتي تساعدهم على بناء رؤية واضحة المعالم عن الحاضر والمستقبل، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 18.50 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 08.20 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين المحايدين قدرت ب 03.80 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.50 %.

- العبارة رقم 21 والتي فحواها " تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم "، جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.96، وانحراف معياري قدر ب 0.89، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تنويع أساليب التقويم يسمح للأستاذ بعملية النقد الذاتي وتحليل عملية التدريس الخاصة به وتعديلها لتحسين جودة التعليم، فهي تساعده في التعرف على حجم المعلومات والخبرات التي قدمت داخل غرفة الصف بوضوح وتقدم رؤية واضحة عن أداء التلاميذ ونتائج التعلم، فهذه الإجراءات المتعبة تساعد الأستاذ على تحديد ما إذا كانت طرق التدريس تلبي احتياجات التلاميذ ورغباتهم، علاوة على ذلك تسمح هذه الأساليب بتحليل جوانب الدرس التي تحتاج إلى تطوير وتعديل، وتحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية لتحسين مسار التعلم، كما تسمح أيضا بتحليل تأثير العوامل الخارجية على أداء التلاميذ مثل الموارد المتاحة والبيئة المدرسية والتحديات الاجتماعية والاقتصادية، فتدفع هذه الإجراءات بالأستاذ إلى تقويم أدائه، وتقوية دافعيته للتدريس لتؤثر في مستوى تحصيل تلاميذه بشكل إيجابي، ويعتبر التقييم الذاتي من أهم آليات التغذية الراجعة للأستاذ، لأنه يستهدف النشاطات والممارسات التعليمية الصفية واللاصفية التي يقوم بها بهدف تعديل وتطوير ممارساته الخاصة بالعملية التعليمية وإنتاج أفكار جديدة لتحسين التعليم وجعله فعالا يستجيب لاحتياجات التلاميذ ورغباتهم، فتتشكل لديه بصيرة ودراية تامة بمواطن القوة ليدعمها ويستمر بها وتوضح مواطن الضعف والقصور ليتخلى عنها بتلافيها، فالأستاذ الناجح في مهنته عليه أن ينقد ذاته بصورة مستمرة لتحسين نوعية التدريس وبلوغ الجودة الشاملة في التعليم، لأن النقد الصحيح والشامل هو الذي يضعه في مواجهة ذاته ويجعله أكثر وعيا فهو فعل تربوي ينتج المعارف ويعيد تصويب الخبرات ويعدل الأداء والسلوك والنشاط المهني لتحقيق نوع من الإشباع للفاعلين

فهو يوائم بين الأساليب والغايات لمساعدة التلاميذ في بلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي، وعليه فالاستراتيجي العقلاني يجب أن يرتب بشكل أفضل جدوى فعله ليوجهه صوب هدف نفعي، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 24.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين بلغت 08.00 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد قدرت ب 05.70 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 02.00 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 30 والتي فحواها " يستخدم الأستاذ دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر"، جاءت في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.86، وانحراف معياري قدر ب 0.90، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب الأساتذة يلجؤون إلى أسلوب دراسة حالة فردية للتلميذ لتحديد الجوانب التي يواجه فيها صعوبات والأسباب الكامنة وراءها باستخدام مجموعة من الأدوات مثل الملاحظة والمقابلة والاختبارات.... لجمع كافة البيانات والمعلومات اللازمة في حالة إذا لاحظ الأستاذ أن أحد تلاميذه بعيد كل البعد عن المستوى المتوسط للفهم والاستيعاب، ومستواه الدراسي متدني جدا ويعاني من حالة التأخر عن باقي أقرانه، وكذلك التلميذ الذي يتصف بسوء التكيف داخل حجرة الصف، فيسعى الأستاذ عن طريق دراسة الحالة إلى تفسير ذلك السلوك والبحث عن أسبابه سواء المتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي لأبويه ومستواهم الثقافي، ودراسة شخصية التلميذ وسلوكه العام داخل القسم وخارجه، وجمع المعلومات الخاصة به وتصنيفها وتنظيمها، قصد اكتشاف مناطق الخلل وتشخيص القصور والمشكلات التي يواجهها التلميذ سواء كانت بسيطة أو معقدة قصد لتصميم برامج علاجية وخطط تعليمية تستهدف مواطن التعثر وإيجاد حلول ناجعة لها واتخاذ قرارات موضوعية ودقيقة ومناسبة لعلاج هذا التأخر وتحسين فهمه وأدائه في المواد المقررة، وتنوير التلميذ تنويرا ذهنيا وفكريا، وتغييره تغييرا إيجابيا، وتحريره من الأفكار الخاطئة ومعالجة الثغرات التي يعاني منها وسدها لدفعه نحو بلوغ أهدافه التعليمية المرجوة، فالفاعل التربوي المسير للعملية التعليمية يستخدم هذا الأسلوب بغية تعزيز التعاون بين الأستاذ والتلميذ والأسرة لتحقيق أفضل النتائج أثناء العلاج وإعداد التلميذ الذي يعاني من تأخر دراسي إلى حياة دراسية تلائم قدراته ومهارته وتحفزه على رفع تحصيله العلمي بقيامه بالأدوار والوظائف والواجبات التعليمية بكفاءة عالية، وتدريبه على تقوية أفكاره وإكسابه المهارات والقدرات في أحسن صورة ممكنة حتى تجعله يحصل على نتائج فوق المستوى الطلوب، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة

20.50 %، أما نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت 13.80 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 06.50 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 02.40 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 28 والتي فحواها " يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها "، جاءت في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.77، وانحراف معياري قدر ب 0.78، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب الأساتذة يقرون بأن خرائط المفاهيم هي أداة تعليمية وتقييمية في نفس الوقت تساعد على تنظيم المفاهيم الأساسية والفرعية في شكل هرمي وفق تسلسل منطقي، يلجا إليها الأستاذ عادة لتحليل مستوى إدراك التلاميذ للمفاهيم القديمة ومساعدتهم على تكوين مفاهيم جديدة تشكل القاعدة الأساسية في التعلم وتعمل على ترتيب الأفكار وتنظيمها على هيئة علاقات متدرجة هرميا من المعلومات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا، والتأكد من أن كل التلاميذ داخل الفصل الدراسي يفهمون خطوات بناء تلك الخريطة التي يمكن استخدامها كوسيلة من أجل تقويم التعلمات وإظهار درجة التمكن والاستيعاب، فتنمي لديهم مهارات التفكير التأملي، وتسهل عمليات الاتصال والتواصل بين التلاميذ داخل الصف، فخريطة المفاهيم تتكون من المفهوم وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو من تصورات ذهنية يكونها التلميذ في شكل تسلسل هرمي للوصول إلى مستويات عليا من التعلم لتحقيق التوافق بين المفاهيم الكامنة والظاهرة في منظومة التعليم، وبين المعارف الذاتية والموضوعية وترتيبها وتنظيمها لتحقيق التوازن بين المعارف السابقة واللاحقة والمواءمة بين المعارف والمعلومات المكتسبة حتى يكون التعلم شيئا يفعله التلاميذ وليس شيئا يفعل لهم فخرائط المفاهيم كأسلوب من أساليب التقويم التربوي تبدأ بترتيب المعارف القاعدية في التعليم لأن النظام المعارف لا يقبل تعديلات تأتيه من الأعلى وإنما تبدأ من القاعدة لمراعاة الفوارق وتوضيح وتحديد الغايات والأهداف بمختلف أشكالها التربوية التي تسعى إلى إعداد صفوة من فاعلين التربويين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، تليها نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد والمقدرة ب 26.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 15.50 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين بلغت 05.80 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.20%.

- العبارة رقم 23 والتي فحواها " تفرض أساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي "، جاءت في المرتبة الثامنة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.76، وانحراف معياري قدر ب 0.81، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة

الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأستاذ تفرض عليه أساليب التقويم في المنهاج الدراسي الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التي تعد جزءا أساسيا من العملية التعليمية تساعد في تحديد مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية وفهمهم للمفاهيم والمهارات المطلوبة ولتحقيق هذا الهدف يفرض المنهاج على الأستاذ إتباع نماذج تتماشى مع كل مرحلة تعليمية وتتوافق مع مستوى التعليم وقد تشمل هذه النماذج اختبارات كتابية مشاريع عروض تقديمية وغيرها من أساليب التقويم، بالإضافة إلى ذلك يمكن للأستاذ استخدام طرق تقويم أخرى غير النماذج التي يمليها المنهاج مثل التقويم التشخيصي والبنائي...، وهذه النماذج لا تفضي بالضرورة إلى علامات ونسب مئوية عن التحصيل، بل يجب أن يكون الهدف منها تقديم تغذية راجعة للتلاميذ عن مدى تقدمهم نحو الأهداف المرسومة ليست المعرفية فقط، وإنما أيضا الأهداف النفسوحركية والوجدانية والسلوكية، لذا توفر نماذج التقويم فرص الفهم والنجاح للتلاميذ كي يكتسبوا مفاهيم ذات اتجاهات إيجابية تجعل التعلم أمرا محببا لهم وتصبح عملية التقويم صادقة وشاملة، لذا نجد الأستاذ وأثناء عملية التدريس يعتمد على الكثير من النماذج التي تفرضها أساليب التقويم في المنهاج والتي تحتاج لجهد لتحقيق جودة عالية على أرض الواقع، فهي الآلية التي تحقق التقويم الحقيقي المتسم بالشمولية والاستمرارية والتنوع، ويعتبر تكامل الأساليب والنماذج أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم وتحسين مستوى التلاميذ، كما تتناول تطوير ممارسات التقويم الصفي من خلال توظيف التقويم الحقيقي، الذي يساهم في تحسين التعليم والرفع من جودة المخرجات، فنماذج التقويم مكملة للحياة الدراسية فهي تستهدف الواقع التعليمي ومدلولات النشاط الصفي، لتعزيز مبدأ التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، لأنها لا تقوم على ما يسهل قياسه كميا بل تركز على كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها في مجال التنمية الفكرية، لأنها تركز على مواضع النجاح وتتصيد مواضع الإخفاق فتتبادل التأثر مع المحيط وتوضح طبيعة الكفاءة المستهدفة من المنهاج الدراسي وفعاليتها وترشدها لتحقيق ديمقراطية التعليم وبلوغ الجودة الشاملة في النظام التربوي، لتليها نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد والمقدرة ب 14.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 11.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين بلغت 08.80 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 01.10%.

- العبارة رقم 25 والتي فحواها " يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة ومباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي"، جاءت في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.75، وانحراف معياري قدر ب 1.02، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الملاحظة هي

أهم أسلوب من أساليب القياس والتقويم التربوي توفر للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة ومباشرة عن سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي وتعد استراتيجية الملاحظة من أنواع التقويم النوعي، يتم فيها معاينة سلوك التلاميذ من قبل الأستاذ، للحصول على معلومات تسمح بالتعرف على اهتمامات ورغبات واتجاهات التلاميذ وتفاعلهم داخل الصف الدراسي مع زملائهم فهي استراتيجية جيدة تقدم مجموعة من البراهين بصورة مباشرة عن أفعال التلاميذ وممارساتهم وانطباعاتهم وسلوكاتهم واستجاباتهم خلال عملية التعلم، كما يتتبع الأستاذ من خلالها الأخطاء ويتصيدها وملاحظة زلات التلاميذ وتسجيل انطباعاتهم العابرة بشكل منتظم، هذه الإجراءات توفر معلومات تساعد الأستاذ على القيام بوضع خطة يستثمر من خلالها قدرات وإمكانات التلاميذ ويعزز نقاط القوة لديهم، كما يرصد السلوك لتحليله والاستفادة منه فيتدخل الأستاذ في حال عدم تكيف التلاميذ مع المحتوى الدراسي وأثناء المناقشات الصفية فيرشدهم لجعل المواقف التعليمية نشطة، ويدفعهم تعديل سلوكاتهم وطريقة تفكيرهم، كما يستعين بها الأستاذ في إعطاء تحليل دقيق لأدائه الصفي سعيا منه على الحصول على تغذية راجعة مهمة لتطوير أدائه المهني داخل حجرة الصف كونه أكثر مكان يمارس فيه أثر السلوك التعليمي، من خلال تتبع سير أدائه جزئيا أو كليا في الصف للتخطيط الجيد وتطوير سلوك التلاميذ وضبطه لتهيئة الأجواء الملائمة للدراسة، وتعديل الفعل القائم عادة بين الأفعال والسلوكات، فبينما يشكل السلوك حركة بدنية أو (فطرية) بحتة تصدر عن التلميذ الذي قام بها، يكون الفعل نابعا من قصد وهادفا إلى غاية وبصيغة أدق فالفعل التربوي يستهدف به صاحبه سلوك الآخرين وأفعالهم، أو هو سلوك إرادي لدى التلميذ لتحقيق هدف محدد وغاية دراسية بعينها تؤدي في النهاية إلى بلوغ نتائج إيجابية، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 23.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 18.70 %، أما نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت 09.00 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 00.50 %.

- العبارة رقم 27 والتي فحواها " يستخدم الأستاذ أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية "، جاءت في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.70، وانحراف معياري قدر ب 0.79، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب الأساتذة يستخدمون أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية والتي تشمل الناحية العاطفية وتندرج ضمنها المشاعر المتعلقة بالأمان والود والخوف والقلق، والاجتماعية التي تركز على طرق تفاعل التلميذ من الآخرين وتشمل الاندماج الاجتماعي الإيجابي والتعاون والتحفيز كما يبرز التقرير الذاتي درجة الاعتماد على الذات واتخاذ القرارات والمبادرة وتحمل المسؤولية وكذلك يركز في

الصفات الشخصية على الذاتية المتعلقة بالصدق والاحترام والتفاني والجدية والمثابرة في أداء المهام والتفوق الأكاديمي أضف إلى ذلك المستويات الفكرية المتعلقة بالذكاء والتفكير الناقد والإبداع والخيال والفضول والإدراك السريع وغيرها من الصفات التي تعتبر مهمة جدا في عمليتي التعليم والتعلم حيث تساعد الأستاذ على تحديد مواطن القوة ودعمها وتعزيزها والضعف وعلاجها، كما يطلب الأستاذ من التلميذ تقديم معلومات عن نفسه وصفاته ومعتقداته وسلوكه عادة باستخدام الاستبيانات والمقابلات لاتخاذ الخطوات الملائمة لتطوير شخصيته وتعديل سلوكه، فالعلاقة ديناميكية بين المناحي الشخصية والمعرفية والسلوكية فبتطور القدرات المعرفية والمشاركة ما وراء المعرفية، تنخفض نسبة القلق يقل والصراع القائم، علاوة على ذلك يستخدم الأستاذ هذا التقرير للتعرف على توقعات التلاميذ واحتياجاتهم الفردية وهذا يمكنه من تحسين العملية التعليمية والتعامل مع التلاميذ بكل مرونة وبشكل أفضل، وعلى الرغم من أن أسلوب التقرير الذاتي في التقويم الشخصي مفيد جدا إلا أنه ليس الأسلوب الوحيد الذي يسمح بمعرفة صفات التلميذ الشخصية، فللأستاذ أساليب أخرى يمكن أن يستخدمها لمعرفة صفات التلاميذ مثل الحوار والملاحظة والتقييم الشخصي.. تليها نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 18.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 10.70 %، أما نسبة المبحوثين الموافقين بشدة قدرت ب 10.50 %، لتنعدم بعد ذلك نسبة إجابات المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 00.00%.

- العبارة رقم 26 والتي فحواها " تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها "، جاءت في المرتبة الحادي عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.62، وانحراف معياري 0.95، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب الأساتذة يقرون بأن أساليب التقويم التربوي المختلفة وأدواته، ترافق عملية التعليم والتعلم في جميع مراحلها بغرض جمع بيانات وتحليلها لتحديد مستوى الأداء الحالي ومستوى التغيير المطلوب في جميع المجالات العلمية والأكاديمية الواجب قياسها وتختلف الأساليب المنفذة المستخدمة باختلاف المناحي الشخصية والفكرية والانفعالية الذكاء والقدرات والاستعدادات والميول داخل الصف الدراسي فمثلا يمكن استخدام أسلوب المشاركة في الأنشطة الرياضية والفنية والاختبارات والاستبيانات والنقاشات والملاحظة المباشرة في قياس المهارات الأكاديمية كما يعمد الأستاذ إلى استخدام التقويم المستمر في تحديد المجالات الواجب تقويمها وقياسها بشكل مستمر ومتكرر وبالتالي يمكن التعرف على التعديلات المطلوبة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء الفردي والجماعي وبهذه الطريقة تساعد أساليب التقويم المختلفة الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها لتعديلها وتحسينها وتطويرها حتى تنعكس بشكل إيجابي على

التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. تليها نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 19.20 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 12.50 %، أما نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد بلغت 09.50 %، وتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 00.80%.

- العبارة رقم 29 والتي فحواها " يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ "، جاءت في المرتبة الثاني عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.58، وانحراف معياري 0.86، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب الأساتذة يقرون بأن ملف إنجاز التلميذ هو ملف يحتوي على مجموعة من الأعمال والأنشطة التي قام بها التلاميذ خلال فترة محددة ويتم جمعها وتنظيمها بشكل مناسب، يستخدمه الأستاذ لتقويم الأداء الشخصي للتلاميذ بشكل شامل، ولقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي تم اكتسابها في فترة زمنية محددة ويمكن استخدام البورتفوليو في قياس المهارات الأكاديمية المختلفة مثل القراء والكتابة والحساب، وكذلك قياس المهارات الشخصية مثل الاتصال والتعاون والتحليل والتفكير الناقد، ويستخدم الأستاذ الملف لتحديد قدرات التلميذ ونقاط ضعفه وقوته وبالتالي يمكنه من تحديد المجالات التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية ورسم الخطط المناسبة لتحسين الأداء الفردي والجماعي للتلاميذ، يحتوي هذا الملف على أعمال التلميذ المتمثلة في الواجبات والاختبارات والكتابات والانطباعات والآراء والنقد الذاتي والقراءات والملخصات والقصاصات والمشروعات والأبحاث التي قام بها بشكل تراكمي في فترة زمنية محددة، ويحفظ فيه الأستاذ أيضا الأنشطة الصفية وأعمال التلميذ المتنوعة، التي تم تقييمها من قبله مستندا في ذلك على الأهداف التعليمية الخاصة بالمقرر الدراسي ويمكن إشراك التلميذ فيها وذلك من خلال ربطها بوثيقة التقويم المستمر والمتابعة، فينمي لديه مهارة الإبداع والابتكار، ومهارة التعلم والتقويم الذاتي والتفكير إن تم التعامل معه بطريقة صحيحة، ويحكم على أداء التلميذ المعرفي بلا جور ولا محاباة، فهو أسلوبا علميا تنويريا يستهدف الفاعلين ويحكم على التفاعل القائم في الواقع داخل الصف الدراسي بكل موضوعية، تليها نسبة معتبرة من المبحوثين الذين التزموا الحياد والمقدرة ب 24.50 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 12.80 %، أما نسبة المبحوثين الموافقين بشدة بلغت 10.30 %، لتكاد تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 00.70%

- العبارة رقم 22 والتي فحواها " يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل أكبر"، جاءت في المرتبة الثالثة عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.38، وانحراف معياري قدر ب 1.07، وكان متوسط درجة الاستجابة متوسط وذلك لأنه قارب درجة الموافقة

المتوسطة (محايد) وهي 03 وهذا راجع إلى أن المنهاج الدراسي يحث الأستاذ على تنويع أدوات وأساليب التقويم التربوي بداية بالملاحظة التي تطلعه بطريقة مباشرة على تحصيل التلاميذ ومتابعة سلوكياتهم وأدائهم من خلال المشاهدة المستمرة والفعالة لمعرفة مدى تطبيقهم للمهارات والمفاهيم المكتسبة، بالإضافة إلى الاستبيانات والمقابلات والمناقشات والاختبارات والاستمارات وملف الأعمال وغيرها من الأساليب التي تتكامل فيما بينها وتساعده على جمع أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات المتنوعة والكافية عن مختلف المجالات والمواقف التعليمية التي يمر بها التلميذ والتي يمليها المنهاج الدراسي فتساعد الأستاذ في الحكم على مستوى معارف ومهارات التلاميذ وقيمهم واتجاهاتهم وطريقة تفكيرهم وتفاعلهم مع زملائهم داخل الصف الدراسي بشكل موضوعي ومراقبة نشاطهم لتعزيز مناطق القوة لديهم ومعالجة مواطن القصور للحصول على نتائج مرضية تعكس مستوى تحصيلهم الدراسي العام، على اعتبار أن نظم وأساليب التقويم في المناهج تعنى بالتشخيص بالتصحيح والتصويب والتقييم والتثمين والتشخيص الذي يحدد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الأهداف والمحتوى والأنشطة وتقويم التقويم نفسه، لذا لا يقوم التقويم في المنهاج الدراسي على الملاحظة فحسب بل يشمل جمع الوسائل التي لها دور فاعل ومؤثر في تطوير العملية التعليمة وتحديثها حتى تتماشى وحاجات التلاميذ ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية والتربوية، كما تسمح بتقدير تحصيل التلاميذ بشكل مستمر بما يتفق مع الوضعيات الدراسية المختلفة التي تقوم أساسا على منطق الفهم والتأويل والنقد، حتى تخدم الحاجات الدراسية اليومية للتلاميذ في المدارس فيعبروا عن مداركهم واحتياجاتهم وتفسيرها لتحليل الوعي الزائف ورفضه مع وضع استراتيجيات يمكن أن تستخدم في وضعيات التعلم المختلفة والثابتة خلال التطبيقات التربوية للرقي بمستوى التحصيل الدراسي، تليها نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 27.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 13.00 %، أما نسبة المبحوثين الموافقين بشدة قدرت ب 12.70 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 02.30 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 20 والتي فحواها " يجد الأستاذ صعوبات في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة بسبب نقص تكوينه"، جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.22، وانحراف معياري قدر ب 1.24، وكان متوسط درجة الاستجابة متوسط وذلك لأنه قارب درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03 وهذا راجع إلى أن الأساتذة يجدون نوعا ما صعوبة في تطبيق أساليب التقويم التربوي المتنوعة بسبب نقص تكوينهم، بالرغم من أن المنظومة التربوية الجزائرية اهتمت اهتماما كبيرا بقضية إعداد وتكوين الأساتذة في الآونة الأخيرة وتدريبهم على تنفيذ مختلف أساليب التقويم التربوي داخل الصف الدراسي

لتحقيق التكامل والتوازن على مستوى العملية التعليمية، كما عمدت المنظومة إلى تكوين الأساتذة نظريا وتطبيقيا خاصة خريجي الجامعات، وبالتالي ركزت أثناء التكوين بشكل كبير على استعمال الأدوات التقويمية والإجراءات والأساليب التي تتطلب من الأستاذ امتلاك القدرة على بنائها والتنوع فيها، للحصول على مختلف الدرجات وتفسير النتائج التي تتطلب الدقة والموضوعية ، لأن تقويم المخرجات التعليمية قد تضع الأستاذ في خطأ القياس والتقويم لذا فالهدف الأساسي من التكوين إيجاد حلول سريعة للعوائق التي يواجهها الأستاذ حتى لا تجعله بعيدا عن إجراءات التقويم بصورة دقيقة عند التخطيط والتنفيذ وتصحيح نتائجه لذلك نجد أن الأساتذة بعد تكوينهم لا يجدون صعوبة في تنفيذ أساليب التقويم، لأن التكوين له دورا مركزيا في إعادة الإنتاج التربوي فالأساتذة لديهم من الخبرات التربوية الكلية ما يجعلهم متأهبين للعمل من أجل ديمومة نظام التقويم الذي يركز على محصلة نتائج التلاميذ لذلك نجد أن الأساتذة عموما يعتقدون بقيمة التكوين التربوي بحد ذاته الذي يعد أحد أجهزة التربية التي تكسب الأستاذ قدرا من الاستقلالية بحيث يتاح له أثناء تطبيق أساليب التقويم والنقد والمستمر في تشكيل وعي جديد للأجيال الجديدة بصورة معاكسة لما كانت ترسمه أساليب التقويم التقليدية، باختصار يمكن للأستاذ تحسين مهاراته في عملية التقويم وتطبيق أساليب متنوعة بشكل فعال عن طريق التعلم والتدريب والاستشارة والتجربة والتحسين المستمر، تليها مباشرة مع نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 32.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 17.30 %، أما نسبة المبحوثين المحايدين قدرت ب 11.50 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 06.40 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

وعليه يمكن القول:

تساعد عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلاميذ خاصة وأنها تساعده على التشخيص الدقيق لها، إذ أن الاختبارات لها مثلا هدف محدد وعملية التقويم لا تقتصر على جانب واحد فقط، بل تعمل على قياس مختلف الجوانب، فضلا على أنها تفيد أيضا الأستاذ في مراجعة طرائق وأساليب عمله ومراقبة أدائه وممارساته داخل الصف الدراسي.

كما أن تنوع أساليب التقويم وإجراءاته، المتمثلة في الاختبارات التي تستخدم لتحقيق أهداف محددة، ودراسة الحالة كأسلوب يشخص كل حالة بطريقة معمقة ويساعد على فهمها أكثر وخرائط المفاهيم التي تعمل على ترتيب المفاهيم المكتسبة لدى التلميذ، أضف إلى ذلك أسلوب الملاحظة الذي يوفر معلومات كثيرة موضوعية وسريعة ومباشرة تساعد في تعديل السلوك داخل حجرة الصف، وكذلك التقرير الذاتي والبورتفوليو لقياس محصلة نتائج التعلم المعرفية ويكشف عن تحصيل التلميذ الدراسي وإنجازاته الحقيقية

في مادة دراسية، كل هذه الأساليب تساعد في جمع معلومات شاملة وموضوعية عن مكتسبات التلاميذ خلال الدرس وعلى طول الفصل الدراسي، وعليه يمكن القول أن أساليب التقويم التربوي تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة:

ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الجدول رقم (18) يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الرابع

رقم العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
34	ت	12	97	38	197	56	3.47	1.09	مرتفع	14
	ن %	03.00	24.20	09.50	49.30	14.00				
35	ت	04	46	23	235	92	3.91	0.91	مرتفع	04
	ن %	01.00	11.40	05.80	58.80	23.00				
36	ت	05	44	44	212	95	3.87	0.94	مرتفع	07
	ن %	01.20	11.00	11.00	53.00	23.80				
37	ت	03	59	41	250	47	3.69	0.88	مرتفع	11
	ن %	00.60	14.80	10.30	62.50	11.80				
38	ت	00	38	34	243	85	3.93	0.82	مرتفع	02
	ن %	00	09.40	08.50	60.80	21.30				
39	ت	02	38	44	221	95	3.92	0.87	مرتفع	03
	ن %	00.40	09.50	11.00	55.30	23.80				
40	ت	05	33	61	232	69	3.81	0.85	مرتفع	09
	ن %	01.10	08.30	15.30	58.00	17.30				
41	ت	03	33	41	248	75	3.89	0.82	مرتفع	06
	ن %	00.60	08.30	10.30	62.00	18.80				
42	ت	06	76	46	197	75	3.64	1.03	مرتفع	13
	ن %	01.40	19.00	11.50	49.30	18.80				
43	ت	07	42	53	235	63	3.76	0.90	مرتفع	10
	ن %	01.60	10.50	13.30	58.80	15.80				
44	ت	07	20	41	255	77	3.93	0.80	مرتفع	01
	ن %	01.70	05.00	10.30	63.70	19.30				

45	ت	01	36	42	248	73	3.89	0.81	مرتفع	05
	ن %	00.20	09.00	10.50	62.00	18.30				
46	ت	01	65	51	224	59	3.68	0.92	مرتفع	12
	ن %	00.10	16.30	12.80	56.00	14.80				
47	ت	06	4728	47	270	49	3.82	0.79	مرتفع	08
	ن %	01.40	07.00	11.80	67.50	12.30				
المجموع							3.80	0.50	مرتفع	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المحور الثاني قد تراوحت بين 3.93 و3.47، وأن المتوسط العام لعبارات هذا المحور كان مرتفع وهذا بدليل أن المتوسط العام لهذا المحور بلغ 03.80 وهو مستوى مرتفع، ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه يمكن ترتيب العبارات لهذا البعد تنازليا وهذا كما يلي:

- العبارة رقم 44 والتي فحواها "يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه "، جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.93، وانحراف معياري قدر ب 0.80، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية التقويم الذاتي تسمح للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ، فهو يتيح الفرصة له للتأمل في ممارساته وتقويم أدائه ذاتيا بناء على المعايير المحددة مسبقا لمعرفة درجة قدرته على الفهم والاستيعاب، مما يجعله قادرا على السيطرة على أفكاره وتحمل مسؤولية تعلمه ومتابعة أدائه، وهذا ما ينسجم مع نظرية الفعل الاجتماعي التي تنظر للتلميذ كمقوم أساسي لأفعاله ونشاطاته المعرفية، لتنمية عمليات التفكير الناقد، وتطوير مهارات التحليل الذاتي وتحسين معرفته بمستواه الفردي ونقاط قوته وضعفه وتحديد إنجازاته أثناء التعلم الذاتي الذي ينعكس بدوره على تحصيله العلمي بدقة، كما يساعد التقويم الذاتي التلميذ في التخطيط لأهدافه المستقبلية، فهو تقويم يتضمن المعارف السابقة والآنية ويساعد التلميذ في مراجعة أحداث الفترة الدراسية الماضية وتحديد الأسباب التي أدت إلى تحقيق النجاحات أو الإخفاقات، ومن ثم التركيز على الجوانب الإيجابية لتحسينها والجوانب السلبية لتجنبها في المستقبل، فهو استراتيجية قوية لتحسين أداء التلاميذ في المدارس وتحقيق النجاحات الأكاديمي،. وبذلك فالتقويم الذاتي أداة ووسيلة للتعلم، تهدف إلى المراقبة والضبط الذاتي للأداء، يحسن من مهارات النقد والإدراك ويدفع بالتلميذ للحكم على أدائه بالنسبة لذاته ومجموعة صفه حتى يبلغ مهارات النقد البناء والتحليل والتصنيف والاستنتاج فيرفع من ثقته بنفسه، ويحفزه على تحمل مسؤولية تعلمه وتطوير

مهاراته الشخصية بطريقة عادلة وديمقراطية، فهو أداة تحكيم عقلانية هدفها تهيئة الوعي الناقد لدى التلاميذ لإعادة الاعتبار للذات في التقويم الحديث فهو محاولة جادة لفهم مكامن القوة والضعف في ذات التلاميذ عن طريق العقل الناقد الواعي الذي يرسخ ثقافة المقارنة والتمييز والإبداع حتى يعرف كل تلميذ مكانته بالنسبة لمجموعة صفه التي يحركها نقدا داخليا وعقلانيا يهتم بمحصلة نتائج التلميذ ويجعله ينظر إلى العملية التعليمة بحكمة وعقلانية فهي أفعال وسلوكات تحمل دلالات ومعاني وأهداف تمكن التلميذ من تحقيق ضرب من الفهم وتركز على حقيقة مفادها أن عملية النقد الذاتي للتلميذ تكون على وعي مباشر وإدراك تام بمعرفته لمكانته بالنسبة لزملائه حتى يعي أكثر مقاصد الفاعلين الذاتية الذين يشكلون أطراف الفعل التربوي، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 19.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 10.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 05.00 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.70 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 38 والتي فحواها " يرفع التقويم الذاتي من مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي "، جاءت في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.93، وانحراف معياري قدر ب 0.82، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون أن التقويم الذاتي يرفع من مستوى تركيز التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي، فعندما يقوم التلميذ بتقييم نفسه وأدائه، يتعين عليه التركيز على المعايير التي يتم تقويمها وكيفية تطبيقها على الأداء الفردي وتحليلها بشكل دقيق، فينمي المهارات وروح النقد الذاتي البناء ويعزز الاستقلالية والمسؤولية، ويعوده على الإنتاج المعرفي الجماعي والفردي، كما يحسن من مستوى الإصغاء والإدراك والتواصل والتركيز والفهم، ويضفي الحيوية والفاعلية على نشاطه ويزيد من رغبته في التعلم ويساعده على ربط الخبرات السابقة بالآنية مما يعني اكتساب المهارات وتثبيت المعلومات التي تساهم في استمرارية التعلم والتي تكون عادة مكملة للنشاطات الصفية ومتناسبة ومتسقة مع أهداف محددة مسبقا مع مراقبتها بشكل مستمر وتقديم تعليقات بناءة للذات وتوثيق التقدم جيد في الهدف الذي تم تحديده، لان كل شيء داخل النشاط الصفي الجماعي ينبغي أن يخضع للفحص النقدي بهدف قبوله أو رفضه، وبالتالي إصدار حكم عقلاني بكل حرية، لتحديد مواطن القوة والضعف ومن ثم تقويم الذات على أسس عقلانية، لذا وجب على الأستاذ كفاعل موجه التنبه إلى الطريقة التي يوجه بحسبها التلاميذ أفعالهم فتقويم النشاط الصفي الجماعي قائم أساسا على الفهم عن طريق تأويل معطيات النشاط التي تنعكس بشكل إيجابي على ما تم اكتسابه من معلومات بغية بلوغ أعلى مراتب

التحصيل العلمي، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 21.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 09.40 %، أما نسبة المبحوثين المحايدين قدرت ب 08.50 %، لتنعدم بعد ذلك نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 00.00 %.

- العبارة رقم 39 والتي فحواها " يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن معلومات من عدة مصادر ومعالجتها "، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.92، وانحراف معياري قدر ب 0.87، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التقويم الذاتي يتيح للتلميذ البحث وجمع المعلومات من مصادر متنوعة ومتعددة فهي مهارة مهمة لتحسن وتطور تعلمه، يتبع فيها خطوات تبدأ بتحديد الموضوع بشكل واضح ومن ثم تحديد المصادر المناسبة والمتمثلة في الكتب، المقالات والمواقع الإلكترونية،الأساليب التكنولوجية الحديثة متمثلة في البرامج التعليمية والتطبيقات الذكية والوسائط المتعددة آراء الخبراء (الأساتذة) والنقاش والحوار مع الأقران... وتقييم هذه المصادر للتأكد من مصداقيتها وموثوقيتها وبهذا يمكنه جمع المعلومات اللازمة وبشكل دقيق وسريع ومنظم وتمحيصها ومعالجتها عن طريق قراءتها وتحليلها بشكل مستقل وفهمها جيدا وتحديد النقاط الرئيسية والمعلومات الهامة التي تدعم موضوعه، كما يجب على التلميذ اختيار الأسلوب الأنسب له لمعاينة وتحليل هذه المعارف لتحديد مصداقيتها وجودتها وتنظيمها وترتيبها وتصنيفها وتخزينها، والاستدلال بها في المواقف التعليمة لتلبية احتياجاته وتطوير مهاراته وخبراته المعرفية وتفكيره الناقد وتحسين مستواه العلمي بصفة ذاتية ورفع مهارة النقد الذاتي والقدرة على أداء المهام المرتبطة أساسا بالانتباه والتركيز والتذكر والدافعية للإنجاز من أجل تحقيق الذات والتفوق الذي يكسبه أنماطا سلوكية مرغوبة ذات صلة بالمبادئ النفسية والتربوية التي تترك أثرا بعيد المدى على مدارك التلميذ وممارساته باكتشاف أخطائه وعلاجها والتخلص منها في الوقت المناسب، وهذا بدوره يؤدي إلى تقويم معلوماته المكتسبة ذاتيا وتصويبها في الاتجاه الصحيح والمهم أن يتعلم التلميذ كيفية جمع المعلومات من مصادر متعددة بشكل فعال وإدارتها بشكل صحيح، حيث يمكنها مساعدته في تطوير مهاراته الشخصية والمعرفية التي تنعكس على مستوى تحصيله بشكل إيجابي، كما يمكن للأستاذ أن يستدل بنتائج التقويم الذاتي لرصد المهارات المعرفية ونقدها من أجل تطوير مفاهيم جديدة وإعادة صياغة المعارف القديمة مرة أخرى حتى لا تكون هناك قطيعة إبستمولوجية بين المعارف القديمة والجديدة، فتقويم الذات نشاط وفعل بيداغوجي يستخدمه التلميذ وفقا لاحتياجاته الفردية وخططه التعليمية لتحديد أهدافه الشخصية ورصدها وتقييم تقدمه تجاهها، وكذلك لتطوير مهاراته في التنظيم والتخطيط والمتابعة، ويعد التقويم الذاتي أداة قوية

لدفع التلاميذ حتى يصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين، يتمتعون بالقدرة على تحليل أدائهم وتحديد النواحي التي يمكن تحسينها وتطويرها في الأداء القادم وربطها بمعنى ذاتي لهذا يمكن القول أن التقويم الذاتي يعتبر فعل فردي يتيح للتلميذ البحث عن المعلومات من عدة مصادر مختلفة لمعالجتها وتصنيفها واصطفائها، لذا فالفعل في سوسيولوجيا التربية يهتم أساسا بالقواعد الظاهرة والكامنة للتقويم الذاتي من أجل توظيفها في مجالات متنوعة كالمجال الدراسي والتربوي لبلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 23.80 %، لتأتي في المرتبة الثالثة نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد والتي بلغت 11.00 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 09.50 %، في حين كادت تنعدم نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والتي قدرت ب 00.40 %.

- العبارة رقم 35 والتي فحواها " يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف "، جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.91، وانحراف معياري قدر ب 0.91، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التقويم الذاتي يعزز لدى التلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل الصف الدراسي، ويحفزهم أثناء مشاركتهم في تقييم أدائهم الشخصي حتى يصبحوا اكثر اهتماما وتركيزا على مستواهم التعليمي، كما يعزز من روح المسؤولية وينمي المهارات الذاتية مثل مهارة الانتباه والتحليل والتقييم والتفكير الناقد ويحسن التواصل بين الأساتذة والتلاميذ ويحدد احتياجاتهم الفردية كما يرفع من ثقتهم بأنفسهم ويدفعهم إلى الاعتراف بنقاط القوة والضعف في الأداء، كما يقحم هذا الأسلوب التلاميذ في المشاركة النشطة في عملية التعلم بحل الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة في بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، تأخذهم إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع الذي يقوم بتدوين الملاحظات فقط، بل يتعداها بخلق تلميذ يأخذ بزمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه داخل غرفة الصف ليحقق من خلالها ضربا من الفهم للمعارف، وعليه يسعى التقويم الذاتي في تنمية التلميذ وتطويره كفرد يبدأ من ذاته أولا، ويعزز ثقته بقدراته في التعامل بنجاح وإيجابية وفاعلية كبيرة داخل البيئة التعليمية التعلمية النشطة، فالتلميذ كيانا مستقلا مبدعا لكل ما حوله من أشكال المعرفة يبحث في جذور المفاهيم والأنشطة والخبرات لتقليص الثغرات والمشكلات التعليمية ويستبعد الكثير من الأحكام الذاتية الخاطئة من خلال نقد الذات نقدا موضوعيا تنويريا يتجاوز العقل الشمولي المنغلق الذي يدعي أنه يتضمن كل شيء، فالعقل الأداتي يفتت الواقع ويجزئه، ويحول كل المعارف إلى جزئيات سهلة وبسيطة تسهل المشاركة الفعالة والنشطة للحفاظ على التوازن والتكيف داخل الصف الدراسي ولبلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي، لتأتي

في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 23.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 11.40 %، في حين جاءت في المرتبة الرابعة نسبة المبحوثين المحايدين والتي قدرت ب 05.80 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.00 % وهي نسبة منخفضة جدا.

- العبارة رقم 45 والتي فحواها " يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج "، جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.89، وانحراف معياري قدر ب 0.81، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03 فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي للتلميذ يعمل على تعديل مسار التعلم عن طريق آليتي التصحيح والعلاج، ليتحقق من مدى قربه من أهداف التعلم ويحلل بهذا نقاط قوته وضعفه ويرسم الخطوات اللازمة التي تمكنه من تحسين أدائه وتطوير مهاراته، وعندما يتضح للتلميذ أن هناك ضعف في أحد جوانبه المعرفية والمهارية فإنه يستخدم آليتي التصحيح والعلاج التربوي الذي يتجسد في مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تجاوز القصور والخلل والضعف لدى التلميذ من خلال صياغة برنامج متكامل يتضمن مجموعة من الإجراءات التعليمية الإيجابية ذات فعالية عالية تعزز الثقة وتقدم له الدعم النفسي والتحفيز لتعديل مسار تعلمه بسهولة ويسر لتحقيق أهدافه التعليمية، كما يشمل التصحيح أيضا إجراء تدريبات وممارسات إضافية لتطوير بعض المهارات والقدرات، كما يساعده العلاج في البحث عن مصادر تعليمية إضافية لتغطية المفاهيم التي يفتقر إليها التلميذ، وتقويم التلميذ لنفسه قائم على معايير وأسس علمية تتيح له توظيف المهارات بفاعلية عالية، فتمكنه من اكتساب خبرات جديدة وإثراء معارفه في كل الأوقات، وعليه فالتصورات والأفكار النابعة من ذات التلميذ والمرتبطة بالجوانب المعرفية والانفعالية التي تشكل في مجموعها أسس نفسية وتربوية، يمكن تنميتها والاستفادة منها في العملية التعليمية – التعلمية –، ومن هنا يتضح أن التقويم الذاتي يجب أن يتبع نهجا خاصا ونظاما معينا تتوفر فيه شروط خاصة تكشف عن الجذور المعرفية والمهارية الموضوعية وتبرز ثغراتها (المعيقات الوظيفية) كشكل من الأشكال التي تتطلب العلاج والتصحيح الفوري والتطوير والتعديل وإن كانت هذه الإجراءات معقدة ومتشابكة نوعا ما، إلا أن جملة الرؤى والتصورات تركز على الممارسات التقويمية الذاتية السائدة داخل المجتمع المدرسي والتي تهدف إلى تأسيس نظام متكامل خال من التعثرات والمشاكل التحصيلية المتدنية قادرا على فحص دقيق لمسار التعلم ينتج تلاميذ قادرين على إعطاء أحكام ذاتية، بعيدا عن الأفعال التي توجهها العواطف والرغبات والأمور الوجدانية غير الموجهة بهدف أو غاية محددة لذا وجب على الفاعل التربوي (التلميذ) أن يكون فعله أداتي يتجه صوب هدف نفعي ألا وهو التحصيل الجيد الذي ينطوي على المواءمة

بين الغايات التعليمية والأساليب التقويمية المقررة من باب أن يرتب بشكل أفضل جدوى فعله النقدي الذاتي الموجه صوب قيمة معينة هدفها تعديل مساره الدراسي عن طريق آليتي التصحيح والعلاج للحصول على قيمة علمية معينة تجعله أكثر استعداد لتحقيق أهدافه التعليمية ليحقق ما يعرف بالجودة الشاملة في التعليم بشكل مرن، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 10.50 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 09.00 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 00.20 وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 41 والتي فحواها " يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا "، جاءت في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.89، وانحراف معياري قدر ب 0.82، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي يسمح للتلميذ بالدفاع عن آرائه في مختلف المواقف التعليمية من خلال تقديم الحجج والبراهين للأستاذ وتبريرها بشكل علمي مرن ومتزن، عندما يستخدم التلميذ التقويم الذاتي فإنه بهذا يكون قد تحقق من مدى بلوغه للأهداف التعليمية ومدى اكتسابه للمهارات التحليلية والإبداعية والنقدية، التي يستخدمها في الدفاع عن آرائه وأفكاره ومعارفه المكتسبة بشكل علمي منطقي مقنع ومدروس، فيوفر هذا النوع من التقويم الفرصة للتلميذ بتدريب ذاته بشكل مستقل وتقويم معلوماته وتفسيرها وتحويلها إلى مدلولات منطقية مدعومة بالأدلة والبراهين يتم تثبيتها أثناء المناقشات فتتطور لديه مهارة الحوار وثقافة المناظرة والتي يتعلم من خلالها كيفية تحديد نقاط ضعفه وقوته كما يدفعه هذا الأسلوب إلى التعبير عن معارفه ومعلوماته بشكل صادق وقوي فيعزز لديه مهارات الاتصال الكتابية والشفوية والتواصل الاجتماعي داخل الصف الدراسي وخارجه ويعزز لديه الثقة بالنفس والاعتماد على الذات فيحقق بهذا غاياته، ولهذا ينظر مفكري التربية للتلميذ باعتباره كيانا مستقلا ومبدعا لكل ما حوله قادر على الدفاع عن أفكاره وآرائه من خلال تقديم الحجج والبراهين وتبريرها بشكل علمي منظم وهادف يحسن من مداركه الحقيقة ويتجاوز ما يعيق أدائه من خلال تقويم الممارسات والأفكار السائدة تقويما بناء يدحض المعارف الوهمية والزائفة ويدعم المعلومات والمفاهيم الحقيقية التي تفضي إلى رؤية واضحة وعقلانية تنعكس على أداء التلميذ بشكل إيجابي وتدفعه إلى نجاح والتميز ويمكنه من بلوغ تحصيل دراسي جيد يلاءم المكانة التي يشغلها ضمن جماعة صفه، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.80 % مقابل 75 مبحوث، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 10.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 08.30 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 00.60 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 36 والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية "، جاءت في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.87، وانحراف معياري قدر ب 0.94، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي يعتبر مدخلا أساسيا وهاما لتحقيق الأهداف التعليمية وتطوير مهارات التحليل والتفسير والتفكير النقدي والتقويم الإبداعي، فهو يساعد التلميذ بالدرجة الأولى على النمو المعرفي المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل معلوماته وخبراته واتجاهاته وسلوكاته، التي تدفعه نحو التجديد والابتكار هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسمح بقياس مستوى التلميذ ومردودية تعلمه بنفسه لتوليد الملكات، فيصبح قادرا على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية ويتحلى بقدرة عالية على تحليل الأفكار والمفاهيم وتفكيكها بشكل مفصل وعميق، ونقدها بشكل بناء وتطوير حلول جديدة إبداعية وابتكارية تولد لديه القدرة على حل المشكلات وتجاوز الثغرات وتحديد الأسباب المحتملة للنجاح والفشل، علاوة على ذلك يمكن التقويم الذاتي التلميذ من تحليل المعلومات والبيانات المختلفة واستخلاص النتائج وفهمها بشكل منطقي، حتى يكون التلميذ عمليا بشكل أفضل وصانع لعملية التغير والتطور نحو الأفضل فيكون هذا التحسن والتطور في مصلحته لذا ينصب الاهتمام على أشكال التقويم الذاتي كونها أفعال تربوية حديثة تهدف لتطوير مهارات النقد والتحليل والتفسير في حياة التلاميذ العلمية والأكاديمية بشكل عام لإعدادهم ضمن الصفوة في مختلف مواطن الحياة الاجتماعية والتربوية، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 23.80 %، لتتساوى نسبة المبحوثين المحايدين مع المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 11.00 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.20 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 47 والتي فحواها " تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية "، جاءت في المرتبة الثامنة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.82، وانحراف معياري قدر ب 0.79، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي للتلميذ يتيح الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية، فمن خلال عملية التقويم الذاتي يتحول التلميذ إلى فرد نشط ومتفاعل في عملية التعلم ويصبح قادرا على تحسين مستواه العلمي والأكاديمي بشكل مستمر، وباستخدام هذه المعلومات المجمعة المستمدة من عملية التقويم الذاتي يتسنى للأساتذة والمجتمع المدرسي بشكل عام التعرف على قدرات التلاميذ وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعديل، ويمكن لإدارة المدرسة تحديد المسارات التي يجب تطويرها للارتقاء بالنتائج التعليمية، وعلاوة على ذلك يمكن استخدام عملية التقويم

الذاتي للتلميذ من قبل الأساتذة لتحديد برامج تعليمية مفيدة وتنفيذها بناء على حاجاتهم الفردية، كما يمكن تطوير طرق التدريس وتعزيز عملية التعلم لضمان إيصال المعلومات المهمة بطريقة أفضل وأكثر فعالية، مما يحسن نتائج التلاميذ بصفة دورية لبلوغ أهداف التقويم التربوي المتفق عليها، كما تتيح عملية النقد الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية لأنهم أنجع عناصر العملية التعليمية القادرين على إحداث التغير والتطور في النظام التربوي السائد لأن آلية الخلاص الاجتماعي هم المتمدرسون كونهم العناصر الأكثر تطورا وفهما قادرين على التعرف على إمكانياتهم الكامنة والظاهرة والتنبؤ بمسارهم المستقبلي وضبطه بشكل عقلاني عن طريق الفعل الذي تحكمه ضوابط وقوانين تهدف إلى جعل التعليم أكثر حيوية ومرونة وينعكس بشكل إيجابي على تحصيل التلاميذ الدراسي، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 12.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 11.80 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 07.00 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.40 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 40 والتي فحواها " يعزز التقويم الذاتي للتلميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة في حياتهم اليومية "، جاءت في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.81، وانحراف معياري قدر ب 0.85، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03 فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي للتلميذ يعزز القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة في حياتهم اليومية، لأن عملية التقويم الذاتي تسمح له باكتساب المعرفة ذاتيا وتنظيمها وترتيبها واستخلاص المبادئ والتوصل إلى المفاهيم التي تتضمنها المواقف التعليمية، التي تساعده على استمرارية التعلم حتى خارج الفصل الدراسي وتدفعه وللاعتماد على نفسه في مختلف المواقف، بتطوير اتجاهاته واهتماماته العلمية والحياتية ومواهبه الإبداعية، التي تعكس مهاراته المعرفية والتفاعلية الحقيقية لتوظيفها في الحياة الاجتماعية، كما ينمي التقويم الذاتي مهارات الاتصال والتواصل بين التلميذ وأفراد المجتمع فتتوافق قدراته مع مجريات الوقائع الاجتماعية والتربوية، كما يعتمد التقويم الذاتي أساسا على القياس المباشر للمهارة المستهدفة، ويشجع على عمليات التفكير المتشعبة، للوصول إلى إتقان مهارات حياتية حقيقية، ويوفر رصيدا لتعلم التلميذ على مدار الزمن فيساهم في معالجة الغموض وحل بعض المشكلات الواقعية والحياتية التي قد تعترضه، لا سيما عند استخدامه بشكل منسق مع المعلومات والمهارات التي تعلمها في حياته اليومية، وفي مختلف المواقف وبالتواصل والحوار يستطيع أن يوصل معلوماته وأفكاره بشكل سلس وبناء لحل القضايا التي تعترضه كل هذا من أجل تحقيق الأهداف المرجوة

من العمليات التقويمية القائمة على الإبداع والابتكار والمبادرة في مختلف المواقف التي يوضع فيها التلميذ، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 17.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 15.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 08.30 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.10 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 43 والتي فحواها " يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها "، جاءت في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.76، وانحراف معياري قدر ب 0.90، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي يقدم تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها، فهو وسيلة تشخيصية للمعارف التي اكتسبها من نشاط معين فيسمح له باكتشاف المفاهيم الخاطئة وتعديلها وعلاجها، ويعمل هذا الأخير على تطوير فهم التلميذ بشكل واقعي حتى يؤهله للحكم على ما اكتسبه من المنهاج الدراسي والمقرر ومواد التدريس من خبرات بنفسه وتحديد مدى تقدمه نحو أهداف الصف أو المادة، ويمكن أن يتم ذلك بفعالية فيتلقى تغذية راجعة فورية تعزز لديه الوعي بنقاط قوته وضعفه وتحفزه على تطوير مهاراته وتحسين أدائه في مختلف المجالات التعليمية لعلاج القصور، وبذلك يعد التقويم الذاتي أداة ووسيلة للانعكاس والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي للأداء، والتحرر من السلطة المنفردة للأستاذ في التقويم إلى ما يمكن أن يسمى بالتقويم النشط، فيحصل التلاميذ على التغذية الراجعة تمكنهم من مراجعة وإعادة تقييم أعمالهم ووضع الخطط المناسبة لمعالجة أوجه القصور في المعارف، فهو مقصد أساسي يستطيع من خلاله أن يثبت ذاته ويحقق وجوده ويعزز لديه الثقة بالنفس ويعزز مواطن القوة ويعالج الثغرات فالتقويم الذاتي هنا قادر على إخراج أشخاص أكفاء لهم معارف وقدرات وأساليب تواصل فعالة ترفع من قيمة التلميذ ومكانته ضمن مجموعة صفه وداخل المؤسسة التعليمية هذه الإجراءات تجعل التعلم فعال تزود الفاعلين بتغذية راجعة فورية عن أنواع مختلفة من المعارف المكتسبة فتقيهم من الإخفاق الدراسي وتوجههم للإيمان بأفكارهم التي تؤدي بهم إلى بلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 15.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 13.30 %، أما نسبة المبحوثين غير الموافقين قدرت ب 10.50 %، في حين بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 01.60 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 37 والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره "، جاءت في المرتبة الحادي عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.69، وانحراف

معياري قدر ب 0.88، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي أسلوب نقدي تحليلي يرسخ المفاهيم بدقة، ويحلل ويقوم الأداء بشكل علمي ومنهجي ومنطقي لتحديد الخطوات اللازمة لتعديله وتحسينه، ويحتاج التلميذ إلى امتلاك مهارات قوية في التفكير النقدي والقراءة والكتابة في حدود عمره ووفق ما تمليه وثيقة المنهاج حتى يرفع من مستواه الدراسي، لأن التفكير الناقد هو أحد الوسائط التدريبية الجيدة لإعداد التلميذ وإنماء تفكيره وتطوير ذاته دون دافع خارجي، فهو عملية لازمة لضمان استمرار التعلم، وتحسين أداء التلميذ وزيادة فعاليته في التحصيل الدراسي، ورفع كفاءته وإنتاجيته التعليمية، وتنمية مهاراته في التفكير الإبداعي بأسلوب ناقد وتحليلي بغية الوصول إلى الحقائق بهدف صياغة حكم نهائي، يقوده لحل المشكلات التي تعترضه، ويساعده على اتخاذ قرارات في حياته الدراسية بصورة سليمة من خلال التحليل العميق للأمور، وفحص المعلومات التي يتلقاها ومن ثم تقييمها مع ذكر جوانب القصور والضعف، ومعالجة المواقف التي تواجهه، كما ينمي التقويم الذاتي قدرات التلميذ على الاستكشاف والنقد البناء في حدود عمره، فيعمل على إعداد فاعل عقلاني مثقف وناقد للمعلومات المكتسبة متحرر من سلطة الأستاذ (الفاعل الموجه) داخل حجرة الصف وهذا ما يساهم في عملية التحسين والتعديل التحديث والتطوير في المستوى المعرفي والسلوكي للتلميذ مع مراعاة الفروق الفردية في مستويات تفكيره وإدراكه ونتيجتها هو الحصول على عملية تعليمة متكاملة ناجحة توجهها أفعال عقلانية بعيدة عن العواطف ذات جودة عالية مركزها التلميذ ومحركها الأساسي أستاذ المادة، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين غير الموافقين المقدرة ب 14.80، تليها نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 11.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 10.30 %، في حين قدرت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 00.60 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 46 والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية "، جاءت في المرتبة الثانية عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.68، وانحراف معياري قدر ب 0.92، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي هو امتدادا لعملية التعليم الذاتي ومكملا له فإذا قام التلميذ بتعليم نفسه بنفسه في وحدة دراسية، فيتعرف على مدى تقدمه نحو بلوغ أهداف تلك الوحدة التعليمية، لذا يشجع الأستاذ التلميذ على القيام بعملية التقويم الذاتي منذ بداية الفصل الدراسي وحتى نهايته، لتعلم التلميذ كيفية تقدير أدائه بنفسه بكل موضوعيه حتى يتضح مستواه بالنسبة لذاته ولمجموعته، ويصدر أحكام موضوعية تتعلق بتحصله ونتائج تعلمه واستعداداته الشخصية فتتكون لديه

صورة متكاملة عن نتائجه النهائية، كما يساعده على تعلم الاستقلالية في الحكم، مما يعزز لديه القدرة على تحديد مستوى إنجازه بشكل دقيق وإصدار قرار موضوعي يتعلق بمدى تحقيقه نحو الأهداف التعليمية المسطرة والمرتبطة أساسا بنتائج تعلمه النهائية حتى تنعكس هذه الأخيرة على تحصيله الأكاديمي والمعرفي بشكل إيجابي. فعن طريق نظام النقد الذاتي يصدر الفاعل التربوي أحكام موضوعية عن محتويات العملية التعليمة فيتم عرض النزعة الذاتية والفردية بصورة دائمة ومستمرة حتى تسهل على الأفراد التفكير وفق رؤى وتصورات تهدف إلى تأسيس واقع مرن خال من المشكلات قادرا على توجيه التلاميذ لفحص محصلة مكتسباتهم وإعطاء أحكام تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية بشكل إيجابي، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 16.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 14.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 12.80 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 00.10 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 42 والتي فحواها " يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض "، جاءت في المرتبة الثالثة عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.64، وانحراف معياري قدر ب 1.03، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن التقويم الذاتي للتلميذ يوضح محصلة النتائج التعلم التي كان مخططا لها ويكشف عن الثغرات التي يواجهها التلميذ داخل العملية التعليمية، لذا فالهدف الأساسي من التقويم الذاتي هو تقليل الفجوات الحاصلة في معارف وخبرات التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتدني أي أنه يعالج بشكل ذاتي ما لم يفهمه ويدركه التلميذ في مختلف مواقف التعلم، ليقلل الفجوة بين ما تعلمه وما يمتلكه، وبين ما يجب أن يكون متمكنا منه داخل الصف الدراسي، حتى يحدث التعليم بطريقة فعالة، وبالتالي فهو يعالج النقص والضعف داخل عملية التدريس ويسد الثغرات التي تظهر في المعارف والمهارات الأساسية، وبالتالي يزيد من نضج التلميذ ويرفع من دافعيته نحو التعلم ويحسن أداءه بشكل عام، فيحصل التلميذ من خلاله على نتائج جيدة ومرضية تسمح له بتقدير تقدمه تقديرا سليما باستخدام العقل النقدي الذي ينظر إليه على أنه كيانا قائما بذاته قادرا على إدراك حقيقة مستواه الدراسي لوحده من خلال تقييم ممارساته وأفكاره عن طريق العقل الأداتي الذي يقلص من الثغرات والمشكلات ويستبعدها بطريقة عقلانية ويثري مناطق الضعف والقصور ويعالجها باستخدام مختلف الأساليب التقويمية فيقلل من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 19.00 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.80 %، بينما بلغت

نسبة المبحوثين المحايدين 11.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 01.40 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 34 والتي فحواها " يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ "، جاءت في المرتبة الرابع عشر والأخيرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.47، وانحراف معياري قدر ب 1.09، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، فنجد أن أغلب مفردات المجتمع يقرون بأن المنهاج الدراسي يحث الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ، فهي تعتبر أداة مهمة لتحسين مستوى التلاميذ وتعزيز تعلمهم، لذا يمكن للأستاذ تفعيلها من خلال توفير الأدوات اللازمة والموارد المتاحة والمتمثلة في النماذج والأساليب مع تقديم تعليمات واضحة لقياس أدائهم الفعلي بشكل فعال، فهي تلعب دورا حيويا في إصدار أحكام حول معارف التلاميذ المكتسبة من المقررات التي تؤكد أنشطتها على التقصي والاستكشاف وحل المشكلات اتخاذ القرارات وتحقيق الذات والسعي لتحقيق الأهداف التعليمية، كما يساعد الأستاذ تلاميذه من خلال عملية التقويم الذاتي على تنمية قدرتهم في التفكير، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على الفهم والإدراك، كما يدفعهم إلى تطوير جميع جوانبهم المعرفية والوجدانية والنفسية، ومعرفة الاتجاهات والميولات والسمات الشخصية الحقيقية لديهم وتقويم تعلمهم بأنفسهم، ومساعدتهم على بذل المزيد من الجهد لإنجاز مهام واقعية متكاملة، تؤدي بدورها إلى تحقيق نتائج تعليمية مهمة تسهم في بلوغ تحصيل دراسي جيد، لذا يحث المنهاج على التقويم الذاتي كتقويم تشخيصي لتطوير فهم واقعي للحكم على ما اكتسبه التلاميذ من المقرر دراسي والحكم على مدى التقدم نحو أهداف الصف أو المادة، ويمكن أن يتم ذلك بفعالية من خلال تكرار الممارسة للتقويم الذاتي عدة مرات والاستفادة من التغذية الراجعة التي يوفرها للتلاميذ والأستاذ، فالمنهاج الدراسي لا ينحصر على تحليل نوع المعلومات المقدمة والعلاقات القائمة بين التلاميذ والأستاذ فحسب وإنما تفرض نوعية المناهج والمقررات الدراسية التي وضعوها للتلاميذ على الفاعل الموجه تفعيل عملية النقد الذاتي حتى تخفف هذه الأخيرة من وطئة وعبء التقويم والتخفيف من أساليبه المتنوعة المستخدمة في كل نشاط صفي وتفعيل التقويم الذاتي لإصدار التلاميذ أحكام ذاتية عقلانية وموضوعية عن محصلة المعلومات الخبرات التي تم اكتسبها خلال عملية التعلم، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 24.20 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 14.00 %، بينما بلغت نسبة

المبحوثين المحايدين 09.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 03.00 % مقابل 12 مفردة وهي نسبة ضئيلة جدا.

لذا يمكن القول أن عملية التقويم الذاتي للتلميذ تسمح بـ:

- مقارنة التلميذ لنتائجه مع أقرانه ليستطيع تحديد قدراته ومكانته بينهم، فيدخل معهم في حوار ومناقشات يكتشف من خلالها موطن التعثر والخلل فيتداركها الأمر الذي يساعده على رفع مستواه العلمي والمعرفي.
- رفع مستوى التركيز لدى التلاميذ داخل حجرة الصف وهو ما ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل لديه.
- يتيح الفرصة أمام التلميذ لتويع مصادر التعلم وبالتالي زيادة مستواه المعرفي والعلمي ويرفع من قدراته ومهاراته هذا ما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيله الدراسي.
- يعزز المشاركة النشطة والفعالة داخل الصف الدراسي مما يرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- يساعد التلميذ على تعديل ومراجعة مساره التعليمي مما ينعكس إيجابا على عملية التحصيل الدراسي.
- يمنح التلميذ القدرة على الدفاع عن آرائه بتقديم الحجج والبراهين بطريقة علمية مما يعزز الثقة في نفسه ويدفعه دوما إلى بلوغ تحصيل دراسي جيد.
- يساعد على تنمية مهارات التحليل والتفكير الناقد لدى التلاميذ وهو ما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

4- عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الرابعة:

تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الجدول رقم (19) يوضح حساب الإحصاء الوصفي للمحور الخامس

رقم العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
48	ت	27	66	131	125	51	3.26	1.09	متوسط	13
	ن %	06.60	16.50	32.80	31.30	12.80				
49	ت	19	92	96	150	43	3.26	1.07	متوسط	12
	ن %	05.00	23.00	24.00	37.50	10.50				
50	ت	20	47	49	212	72	3.67	1.05	مرتفع	09
	ن %	05.00	11.70	12.30	53.00	18.00				
51	ت	19	44	38	224	75	3.73	1.03	مرتفع	07
	ن %	04.70	11.00	09.50	56.00	18.80				
52	ت	11	25	20	255	89	3.96	0.87	مرتفع	01
	ن %	02.70	06.30	05.00	63.70	22.30				
53	ت	14	37	85	200	64	3.65	0.97	مرتفع	10
	ن %	03.40	09.30	21.30	50.00	16.00				
54	ت	13	36	37	233	81	3.83	0.96	مرتفع	05
	ن %	03.10	09.00	09.30	58.30	20.30				
55	ت	38	69	87	127	79	3.35	1.24	متوسط	11
	ن %	09.30	17.30	21.80	31.80	19.80				
56	ت	53	98	128	101	20	2.84	1.09	متوسط	14
	ن %	13.20	24.50	32.00	25.30	05.00				
57	ت	14	37	33	196	120	3.92	1.03	مرتفع	04
	ن %	03.40	09.30	08.30	49.00	30.00				
58	ت	22	38	46	221	73	3.71	1.04	مرتفع	08
	ن %	05.40	09.50	11.50	55.30	18.30				

59	ت	07	15	47	258	73	3.93	0.77	مرتفع	03
	ن %	01.60	03.80	11.80	64.50	18.30				
60	ت	06	09	51	272	62	3.93	0.71	مرتفع	02
	ن %	01.40	02.30	12.80	68.00	15.50				
61	ت	05	30	67	233	65	3.80	0.84	مرتفع	06
	ن %	01.10	07.50	16.80	58.30	16.30				
المجموع							3.63	0.55	مرتفع	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المحور الثاني قد تراوحت بين 3.96 و2.84، وأن المتوسط العام لعبارات هذا المحور كان مرتفع وهذا بدليل أن المتوسط العام لهذا المحور بلغ 03.63 وهو مستوى مرتفع، ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه يمكن ترتيب العبارات لهذا البعد تنازليا وهذا كما يلي:

- العبارة رقم 52 والتي فحواها " تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب "، جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.96، وانحراف معياري قدر ب 0.87، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن إدارة المؤسسة التعليمية تشرف على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور، بهدف إعطاء صورة شاملة ومتكاملة عن المعارف والمعلومات والاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات والقيم التي اكتسبها التلاميذ طوال الفصل الدراسي، من أجل تقدير أولياء الأمور نتائج أبنائهم حسب سلم تنقيط محدد مسبقا من قبل الإدارة، والمدرج في الكشوف بملاحظات ذات مدلول نوعي وكمي، فالإدارة تبلغ نتائج وجهود التلاميذ للأولياء لتعزيز تعاون الأسرة مع المدرسة في دعم أداء الأبناء وتحفيزهم، حتى تضمن علاقات بناءة وتكاملية بين ما يتلقاه التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وما يدرسونه في البيت، كما تحافظ على استمرارية الاتصال والتواصل الجيد بين كل من الأستاذ والتلميذ والولي لإعطاء صورة واضحة عن التحصيل الدراسي بشكل مستمر، وعليه يمكن القول أن إدارة المؤسسة التعليمية تبلغ النتائج المدرسية للآباء بطرق عقلانية وأساليب ديمقراطية وفي الوقت المناسب لضمان تدخلهم في بعض حالات عدم التكيف والتأخر الدراسي لتقديم والعلاج والدعم اللازم للتلاميذ من أجل الارتقاء بمعارفهم حتى تنعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم العلمي لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 22.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين

والمقدرة ب 06.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 05.00 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 02.70 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 60 والتي فحواها " يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية لمساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني "، جاءت في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.93، وانحراف معياري قدر ب 0.71، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التصور الحديث للتوجيه التربوي يقوم على فكرة تربية الاختيارات التي توصل إلى بناء المشروع الشخصي للتلميذ كهدف بيداغوجي لكل تدخل تربوي، الذي يتطلب متابعة المسار الدراسي للتلميذ من خلال تتبع قدراته ومعارفه وإنجازاته ونتائجه التحصيلية التي تمليها عملية التقوي التربوي بشكل دوري ومستمر يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إجراء تدخلات تتمثل في الإعلام البيداغوجي والاتصال التربوي الذي يتطلب تنوع وحداثة المعلومات وتحيينها والاتصال المستمر بالتلميذ موضوع الاهتمام، وإعطائه حقه للاستماع إلى انشغالاته واهتماماته وميولاته ورغباته، حتى يصل في الأخير إلى تمثل حقيقي لفهم مسار دراسته، حتى تنمو معارفه وتتطور اتجاهاته بطريقة يصبح فيها قادرا على التوجيه الذاتي من جهة، ومن تحدي الصعاب التي أصبح يدركها ليتمكن من التحكم فيها في حالة حدوثها، لتصبح حافزا لا عرقلة له من جهة أخرى ومن ثمة تتنوع مجالات العمل بهذه المنهجية تبعا لتعدد أنواعها وأهدافها وطرائق إعدادها، وبالتالي عندما يختار التلميذ تخصصا دراسيا معينا أو ينتسب لمهنة ما فان ذلك لا يكمن في حاجته إلى المال ولا في ملء فراغه كي لا يشعر بالملل أولا يضطر إلى دخول عالم البطالة فحسب، وإنما يكمن في التأكيد على ضرورة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية كتحقيق طموحاته ورغباته ومكانته الاجتماعية، شعور الفرد بالمسؤولية والاعتزاز بالدراسة التي يدرسها والمهنة التي يعمل بها بالإضافة إلى إحساسه بتأدية دوره كعنصر فعال في مجتمعه ومنه يتحقق مشروعه الشخصي الذي يصبح مشروع حياته فيما بعد من هذا المنطلق يحيلنا التصور الحديث إلى فكرة الاختيارات التي توصل إلى بناء المشروع الشخصي للتلميذ، والتي تقوم على منهجية جديدة العمل قائمة أساسا على التشارك والتواصل والتدبير والتخطيط والانفتاح، حيث يتطلب متابعة المسار الدراسي للتلميذ من خلال مواقف وأنشطة وتدخلات تفرضها نتائج التقويم التربوي، ومن هذا المنطلق لا يبقى المشروع الدراسي والمهني مجرد فعل فردي أو اختيار ذاتي، بل هو مشروع يستثمر فيه مستشار التوجيه نتائج التقويم النهائية لتوجيه التلاميذ وفق رغباتهم

وميولاتهم، فالتقويم هي الآلية الوحيدة التي تحرر التلميذ من التوجهات اللاعقلانية التي يؤسس لها لأنه صانع عملية التغير دائما نحو الأفضل، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 15.50 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 12.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 02.30 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 01.40 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 59 والتي فحواها " تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي "، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.93، وانحراف معياري قدر ب 0.77، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن عملية التقويم التربوي تساعد مستشار التوجيه المدرسي والمهني في متابعة وتحليل نتائج التلاميذ بشكل دوري لتحديد الفئات الذين يواجهون صعوبات في الأداء الدراسي ولديهم قصور وخلل حقيقي على مستوى المعارف والمهارات والسلوكات (كشكل من أشكال المعيقات الوظيفية) يسعى المستشار لعلاجها بتوفير الدعم والتوجيه المناسبين لتحسين مستواهم الدراسي هذا من جهة، ومن جهة أخرى تساعد نتائج التقويم مستشار التوجيه في حصر حالات الضعف والخجل الدراسي وصعوبات التعلم والتأخر في الفهم وسوء التكيف ودراسة نتائجهم وإجراء مقابلات معهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم وتجاوز الثغرات للتقليل من معدلات الإخفاق الدراسي الذي يؤدي في النهاية إلى الرسوب والتسرب، كما يرعى التلاميذ الذين يعانون من القلق وأصحاب المشكلات النفسية عن طريق برامج الإرشاد والتوعية والتوجيه السليم لمساعدتهم على بلوغ التوافق والصحة النفسية والجسمية، فيدفعهم إلى تدارك التأخر عن طريق القيام بمزيد من الجهد وتنميتهم من النواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبالتركيز على إجراءات الإرشاد المباشر كونه عملية وقائية ونمائية وعلاجية (بدائل وظيفية) تتطلب كفاءة ومهارة وسمات خاصة تعين التلميذ على التعلم وترفع أدائه، وتنمي دافعيته نحو التعلم والإنجاز، لتحقق نموه الشامل في مختلف المجالات، ولا يقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وميوله داخل المحيط المدرسي فحسب، بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته وتوطيد العلاقة الخارجية وتغيير سلوكه إلى الأفضل تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يقود إلى التقليل من الإخفاق، فتمكن عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني كفاعل تربوي من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الثغرات والتعثرات فيساعد التلميذ

على التأقلم مع مختلف الظروف التعليمية والوضعيات التقويمية داخل المؤسسات للتقليل من ظاهرة الرسوب المدرسي ولهذا فالتقويم الفعال يساعد في تطوير أداء التلميذ وتجديد معارفه وخبراته ويدفعه نحو التقدم والإبداع، وطبيعي أن يعمل التقويم على تشخيص واقع التلميذ القائم ونقضه وتعرية عيوبه وأخطائه كأدنى مستويات الفعل، فالتقويم الصحيح هو الذي يواجه التلميذ بضعفه القائم ليكون أكثر وعيا ودراية بأدائه الحقيقي الذي يساعده في الرفع من مستواه الدراسي والتقليل من الرسوب والهدر المدرسي، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 11.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 03.80 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 01.60 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 57 والتي فحواها " تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ "، جاءت في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.92، وانحراف معياري قدر ب 1.03، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن الإدارة تعمل على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ، لأن الغش من الناحية التربوية هو ظاهرة سلبية تؤثر على جودة التعليم وتقلل من مصداقية النتائج وتزور وتزيف الحقائق التي يراد من خلالها قياس مستوى التلاميذ ومدى اكتسابهم للخبرات، والكشف عن تحصيلهم الحقيقي في عدد من المعارف والمهارات والمجالات التي وضعها راسمي السياسات التعليمية بهدف تحقيقها، لذا فالغش سببا مانعا في البناء السليم للتلاميذ، وعليه تحرص الإدارة المدرسية على مكافحته بطريقة رادعة وصارمة لأنه يساهم في خلق مجتمع مدرسي يبيح الفساد ويرفض النزاهة والجدية، فهو يشمل كل السبل والأساليب غير المشروعة للحصول على نتائج كاذبة ومخالفة للواقع التعليمي، لذلك عمدت المنظومة التربوية عن طريق الإدارة المدرسية استخدام وسائل مختلفة لمراقبة التلاميذ ووضع مجموعة من القوانين والعقوبات بهدف رصد حجم هذه الظاهرة وتقليصها ومعالجتها بطرق متجددة لأنها ظاهرة متنامية تنمو في المدرسة وتمتد إلى الجامعة والحياة المهنية وتصاحب التلميذ كقيمة حياتية أثناء أداء العمل، لذلك يتوخى التربويون الحذر من كل ما من شأنه إضعاف العملية التعليمية، فهو ظاهرة خطيرة وفعل لا أخلاقي، يبدأ من الاختبارات الفصلية لينتقل إلى اختبارات التعليم المتوسط وينتهي إلى مختلف نواحي الحياة، وله صور متعددة وأشكال متنوعة، بما فيها الغش عن طريق وسائل الاتصال، الذي اصبح يؤرق الكثير من الأساتذة والمدراء والمسؤولين، نظرا لانتشاره السريع والمذهل في أوساط التلاميذ في مختلف الأطوار، فسياسة الردع

عموما تهدف إلى الفحص الدقيق والمستمر لمجريات العملية التعليمية لإنتاج فاعلين أكفاء وتأسيس نظام تربوي متكامل خال من الثغرات والمشكلات التعليمية حتى لا تنعكس مجرياته بشكل سلبي على نتائج التلاميذ، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 30.00 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 09.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 08.30 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 03.40 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 54 والتي فحواها " تتخذ الإدارة المدرسية مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ "، جاءت في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.83، وانحراف معياري قدر ب 0.96، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن الإدارة المدرسية تمنح التلاميذ المتفوقين والمتميزين في الدراسة مكافآت وجوائز مادية أو غير مادية كتحفيز لهم لبذل المزيد من الجهد والتفوق، ومن أمثلة هذه المكافآت دروع وشهادات تقديرية وتكريمات التلاميذ وجوائز مادية متمثلة في منح دراسية تحفز التلاميذ على العمل بجد وتفوق في الدراسة وبالتالي دفعهم على الاستمرار في التفوق والاجتهاد، هذه الخطوة المتخذة من قبل الإدارة المدرسية تخلق جوا من المنافسة الإيجابية بين التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية سعيا منهم للحصول على هذا الامتياز، فيتسابقون نحو بلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي والأكاديمي، هذا التنافس داخل النسيج التربوي وبين الفاعلين يمكن تخريج قوى بناءة قادرة على دفع النظام التربوي نحو الأفضل، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 20.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الذين التزموا الحياد والمقدرة ب 09.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 09.00 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 03.10 % وهي نسبة منخفضة جدا.

- العبارة رقم 61 والتي فحواها " يكشف تقويم التربوي داخل البيئة المدرسية على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين الأساتذة والتلاميذ)"، جاءت في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.80، وانحراف معياري قدر ب 0.84، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية يكشف على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام بين الأساتذة والتلاميذ، ذلك لأن التقويم من الأساليب التربوية التي لها دور فعال في تشخيص طبيعة العلاقات القائمة والكشف عن درجة المرونة في تعامل

الأستاذ مع التلاميذ داخل حجرة الصف وفي البيئة المدرسية، فإذا كانت عملية التقويم تأخذ في الاعتبار احتياجات وقدرات المتمدرسين فإن ذلك يتطلب من الأستاذ أن يكون مرنا في طريقة تدريسه وتوجيهه للتلاميذ حتى يلبي متطلباتهم التعليمية بطريقة فعالة ومناسبة لهم، من أجل الحفاظ على استقرار وتوازن بين الأداء والاستجابة فتكون هناك درجة عالية من الاستقرار والانتظام في العلاقات التي لا تؤتي ثمارها إلا بتكامل الأدوار والممارسات واستمراريتها دون توقف، فهي عملية ديناميكية نسقية تحقق تنمية مندمجة ومتفتحة على جميع الأنساق تسعى لربط المعرفة بالمحيط في وضعيات تقويمية ديداكتيكية ذات دلالة واقعية بالنسبة للتلميذ والأستاذ والإدارة لتنظيم وإنجاح سبلها بامتصاص الصراع، فمنظومة التقويم تعد آلية قائمة على العقلانية التواصلية المرتبطة جوهريا بأفعال الأفراد داخل البيئة المدرسية تقيس درجة المرونة التي يخضع لها الأساتذة والتلاميذ بصورة أساسية لتحقق عملية الاندماج التربوي والتوافق والتفاهم المتضمن للأفعال التربوية التي تفترض مبدأ الاتفاق والانسجام بين مختلف عناصر المجتمع المدرسي وفق تسلسل هرمي فعال للحفاظ على الثبات والتوازن ضمن الأنساق الفرعية وداخل النظام ككل حتى تسير العملية التعليمية بشكل مرن ينعكس إيجابا على نتائج التلاميذ، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 16.80 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 16.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 07.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 01.10 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

- العبارة رقم 51 والتي فحواها " تهتم إدارة المؤسسة التعليمية بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية "، جاءت في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.73، وانحراف معياري قدر ب 1.03، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن بيداغوجيا الاستدراك عملية تهدف لتدارك النقص عند فئة معينة من التلاميذ الضعفاء، والذين يتميزون ببطء في التعلم لعدم قدرتهم على اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات المقدمة بشكل كاف في نفس الوقت المحدد للحصص التعلمية، لذا تولي إدارة المؤسسة التعليمية اهتماما كبيرا بحصص الاستدراك وتوجيهها بالأساس نحو تلاميذ يعانون من تأخر دراسي أو إعاقة ذهنية أو ثقل في الاستيعاب، غير أن مشكلتهم تتطلب وقتا إضافيا للتحصيل المعرفي لعلاج نقائصهم البيداغوجية، وتعتبر هذه الحصص أحد الأدوات البديلة التي تساعد التلاميذ في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وتعزيز فهمهم للمفاهيم الدراسية المختلفة، وتشمل حصص الاستدراك استراتيجيات وطرق وآليات فعالة تقدم الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مزيد

من الوقت لفهم المواد الدراسية وتعزيز مهاراتهم في التفكير والتحليل والتركيز على مداركهم واحتجاجاتهم الفردية وتوفير الدعم اللازم في شكل معالجة بيداغوجية بوضع مخطط زمني ضمن التوزيع الأسبوعي للأستاذ مخصص لحصة الاستدراك، رغبة منه في تحقيق مردود تربوي فعال، وتشجيع التلاميذ على الاستمراري في التعلم والتطور وتعزيز ثقتهم بأنفسهم والرفع من مهاراتهم الدراسية بغية تحقيق العدالة التربوية وديمقراطية التعليم داخل الصف الدراسي، وتحرير التلاميذ الضعفاء من الضغط حتى يحدث التغيير الإيجابي في نشاط التلاميذ داخل الفصل الدراسي، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.80%، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 11.00 % ، بينما بلغت نسبة المبحوثين المحايدين 09.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 04.70 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

- العبارة رقم 58 والتي فحواها " تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع مستوى التحصيل التلاميذ "، جاءت في المرتبة الثامنة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.71، وانحراف معياري قدر ب 1.04، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن الإدارة المدرسية تعمل على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، لأنه ومع زيادة الطلب على التعليم واتساع قاعدته ومجانيته من أجل تكافؤ الفرص التعليمية ظهرت العديد من التحديات حالت دون تحقيق الكثير من الطموحات فتشابكت العراقيل حتى أحدثت قصور وخلل في عملية التعلم فأفرزت العديد من المشاكل التربوية التي حتمت على الإدارة الوصية فرض وبرمجة حصص دعم في عطلتي الشتاء والربيع بهدف توفير فرصا تعليمية خارج الفصل الدراسي العادي لتقديم الدعم الإضافي للتلاميذ في المواد الدراسية التي يواجهون فيها صعوبات بسبب كثافة المناهج الدراسية وكبر حجم المعلومات المقدمة، الأمر الذي استوجب اللجوء إلى الدعم للإلمام بالعملية التعليمة وفهم المعارف والمعلومات بصورة موازية للنشاط الصفي لتقوية أداء التلاميذ وتوفير فرصا للتدريب على المهارات والاستفادة من الخبرات والمعارف المختلفة، وتعد دروس الدعم في العطل فرصة مهمة للتلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات في التعلم لأسباب خارجة عن إرادتهم، فتعمل هذه الدروس على الرفع من مستوى التحصيل لديهم وتحفزهم على الاستمرار في التعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى ألزمت الوزارة ووفق تشريعاتها مدراء المؤسسات التربوية ببرمجة وتنظيم دروس الدعم والتقوية، لفائدة التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية خاصة امتحانات الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى الثانوي، خلال الأسبوع الأول

من عطلة الشتاء والربيع، مشددة على أن الدعم البيداغوجي ليس استدراكا للتأخر في تنفيذ البرامج والمناهج الدراسية ولا حلا آليا لتمارين متكررة وإنما هو آلية لتسهيل التعلم الذاتي لكافة التلاميذ دون أي تمييز اجتماعي، فهي حصص مؤطرة تجرى تحت رعاية أستاذ المادة في وسط دراسي جيد ومناخ محفز على إنجاز الأنشطة الصفية وتدريب التلاميذ على معالجة وضعيات وإشكالات وأنشطة تمكنهم من تطوير كفاءاتهم ومعارفهم ومفاهيمهم بهدف تحقيق التوافق المعرفي ودعم التعاون والتكامل بين عناصر الفوج الواحد، ذلك لأن التلاميذ يتعلمون أيضا من بعضهم البعض عن طريق التعمق في المفاهيم التعليمية بطرائق تعتمد على تبادل مكتسباتهم فتعطيهم فرصا متساوية وعادلة تسمح عموما بتنمية قدراتهم وحصولهم على فوائد علمية ومعرفية تساعدهم في الحصول على مستوى دراسي جيد داخل مؤسساتهم التعليمية حتى لا تكون مجرد منظور نظري فحسب، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 11.50 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 09.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 05.40 %.

- العبارة رقم 50 والتي فحواها " كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي "، جاءت في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.67، وانحراف معياري قدر ب 1.05، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع جدا وذلك لأنه فاق درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن المؤسسة التعليمية كثيرا ما تنظم ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي، بغرض تحليل المعلومات المجمعة لتوضيح مستويات التحصيل الدراسي المختلفة وتحديد المهارات المكتسبة والوصول إلى تشخيص مشترك للوضعية التعليمية الراهنة داخل المؤسسات التعليمية ومعرفة نقاط قوتها وضعفها ونجاحاتها وكذلك الصعوبات والعراقيل التي اعترضتها خلال السنة الدراسية، وتشمل هذه الندوات أيضا تقديم تقارير مفصلة عن أداء التلاميذ وتحديد المواد التي يحتاجون إلى المزيد من العمل والتركيز فيها، كما توفر الندوات أيضا فرصا للتواصل بين الإدارة والأساتذة وأولياء الأمور لتشجيع التلاميذ على العمل بجد وتحقيق أهدافهم التعليمية، كما تدفع الندوات بالإدارة المدرسية إلى تحديد الاحتياجات التعليمية وتحسين خطط التدريس المستقبلية وبالتالي ضمان تطور شامل للتلاميذ لبلوغ جودة التعليم وديمقراطيته باعتبارهما مفتاح يسمح في الحق بالتمدرس والنجاح ويجعل من المدرسة الجزائرية مدرسة للجميع تمنح لكل واحد فرصة النجاح، وفق مبدأ المساواة والإنصاف لضمان تكافؤ فرص، فتكون هناك حركة تحليلية داخل المؤسسة التعليمية تضم

كثيرا من المنظورات والتصورات حول النتائج المدرسية عقب كل إجراء مرحلي للوقوف على مختلف الممارسات التعليمية عن طريق إخضاع النتائج للمساءلة التي قد تساعد الإدارة المدرسية على الوصول لفهم أفضل لتغييرات التي تطرأ على التحصيل العلمي والظروف المحيطة به ونتائجه، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 18.00 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 12.30 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 11.70 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 05.00 %.

- العبارة رقم 53 والتي فحواها " يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة "، جاءت في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.65، وانحراف معياري قدر ب 0.97، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه أقل درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن التقويم في البيئة المدرسية يساعد على قياس درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة، قصد تحقيق التوازن والانسجام، لأن التقويم يعطي معلومات شاملة حول مختلف جوانب العملية التعليمية بما في ذلك جودة التدريس ونوعية العلاقات السائدة بين الأستاذ والتلاميذ والإدارة، ويحدد وظائف المدرسة الحقيقية وأدوارها الفكرية ويكشف عن درجة الحرية والديمقراطية القائمة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة والتلاميذ وأولياء الأمور ، ذلك لأن الحياة الديمقراطية لأي مجتمع تربوي مرهونة بمدى تأصيل قيم الديمقراطية في فكر أفرادها وتثبيتها لجعلها نهج في حياتهم ومنحى يسيرون عليه، لتكون الديمقراطية في نسقها الإداري مسايرة للواقع التعليمي ومتطلباته، ولن يتم هذا إلا في بيئة مدرسية إبداعية مرنة، تنمي الثقافة الانفتاح والحوار والتسامح وقبول رأي الآخر وتؤمن بالجودة الكمية والكيفية، وتشخص الخارطة التعليمية وتضاريسها الراهنة فتنقلها من مجرد تخطيط وتقييم إلى ممارسات تعليمية ومجتمعية تقديرية تحقق التنمية المنشودة للحفظ على استقرار المجتمع المدرسي ونمائه. لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 21.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 16.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 09.30 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 03.40 %.

- العبارة رقم 55 والتي فحواها " تحمل إدارة المؤسسات التعليمية الأستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه "، جاءت في المرتبة الحادي عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.35، وانحراف معياري قدر ب 1.24، وكان متوسط درجة الاستجابة متوسط وذلك

لأنه قارب درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن إدارة المؤسسات التعليمية لا يمكنها تحميل الأستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ بشكل مطلق عندما يتعلق الأمر بنتائج التلاميذ التحصيلية، فالتحصيل الدراسي للتلاميذ يعتمد على العديد من العوامل بما في ذلك جودة التدريس وطرقه واستراتيجياته المنفذة والموارد التعليمية المتاحة، ومع ذلك يجب على الأستاذ تحمل جزء من مسؤولية ضعف الأداء بالإضافة إلى المسؤولية المشتركة مع الإدارة المدرسية وعوامل بيئية أخرى، لذا يجب على الأستاذ توفير بيئة تعليمية ملائمة للتلاميذ وتوفير الدعم اللازم لهم، وعلى الإدارة المدرسية أيضا أن تتحمل مسؤوليتها في تحسين نتائج التلاميذ التحصيلية من خلال تجويد البيئة المدرسية بشكل عام، وتحليل بيانات التقويم واتخاذ قرارات مناسبة لتعديل العملية التعليمية، ولا ننسى أن العامل الحاسم في تنفيذ السياسات التربوية، ونجاحها هو الأستاذ الكفء المتمكن والقادر على تحقيق التكامل بين الكفاية والقدرة على التكيف مع المستجدات، وذلك لأن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به ذلك الأستاذ من سمات وخصائص تربوية تساعده على أداء مهامه بنجاح، فالإدارة المدرسية هي نواة لكل تقويم تربوي تسعى لبناء مجتمع مدرسي أكثر عقلانية، خال من التعقيدات وفي هذا الصدد، يجب مراقبة أداء التلاميذ وفعالية الأستاذ ونوعية تدريسه وطرقه المستخدمة والاستراتيجيات الإدارية المنفذة، والانتهاء إلى استنتاجات وحلول معقولة وجيدة لعلاج الخلل، وفق معايير وقواعد ذات صلة بعملية التقويم التربوي بهدف تدريس التلاميذ تدريسا جيدا ينعكس على تحصيلهم الدراسي بشكل إيجابي، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 21.80 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 19.80 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين 17.30 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 09.30 %.

- العبارة رقم 49 والتي فحواها " توفر البيئة المدرسية كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية "، جاءت في المرتبة الثاني عشر من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.26، وانحراف معياري قدر ب 1.07، وكان متوسط درجة الاستجابة متوسط وذلك لأنه قارب درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن البيئة المدرسية كنظام قائم توفر مجموعة من الشروط التي تسمح بإجراء سلسلة من عمليات التقويم بطريقة موضوعية نوعا ما في حدود الإمكانات المتوفرة والمتاحة، بدءا من التخطيط ومرورا بتوفير الموارد المادية بما في ذلك بعض الوسائل والمعدات والبرامج اللازمة في التقويم وصولا إلى اتخاذ قرارات بصورة غير متحيزة وموضوعية وحيادية ودون تمييز ، أي صورة واضحة تبرز حجم المخرجات المتوقعة من نتائج التقويم

وتكون قريبة من الدقة فهذا من شأنه أن يساعد في تكوين صورة واقعية عنه في حدود القدرة والاستطاعة، للوقوف على نواحي القصور والضعف التي تظهر كما هي في الواقع المدرسي، لاتخاذ قرارات صادقة وصائبة ومرنة، لبناء قاعدة جيدة ومتينة في جميع المجالات والميادين، وتنتهي بإصدار مجموعة من الأحكام التي تحاول القضاء على السلبيات والمعيقات التي تحول دون تحقيق أهداف التربية المنشودة بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية وهدفها الأول، مرورا بالتعليم وما يرتبط به من قرارات إدارية في البيئة المدرسية، تستند إلى الوضوح والدقة والإحكام والاتساق والنزاهة والإنصاف، وتدفع الفاعلين للتفكير بثبات وعقلانية تحت رقابة مستمرة حتى تأثر على ميولهم واتجاهاتهم الذاتية والاجتماعية ويستخدمون لتحقيق ذلك الأدوات التقويمية التي تحفزهم على التفكير الناقد الذي يمكنهم من تحليل وتقييم وتطوير العملية التعليمية بعدالة وثقة وديمقراطية داخل البيئة المدرسية، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين المحايدين والمقدرة ب 24.00 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 23.00 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 10.50 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 05.00 % وهي نسبة ضئيلة.

- العبارة رقم 48 والتي فحواها " يتولى مجلس إدارة المؤسسات التعليمية الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي"، جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 3.26 ، وانحراف معياري قدر ب 1.09، وكان متوسط درجة الاستجابة مرتفع وذلك لأنه قارب درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن مجلس إدارة المؤسسات التعليمية لا يتولى الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور في الأداء التعليمي بصفة مباشرة، لكن ومن خلال آليات المراقبة والتواصل ونتائج التلاميذ الفصلية والسنوية يستطيع جمع بيانات ومعلومات كافية عن الأداء المتوقع لتحديد مصادر القصور والخلل البعيدة عن الأهداف والإجراءات المسطرة وعلاجها بتوفير الموارد المالية والبشرية اللازمة بما في ذلك دعم التلاميذ والأساتذة في حالة وجود تقدم غير كاف لأن الأستاذ أساسا يخضع لتوجيه وتكوين وتأهيل سنوي في الأداء خاصة وأن وضعيته ومكانته تعتريها جملة من الصعوبات التي تقف حائلا من تمكنه من أداء وظيفته نظريا وعمليا وبصورة مستمرة في بعض الأحيان، هذا ما يدفع مجلس الإدارة من مراقبة النمو وتحديد الكفايات الأدائية المطلوبة لدعمها وتطويرها وتسخيرها في خدمة العملية التربوية بمختلف جوانبها بصورة مستمرة وذلك لاستيعاب المستجدات العلمية والتربوية والتقنية، ولقد تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بأهمية إعداد الأستاذ في ضوء التحولات والاتجاهات الحديثة نتيجة لما يشهده العالم من تجارب إصلاحية تستهدف

الأنظمة التربوية في الجوانب المعرفية والتقنية المرتبطة بآليات ديمقراطية تحول المجتمع المدرسي إلى مجتمع ديمقراطي، دعائمه المعرفة العلمية والحرية والعدل والمشاركة والنقد الموضوعي لإعادة النظر في نمط المعارف والخبرات القائمة، والمحافظة على الأوضاع التعليمية وتراتباتها التقويمية لذا تفردت الرؤية الوظيفية في تصوراتها المتنوعة إلى التأكيد على أن التعليم ليس مجرد عمليات وممارسات بيداغوجية، يمارسها الأساتذة ويشرف عليها المدراء والمتخصصين في شؤون التعليم فحسب بل هو استراتيجية بناءة توضح الترابط بين ما هو مكتسب وما يجب بلوغه، ومن ثم فإن نظام التقويم يشكل قوة تغيير تساير الأوضاع بشكل واضح وإيجابي تهدف للحفاظ على الاستقرار والثبات داخل البيئة المدرسية بمختلف أجزائها ومكوناتها، لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين والمقدرة ب 31.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 16.50 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين الموافقين بشدة 12.80 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة والمقدرة ب 06.60 % مقابل 27 مفردة.

- العبارة رقم 56 والتي فحواها " تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم التربوي "، جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، بمتوسط حسابي بلغ 2.84، وانحراف معياري قدر ب 1.09، وكانت درجة الاستجابة متوسط وذلك لأنها قاربت درجة الموافقة المتوسطة (محايد) وهي 03، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مفردات مجتمع الدراسة يقرون بأن تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة قد لا يؤثر سلبا على عملية التقويم التربوي بصفة مباشرة، فعندما يتم تحديد المؤسسات المتفوقة بناء على معايير قياسية محددة من قبل الإدارة الوصية فإن هذا النوع من التقويم يعطي نظرة شاملة عن جودة التعليم ويزيد من نتائج تحليل المعلومات المتعلقة بالأداء التعليمي للأساتذة والتلاميذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى تحديد المؤسسات المتفوقة بناء على معايير محددة يؤدي بالمؤسسات التعليمية إلى التركيز أكثر على الأهداف المحددة في ضوء هذه المعايير مع العمل على تحقيق الأهداف التعليمية الأساسية وتلبية احتياجات التلاميذ فيؤدي هذا التركيز على المعايير الإدارية إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي تحدد المؤسسات المتفوقة بناء على مجموعة متنوعة من الإجراءات التي تشمل الأداء والتحصيل الدراسي للتلاميذ الناتجة من تحليل نتائج التقويم بشكل شامل لإظهار مستوى التطور الحقيقي داخل المتوسطات برمتها بما في ذلك مردودها التعليمي، فالهدف من تقويم المؤسسات المتفوقة هو قياس الفارق بين النتائج المحصل عليها والأهداف الواجب بلوغها، وهو ما تعبر عنه الإصلاحات الجزائرية بملامح الدخول وملامح الخروج، حتى يتسنى بعدها البحث عن أسباب الفوارق، بمعنى تشخيص الأسباب وتحديد مشكلات التعليم والتعلم البيداغوجية والكفايات الذاتية عند التلميذ وكذا المكونات المادية والبشرية، وفي ضوء

أسباب العجز والنقص يمكن إجراء عملية التعديل التي تشمل تغيير الاتجاهات والمنهجيات والمحتويات وإصلاح المحيط المدرسي وتحسين مستوى المكونين وتحديد حاجيات التلاميذ، وبالتالي صياغة أهداف جديدة، يفترض اكتسابها من طرف التلاميذ في مجالات مختلفة وفي نهاية كل سنة ثم في نهاية المرحلة المتوسطة، مع تشخيص أسباب النقص إن وجدت من خلال عمليات التحليل، وبعدها يتم اقتراح الحلول والتعديلات، فالتقويم التربوي آلية ديمقراطية للتحول إلى مجتمع مدرسي ديمقراطي، دعائمه المعرفة العلمية الحرية والعدل والمشاركة، لذا تفردت الرؤية الوظيفية في تصوراتها المتنوعة إلى التأكيد على أن تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة لا يؤثر سلبا على عملية التقويم التربوي لأن التقويم ليس مجرد عمليات وممارسات فنية بيداغوجية، يمارسها الخبراء والبيروقراطيين المتخصصين في شؤون التربية والتعليم، لكنه عملية سياسية تربوية تحث الفاعلين على التفكير بشكل تقديري وبهذه الطريقة يصبحون قادرين على تشخيص تجاربهم الفردية في ظل السياقات التربوية التي تحدث في المؤسسات التعليمية، فيحافظون من خلال نتائجهم وبطريقة إيجابية على توازن النسق التعليمي ضمن النظام التربوي. لتأتي في المرتبة الثانية نسبة المبحوثين الموافقين والمقدرة ب 25.30 %، تليها مباشرة نسبة المبحوثين غير الموافقين والمقدرة ب 24.50 %، بينما بلغت نسبة المبحوثين غير الموافقين بشدة 13.20 %، لتأتي في المرتبة الأخيرة نسبة المبحوثين الموافقين بشدة والمقدرة ب 05.00 % مقابل 20 مفردة.

وعليه يمكن القول:

أن عملية التقويم التربوي المعتمدة في البيئة المدرسية تسمح للفاعلين التربويين بتبليغ نتائج التلاميذ لأولياء الأمور بصفة دورية وفي الوقت المحدد هذا من جهة. ومن جهة أخرى يستثمرها مستشار التوجيه لمساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني، كما تفرض هذه النتائج بمتابعة تحصيل التلاميذ الدراسي للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي وتحسين مستواهم الدراسي.

والتقويم في البيئة المدرسية يدفع بالإدارة على اتخاذ مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي كما يلزمها بمحاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ، ويدفعها إلى التحلي بالمرونة والديمقراطية والانسجام الفعال بين الأساتذة والتلاميذ.

وتسمح عملية التقويم لإدارة المؤسسة التعليمية ببرمجة حصص استدراك أسبوعية ودورس دعم مجانية في فترات العطل لعلاج النقائص البيداغوجية التي تظهر لدى التلاميذ ومعالجتها معالجة فورية للحد منها ومنعها من التفاقم، ومن ثمة يمكن القول أن البيئة الحاضنة لعملية التقويم تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسات

لاختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد على اختبار (One-SampleT-Test) ، كما يلي:

1-اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن " نمط عملية التقويم في المناهج الدراسية ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي ".

الجدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار الفرضية الأولى

الرقم	العبارة	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig
08	تسمح طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ.	108.486	399	0.000
09	تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط.	60.522	399	0.000
10	يفرض المنهاج على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات.	65.305	399	0.000
11	يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ.	68.394	399	0.000
12	يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي.	56.675	399	0.000
13	يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) من علاج الضعف عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.	56.545	399	0.000
14	يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط.	48.070	399	0.000
15	يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة إلى نفسه (التقويم المحكي).	68.411	399	0.000
16	تسمح نتائج عملية التربوي بعملية التقييم الآلي للمنهاج.	67.992	399	0.000
17	تساعد نتائج التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ.	72.358	399	0.000
18	يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها.	89.812	399	0.000
19	يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.	42.803	399	0.000
	المحور الثاني	130.822	399	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن جميع عبارات المحور الثاني (20)، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة T Test تساوي 130.822 عند درجة حرية 399، كما أن قيمة Sig تساوي 0.000 وهو مستوى أقل من مستوى الدلالة 0.01 وعليه فقد تحققت الفرضية الأولى.

وباعتبار عملية التقويم ذات مؤشرات عدة فإن تأثير كل واحد منها كان بقدر معين وهو ما سيتم شرحه وتوضيحه فيما يلي:

- تسمح طريقة التقويم التربوي في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت بنسبة 89.20 % وهي درجة عالية جدا، وهذا مؤشر واضح على أن التقويم التربوي المعتمد في المنهاج الدراسي يهتم بتحديد الفروق الفردية والتباينات والاختلافات التي تظهر بين التلاميذ في القدرات، المهارات، المعرفة، الاهتمامات، والاحتياجات التعليمية، وتعتبر هذه الفروق الفردية طبيعية ومتوقعة، حيث يتمتع كل تلميذ بمجموعة فريدة من الصفات والميزات الشخصية التي تختلف باختلاف مستواه ويمكن تحديدها بطرق متنوعة منها تحليل الأداء الفردي للتلميذ الذي يسمح بتحديد القواعد القوية والضعيفة وهذا الأمر يوجه اهتمامات الأستاذ نحو النواحي التي تحتاج إلى تطوير إضافي وتقديم الدعم والمساندة والتحفيز فيها وفقا لاحتياجاته، كما يمكنه استخدام التقويم التربوي لتخصيص الأنشطة التعليمية والتعديلات اللازمة لكل تلميذ بناء على قدراته واحتياجاته الفردية حتى يكون المنهاج مناسبا لجميع التلاميذ وأن يحقق أقصى استفادة لهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يكشف التقويم في المنهاج الدراسي على السمات والخصائص الجسمية كالطول والعمر والوزن ودقة الحواس وقوتها، وكذا المناحي العقلية التي تختبر وتقيس القدرات العقلية والوجدانية والسلوكية بملاحظة سلوك التلاميذ وانفعالاتهم ومعارفهم ورغباتهم واتجاهاتهم وكذا قدراتهم الخاصة التي تميز كل تلميذ عن غيره من التلاميذ، فتوفر المناهج الدراسية نشاطات تختبر قدرات التلاميذ المتفاوتة وخاصة الأذكياء منهم، كما تفرض أساليب التقويم في المنهاج التأني في تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، وعليه يمكن القول أن الفروق الفردية تتسبب في تفاوت أداء التلاميذ وقدرتهم على استيعاب وتطبيق المعارف والمهارات ومن هنا تأتي أهمية طرق التقويم التربوي في تحديد وفهم هذه الفروق والتعامل معها بشكل إيجابي. فعندما يتم تحديد الفروق الفردية، يمكن للأستاذ أن يأخذها في الاعتبار عند تصميم الخطط التعليمية وتوجيه التلاميذ نحو التقدم العلمي والإنجاز الدراسي حتى

يظهروا أثرا إيجابيا في البنية الداخلية للنظام التعليمي، وخاصة من ناحية تحقيق الأهداف التربوية المرجوة لبلوغ الجودة الشاملة في التدريس.

- يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 80.70%، وهذا مؤشر يدل على أن مضمون عملية التقويم تسمح للفاعل التربوي الموجه بالتعرف على مدى إلمام التلميذ بالكفاءة التي وضع المنهاج الدراسي من أجلها والتي يرمي إلى تحقيقها وذلك باستخدام أدوات التقويم المختلفة والمتنوعة، يمكن للأستاذ تقويم أداء التلاميذ وفهم مستوى استيعابهم للمفاهيم والمعارف التي يمليها المنهاج، ومضمون عملية التقويم يمكن أن يشمل عدة جوانب تتمثل في اختبارات واختبارات التقييم التي تهدف لقياس مدى استيعاب التلاميذ للمفاهيم والمعارف التي تم تدريسها في المنهاج لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ للكفاءة المطلوبة، بالإضافة إلى أنشطة الفصل والمشروعات ومشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع العملية التعليمية، التي تمكن الأستاذ من التعرف على مدى إلمام هؤلاء بالكفاءة المطلوبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعمد الأستاذ إلى المراجعات الشفهية والكتابية لمتابعة تقدم التلاميذ وفهمهم للمواد المقررة للكشف عن درجة الكفاءة والتدخل في حال الحاجة لتقديم المساعدة الإضافية، لأن مضامين التقويم لا تنفصل بمفهومها الحديث عن عمليتي التعلم والتعليم فهي جزء أساسي منها ومكون رئيسي من مكوناتها، وأحد المؤشرات المهمة في التعرف على مدى نجاعة المناهج وطرائق التدريس في بلوغ الكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها فمحتويات عملية التقويم تشخيصية علاجية ترتبط بجوانب التعلم المختلفة لتمد التلاميذ بالخبرات التي تنعكس نتائجها على رسم السياسات التربوية العامة وتشتق أهدافها التربوية لتحقيق التطور المنشود واللحاق بركب التطور العلمي والتقني السريع والمذهل.

- تساعد نتائج التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 73.00 %، وهو مؤشر يدل على أن نتائج التقويم التربوي في المنهاج الدراسي يساعد الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ وتحديد مستوى تحصيله ومهاراته المكتسبة هذا يسمح له بتشخيص نقاط القوة والضعف واستخدامها كأساس لوضع خطة تعليمية مناسبة تتماشى مع كل التلاميذ، كما تساعد نتائج التقويم الأستاذ في تحديد الاحتياجات الفردية للتلميذ ويمكن أن تشمل هذه الاحتياجات التقدير والدعم الإضافي في مجالات معينة، لتلبية رغباته وتعزيز تحصيله بتوفير الموارد الملائمة ورسم خطة تطوير شخصية للرفع من أدائه هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن

نتائج تقويم التحصيل تسمح للأستاذ بقياس المستوى الذي يقف عليه التلميذ في رحلته التعليمية وبناء عليه يحدد قدراته واهتماماته التي قد تظهر ميلا قويا نحو موضوعات معينة ومجالات محددة قد يبرع فيها وبناء على ذلك، يمكن للأستاذ توجيه التلميذ نحو المسارات التعليمية التي تتوافق مع اهتماماته وقدراته واستعداداته الحقيقية ويعمل على تنميتها بوضع أسس صحيحة لتوجيه التلميذ توجيها علميا وتربويا، فهي بهذا تقدم معلومات أساسية لتنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة عالية وتوجيه التلاميذ وإرشادهم لأنهم يركزون في عملية التعلم على ما يمتحنون فيه، مما يستوجب مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ووثيقة المنهاج والأهداف التربوية ومستوياتها.

- يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلاميذ بنسبة 70.00%، وهو مؤشر يدل على أن التقويم المستمر يهدف إلى العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فهو يلعب دور المراقب والمتابع للتقدم الدراسي فيخلق بيئة صفية فعالة يتخذ فيها الأستاذ إجراءات فورية وسريعة لتحسين الأداء وتقديم الدعم الإضافي للتلاميذ الذين يعانون من ضعف في مفاهيم معينة ومهارات محددة للرفع من مستواهم من خلال إعادة المراجعة وتقديم شروحات مكثفة عن المعلومات التي لم يستوعبها التلاميذ بشكل صحيح في قالب جديد وبطرق تعليمية مختلفة وباستخدام استراتيجيات متنوعة لتوصيل المفاهيم مع التأكد من فهمها، لجعل عملية التعلم فعالة، وبالاستفادة من التقويم المستمر يتمكن الأستاذ من تحسين مردود التلاميذ وتعزيز خبراتهم وتشجيعهم على الإقبال على الدراسة والارتقاء بمستوى تعليهم ومتابعة تقدمهم باستمرار أثناء عمليتي التعليم والتعلم حتى تكون المخرجات التعليمية ذات جودة عالية في تحقيق أهداف التربية والتعليم المرجوة.

- يفرض المنهاج الدراسي على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 69.00 %، وهو مؤشر يدل على أن المنهاج الدراسي المقرر يفرض على أستاذ المادة استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب عدد كبير من المهارات وتحويلها إلى كفاءات بناء على معايير تقويمية محددة تعكس المعارف التي تم تطبيقها في شكل سياقات تعليمية مختلفة، ويتم تقويم هذه الكفاءات باستخدام أساليب متنوعة تتمثل في الاختبارات التقليدية والاختبارات المعيارية لقياس المعرفة والفهم الأكاديمي للتلاميذ، بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية واختبارات من المتعدد لتقويم المهارات، وكذلك المشاريع والأعمال الفنية لتطوير المهارات الإبداعية والتعبيرية، الأنشطة التطبيقية والممارسات العلمية لتعزيز مهارات التلاميذ

التفاعلية في شكل سياقات عملية حقيقية والملاحظة المباشرة لمراقبة أداء التلاميذ في الفصل الدراسي وتقدير سلوكاتهم ومهاراتهم وخبراتهم التي تتجدد بتجدد الأساليب التقويمية المنفذة، يقيس من خلالها الفاعل التربوي ردود فعل فورية لتوجيه التلميذ إلى تحقيق الكفاءة المرجوة من المنهاج الدراسي فيكتسب التلميذ جملة من المهارات ويحولها إلى كفاءات فعالة ومعارف علمية ومنهجية تساعده على تبني مواقف واتجاهات تمكنه من استخدام الكفاءة في وضعيات علمية متكافئة ويطورها بما يكسبه تعلمات جديدة، ينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، وإيجاد حلول للمشكلات المختلفة وحلها بسبل ناجحة ومراقبتها باستمرار أثناء العملية التعليمية تحت ما يسمى بديناميكية حل المشكلات (بدائل وظيفية) والحصول على مفاهيم ومعارف واتجاهات تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل العلمي والدراسي لتلاميذ التعليم المتوسط.

- تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقييم الآلي للمنهاج الدراسي بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 67.30 %، وهو مؤشر يدل على أن نتائج عملية التقويم التربوي تسمح بالحكم على دقة ونجاعة أهداف المنهاج دراسي وتكاملها مع مجريات العملية التعليمية، واتساقها مع متطلبات الفلسفة التربوية العامة للمنهاج وخصائص وهوية المجتمع، وتوافق الممارسات التدريسية والتقويمية السائدة، وتناغمها وترابطها مع بعضها البعض، لتشمل مختلف جوانب ومستويات النمو الوجدانية والمعرفية والعقلية والسلوكية والاجتماعية والجسمانية، إلى جانب مسايرتها للتطورات الإيجابية على الصعيد الوطني والعالمي، لتتلاءم هذه المعايير مع القابلية للتحقق والصدق، حتى تكون كفيلة بإعطاء صورة دقيقة عن طبيعة الأهداف الكبرى التي تتشكل أساسا من المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم، وترتبط بمختلف مجالات ومكونات المادة الدراسية، لأن التقويم الحقيقي لهذه المحتويات فرض ضرورة التحقق من مدى تركيز هذا المنهاج على مختلف العناصر الكفيلة بتحقيق أهدافه، بحيث يرسخ المحتوى مفهوم التجديد والتحديث في المضامين على ضوء المتغيرات المجتمعية الراهنة بإسناد الأنشطة التعليمية إلى مفهوم وحدة المعرفة واستحضارها لمختلف عمليات الفهم التي تنمي التفكير النقدي والإبداعي والتعلم والتقويم الذاتي، مع ضرورة تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة، تفيد في تحليل كميات كبيرة من البيانات تحليلا متعدد الأبعاد ومن زوايا مختلفة بطريقة دقيقة وموثوقة وبشكل آلي وسريع تعطي معلومات شاملة عن الأداء وتسهم في تحسين التعليم والتعلم التقويم بطريقة مستمر وبصورة مرنة فتنعكس نتائجه بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

- يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 49.80 %، هذا المؤشر يدل على أن التقويم التربوي في المنهاج الدراسي يراعي نوعا ما المرحلة العمرية لتلميذ لأنه عند تصميم عمليات التقويم، يتم اختيار وتنفيذ الأساليب والأدوات التي تناسب التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ويتم اختيار المهام والاختبارات والأنشطة التقويمية بناء على احتياجاتهم في هذه المرحلة وقدراتهم التطورية لأن الاعتبارات العمرية تتضمن اختيار المهام التقويمية وفقا لمستوى تحصيل التلاميذ وقدراتهم العقلية والمعرفية ليتمكنوا من تنفيذها وفهمها بناء على تطورهم العقلي، كما يجب استخدام الاختبارات الكتابية والمشروعات الجماعية والمناقشات الفردية لتعزيز التفكير النقدي والتعاون والتواصل في هذه المرحلة حتى تعكس توجيهات التقويم احتياجات التلاميذ وتهتم بتنمية مهاراتهم وتحفزهم لتحقيق النجاح والتغير والتقدم والتطور الذي تمليه مرحلة تعليمية معينة يتوافق فيها المستوى العقلي والزمني مع المجالات الوجدانية والمعرفية والسلوكية والحركية ويتكامل فيها عمر التلميذ العقلي مع عمره الزمني، لتتكامل وتنسجم الإجراءات التقويمية المنفذة في المنهاج الدراسي مع الممارسات العلمية والفكرية والمواقف التربوية التي لها صلة بالتعلم والتعليم.

- يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) من علاج الضعف عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 48.80 %، هذا مؤشر يدل على أن توقيت عملية التقويم الختامي التي تقام في نهاية أي برنامج تعليمي ومرحلة تعليمية وتتضمن اختبار نهاية الوحدة والفصل، يكون فيها التلميذ قد أكمل فيها متطلباته في الوقت المخصص لإكمالها، ومنه يستطيع الأستاذ من خلال التقويم النهائي أن يحدد درجة تحقيق التلاميذ للمخرجات الأساسية لتعلم مقرر دراسي ما ومن بين الأمثلة على التقويم الختامي في مؤسسات التعليم المتوسط نجد الاختبارات التي تتناول مختلف المواد الدراسية التي درست من بداية الفصل الدراسي وحتى نهايته لرصد علامات التلاميذ في سجلات خاصة وإصدار أحكام موضوعية تتعلق بالنجاح والانتقال أو بالرسوب والإخفاق، كما يعمل التقويم الختامي على تحديد مستويات التلاميذ وإجراء مقارنات بين نتائجهم مما يزيد من الروح التنافسية لديهم، كما يساعد في معرفة مدى ملائمة المناهج الدراسية وتوافقها مع استعدادات التلميذ وأفعاله واستيعابه لها لتطوير وتحسين مضمونها ويتميز هذا النوع من التقويم أيضا بشموليته وتغطيته للمادة الدراسية لاحتوائه على اختبارات كتابية وأدائية تعطى للمدرس فكرة عن مواطن الضعف والقصور ومشكلات التعلم (معيقات وظيفية) التي اعترضت التلميذ على مدار السنة الدراسية من أجل بناء أساليب علاجية ووضع خطط للدعم والتقوية وتشجيعه على بذل المزيد من

الجهد للارتقاء بمستواه التحصيلي (بدائل وظيفية)، وغالبا ما يتكامل التقويم الختامي مع التقويم البنائي الذي يركز فيه الأستاذ على الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات وملاحظات الأستاذ، والتقويم التشخيصي الذي يهدف أساسا إلى تشخيص موطن القوة والضعف في أداء التلميذ وتحديد الصعوبات التي يوجهها أثناء التعلم واتخاذ وتحديد ما يلزم من أساليب للعلاج ،لتنتهي الأنواع السابقة إلى تحدد المعارف والمهارات الرئيسية المقررة والتي تعكس مستوى الأداء الفعلي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 40.80 %، وهو مؤشر يدل على أن المنهاج الدراسي المقرر على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لا يركز بشكل كبير على عملية التقويم التشخيصي فحسب بل يكز على جميع أنواع التقويم بداية من التقويم القبلي الذي يحدد مستوى التعلم مرورا بالتقويم البنائي أو التكويني ومن ثم التقويم التشخيصي فالختامي، فهو يواكب العملية التعليمية في جميع خطواتها، لإصدار الحكم على قيمة الموضوعات والأنشطة ومواقف التعلم، اعتمادا على معايير ومحكات مرجعية في مجال التدريس لمعرفة مدى النجاح أو الإخفاق في بلوغ الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج لتحقيق الأهداف المنشودة في أفضل صورة ممكنة وتقويم التلاميذ من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بتحصيلهم الدراسي، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل التقويم المختلفة التي تتكامل مع الأساليب وتتوافق مع مضامين المناهج وتتكيف معها فتعطي بيانات كمية ونوعية حقيقية وموضوعية تبني عليها أحكام ونتائج سليمة تسمح بإصدار حكم صادق وموضوعي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 36.90%، وهذا مؤشر يدل على أن المنهاج الدراسي لا يهتم بجودة التعليم ولكنه يركز على استراتيجيات التقويم الحديثة التي تقوم على الكفايات والأهداف التعليمية وعلى الكيف والكم عملا بمبدأ التكافؤ لإتاحة الفرص أمام جميع التلاميذ من أجل إتمام الدراسة في أحسن الظروف، وقيام المؤسسات التعليمية بالأدوار المنوطة لها وتقديم خدمات ذات جودة معتبرة ترتقي بمستوى المنظومة التربوية المبنية على مجموعة من القيم والمبادئ التي توظف المقاربة النسقية الوظيفية فتتكامل الأدوات مع الأساليب التقويمية بهدف التحسين المستمر في العملية التعليمية لتحقيق حاجات التربية والتعليم الآنية منها والمستقبلية والنهوض بالمنظومة التعليمية، ورفع كفاءة الأساتذة والتلاميذ، وكل من لهم علاقة بالنظام التربوي لرفع قيمة المؤسسة التعليمية وجعلها قادرة على المنافسة على مختلف الأصعدة وعليه، تؤكد الاتجاهات التربوية

المعاصرة الحاجة إلى نظام تعليمي تتحقق فيه الجودة الشاملة فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته، لذلك كان من الضروري النظر وإعادة النظر بصورة مستمرة في مضامين المناهج الدراسية وتطويرها بحيث تحقق أهداف التربية التي تتسم بالاستمرارية والشمول لتتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات وبناء الإنسان المبدع الواعي والمدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه.

- يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة إلى نفسه (التقويم المحكي) إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 35.80 %، وهو مؤشر يدل على أن التقويم في المنهاج الدراسي لا يتيح للتلميذ فرصة تقويم أعماله ونشاطاته بنفسه فقط، بل يمكن الأستاذ من مقارنة نتائج تلاميذه بأقرانهم (تقويم معياري)، كي يتمكن من تحديد موقعهم ضمن المسار التعليمي، كما ينوع الأستاذ في أساليب التقويم بهدف تشخيص جوانب الضعف والقوة وتحديد مدى تحقق الأهداف المتوخاة، فالتقويم في المنهاج استراتيجية فعالة تتطلب جملة من الأدوات والوسائل التي تقيس مهارات التلميذ وتعطيه القدرة على تغيير سلوكه أو حذف ما يشوبه من نقائص بهدف التغلب على عراقيل التعلم والتخلص من العوائق مع تدعيم جوانب القوة لديه لبلوغ الأهداف المنشودة، فيحدد موقعه ضمن المسار الدراسي، كي يقف على مدى تقدمه بالنسبة لمطالب التعلم المتمثلة في الاتجاهات والمنهجيات، والمعارف المقررة على التلميذ فيصل إلى درجة كافية من النضج تسمح له بإدراك جميع جوانب هذه العملية، وفهم أهدافها بوضوح واكتساب القدرة على تقويم ذاته وأقرانه بموضوعية تقدير تقدمه تقديرا سليما بكل نضج فهو يشجع على إكساب التلميذ أنماطا سلوكية مرغوبة، ذات صلة بالمبادئ النفسية والتربوية الأساسية التي تترك أثرا بعيد المدى على شخصية التلاميذ وممارساتهم لتنعكس هذه الأخيرة على مستقبلهم الدراسي ومن ثم المهني.

- تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 23.00 %، وهو مؤشر يدل على أن طريقة التقويم المتبعة في المنهاج الدراسي لا تشخص الضعف العام للتلاميذ فقط بل تهدف أيضا إلى تقويم وتحديد القدرات والمهارات لدى التلاميذ في مختلف المجالات والمواضيع المعرفية، وتحدد نقاط قوتهم وضعفهم في مجمل أداءهم العام، كما تساعد نتائج عملية التقويم الأستاذ على توفير رؤية شاملة حول تقدم التلاميذ وتحصيلهم وقدراتهم الفردية فمثلا إذا أظهر تقويم متكرر لتلميذ ضعفا في مجال محدد، فإن ذلك يشير إلى وجود ضعف عام في هذا المجال بالنسبة للتلميذ. وعلى الجانب الآخر إذا أظهر تقييم متكرر تفوقا واضحا في مجال معين، فإن ذلك يشير إلى وجود قوة عامة في هذا المجال بالنسبة للتلميذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى تسعى

فعملية التقويم بصفة شاملة تهدف إلى تحديد المستوى العام للتلاميذ وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم، وذلك لتوفير الدعم والتحفيز اللازمين لتحقيق التحسن والنجاح العلمي والأكاديمي.

بناء على التحليل الكمي والنوعي لإجابات مجتمع الدراسة، تأكد الصدق الإمبريقي للفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها نمط التقويم في المنهاج الدراسي ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، أي أن إجراءات التقويم المتبعة في المنهاج الدراسي بمختلف أساليبه وأدواته تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فهي لا تشكل عنصر إعاقة وتشوش للتلميذ لأنها تكشف عن عوامل النقص والقصور التي تعيق الأداء التعليمي، وتعمل على تعزيز نقاط القوة لتدعم في النهاية النمو المعرفي والوجداني والمهارى والسلوكي التي حققتها إجراءات التقويم التربوي المنفذة في المنهاج الدراسي من خلال تقاطعها مع الوحدات التعليمية المقررة والتي تكشف عن محصلة المعلومات والمعارف المكتسبة خلال عملية التعلم والتي تعكس مستوى التحصيل الفعلي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وهذا ما تم التطرق إلية في هذه الدراسة.

2-اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن " تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي ".

الجدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية

الرقم	العبارة	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig
20	يجد الأستاذ صعوبات في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة بسبب نقص تكوينه.	51.736	399	0.000
21	تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم	88.617	399	0.000
22	يحث المنهاج الدراسي الأساتذة على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل أكبر.	62.972	399	0.000
23	تفرض أساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي.	92.632	399	0.000
24	تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية.	102.617	399	0.000
25	يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة مباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي.	72.933	399	0.000
26	تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها.	75.646	399	0.000
27	يستخدم الأستاذ أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية.	92.884	399	0.000
28	يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها.	96.032	399	0.000
29	يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتوفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ.	82.650	399	0.000
30	يستخدم الأستاذ دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر.	85.800	399	0.000
31	يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معي.	110.535	399	0.000
32	تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها.	115.139	399	0.000
33	تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة.	125.684	399	0.000
	المحور الثالث	188.446	399	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن جميع عبارات المحور الثالث (21)، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة T Test تساوي 188.446 عند درجة حرية 399، كما أن قيمة Sig تساوي 0.000 وهو مستوى أقل من مستوى الدلالة 0.01 وعليه فقد تحققت الفرضية الثانية.

وباعتبار عملية التقويم ذات مؤشرات عدة فإن تأثير كل واحد منها كان بقدر معين وهو ما سيتم شرحه وتوضيحه فيما يلي:

- تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 91.60 %، وهذا مؤشر مهم يدل على أنه من خلال تحليل نتائج عملية التقويم التربوي يمكن للأستاذ تحديد أسباب ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة، وقد تشمل هذه الأسباب صعوبات في الفهم والاستيعاب والتطبيق العملي للمعارف والمفاهيم المكتسبة، وبناء على هذا يمكنه تصميم أنشطة تطبيقية علاجية وإثرائية كبدائل وظيفية يستخدم فيها الأستاذ أساليب تعليمية مناسبة لتنفيذها بهدف تعزيز فهم التلميذ للمفاهيم الأساسية وتطوير بعض المهارات اللازمة للنجاح، كما تدفع البرامج العلاجية بالتلميذ لمواجهة ضعفه في مقياس محدد أو مواقف تعليمية متنوعة من أجل سد الفجوات التي تظهر في شكل معيقات وظيفية تحصل في بنية التاميذ المعرفية التي تبرزها نتائج التقويم مع مراعاة الفروق الفردية لتتناسب الأنشطة العلاجية مع قدرات الفئة المستهدفة، بحيث تكون مرنة وقابلة للتعديل وتقدم تغذية راجعة فورية وهادفة، لمتابعة التقدم في أداء التلاميذ (الفاعلين المتلقين) ذوي التحصيل الدراسي المنخفض بشكل مستمر من أجل تعزيزهم بشكل إيجابي وفعال وتحفيزهم على بذل جهد مضاعف والمثابرة والتميز والنجاح وبلوغ أعلى مستويات التحصيل العلمي.

- تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 90.10 %، وهذا مؤشر على أن أساليب التقويم التربوي تهدف إلى تشخيص كفايات التلاميذ أثناء التعلم ليتمكن الأستاذ في ضوء النتائج المتحصل عليها واكتشاف الأخطاء وتصنيفها حسب طبيعتها ونوعها إلى أخطاء في فهم المفاهيم والتي تتضمن الاستيعاب الخاطئ للمفاهيم والأفكار الأساسية، وأخطاء التطبيق التي تحدث عندما يكون التلميذ غير قادر على تنفيذ المفاهيم والمهارات بشكل صحيح في سياقات مختلفة ومتنوعة، وقد يظهر التلميذ صعوبة في حل المسائل أو استخدام المعلومات بطريقة عملية، بالإضافة إلى أخطاء يقوم التلميذ بارتكابها بسبب الإهمال يمكن أن

تشـمل هذه الأخطاء الاسـتجابة غير الصـحيحة للأسـئلة أو الإغفال لجوانب مهمة في المهام وأخطاء الإملاء والصياغة التي تتعلق باللغة والكتابة مثل الأخطاء الإملائية والجمل غير المنظمة والواضحة، من خلال هذه التصنيفات، يمكن للأستاذ توجيه جهوده لتصميم أنشطة بيداغوجية علاجية فعالة بغية تصحيح وتعديل التعثرات داخل العملية التعليمة حتى لا تعرقل قدرة التلاميذ على التعلم أو تحد من قدرتهم على الفهم والاستيعاب الذي ينعكس بشكل سلبي على مستوى تحصيلهم الدراسي.

- تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 87.50 %، وهذا مؤشر يدل على أن أساليب التقويم التربوي تساعد الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية وذلك من خلال تقويم أدائهم في مهام دراسية متنوعة وأنشطة تعليمية متعددة تستهدف المفاهيم الأساسية للمواد الدراسية والمهارات العقلية التي تشمل القدرة على التحليل والتركيب والاستدلال وحل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي والمهارات الاتصالية والاجتماعية، عن طريق قياس النمو في هذه المجالات يمكن للأستاذ تشخيص مواطن القوة ومواضع الخلل والقصور وكشف الفروق الفردية بين التلاميذ لإضفاء طابع الصدق والثبات والموضوعية على العملية التدريسية، لذا تفرض الأساليب التقويم الجيدة استهداف كل جوانب شخصية الفرد منها الجانب المعرفي الذي يفرض على الأستاذ التحكم في أدواته لقياس مختلف الجوانب المعرفية، لأنه قد تكون أدق الأساليب عديمة الفائدة عندما تستخدم وتستعمل في غير موضعها.
- يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين وبشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 86.00 %، وهذا مؤشر يدل على أن الأستاذ يركز أثناء تقويم تلاميذه على الاختبارات الموضوعية لقياس مدى استيعابهم للمعارف والمفاهيم في مجال معين من التعلم، فنجد أن هذا النوع من الاختبارات منتشر بصورة كبيرة لأنها تقدم إجابات محددة تسمح بقياس تطور المعارف والمعلومات بشكل دقيق كما تتميز بأنها عادلة في مقارنة الأداء بين مختلف التلاميذ فتوفر بهذا معلومات قيمة حول مواطن القوة والضعف في مجال معين وتتنوع أشكال هذه الاختبارات فنجد منها أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة (من المتعددة) وأسئلة (المزاوجة) وأسئلة (أكمل الفراغات) وغيرها وتعد الاختبارات الموضوعية نوع من الاختبارات التحصيلية التي يلجأ الأستاذ إلى استخدامها من أجل قياس مستوى تحصيل التلاميذ دون إدخال العوامل الشخصية والتدخل الذاتي من قبل المقوم ويستهدف هذا النوع من الاختبارات عينة شاملة من محتويات المقرر الدراسي نظرا للعدد الكبير من الأمثلة المتنوعة التي يمكن أن يشملها الاختبار والتي تتميز بمعدلات عالية من الصدق والثبات والموضوعية، يقل فيها

عامل التخمين وتقيس قدرات متنوعة ومتعددة وتوفر الكثير من الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها ومن حيث تصحيحها وتحقق مبدأ الشمول في عملية التقويم وقياس المعلومات في مجال معين.

- تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 84.30 %، وهذا مؤشر مهم يدل على أن تنويع أساليب التقويم يسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم بشكل إيجابي. عندما يستخدم الأستاذ مجموعة متنوعة من أساليب التقويم، يمكنه الحصول على معلومات وتغذية راجعة حول كفاءة تدريسه ومدى تأثيره على التلاميذ، وبناء على هذه المعلومات يمكن للأستاذ إجراء تحليل ونقد ذاتي لممارسته التعليمية وإجراء التعديلات اللازمة لتحسين أدائه لان هذه الأساليب توفر إمكانية جمع معلومات من مصادر متعددة ومتنوعة كالاختبارات المكتوبة التي تساعد على تحليل أداء التلاميذ واستنتاج مستوى استيعابهم للمعارف، والمشاركة الفعالة التي تمكن من مراقبة مشاركة التلاميذ في الأنشطة الجماعية والمناقشات واستنتاج مدى فهمهم وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي وكذلك المشاريع والأعمال فنية التي تبرز قدراتهم الإبداعية والتفكير النقدي، بالإضافة إلى الملاحظات والمقابلات لفهم احتياجات التلاميذ وتحصيلهم. ومن خلال تحليل البيانات والمعلومات الناتجة من تنويع أساليب التقويم، يمكن للأستاذ تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في ممارسته التعليمية بدقة متناهية ليصل إلى تكوين أحكام وإصدار قرارات تتعلق بإحداث تعديلات وتحسينات في طريقة التعليم ومسار التعلم مع علاج التقصير بزيادة الخبرة المهنية التي تجعله أكثر ثقة بنفسه وأقدر على العطاء وأكثر قدرة على ضبط الفصل الدراسي وتوجيه التلاميذ بشكل إيجابي ورسم أهداف لعمله قابلة للتحقق بسهولة ويسر، مع اتخاذ قرارات تربوية تخص أداءه بعد عملية رصد نقاط القوة وتعزيزها والكشف عن نقاط الضعف وتداركها.

- يستخدم الأستاذ دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 77.30%، وهو مؤشر إيجابي على أن الأستاذ يستخدم دراسة الحالة التي يعتبر أسلوب فعال يسمح له بفهم الظروف والعوامل التي تؤثر على تحصيل التلاميذ ولتحديد الاحتياجات الخاصة بكل حالة فردية على حدى بدءا بتصنيف التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي ويحتاجون لتدخل تربوي فوري، مستندا في ذلك إلى أداء التلاميذ في الاختبارات، المشاركة داخل الفصل الدراسي، تحليل الملاحظات، أو أي مصدر آخر يشير إلى وجود تحديات تعيق التحصيل الدراسي، لتأتي الخطوة الثانية المتمثلة في جمع المعلومات المتعلقة بالتلاميذ وسياق التعلم من خلال البيانات الأكاديمية، التقارير السابقة، الملاحظات الشخصية، المقابلات

مع التلاميذ والأساتذة، وغيرها... هذه المعلومات تساعد على فهم المعيقات التي يواجهها التلاميذ وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي، ويقوم الأستاذ في ما بعد بتحليل البيانات المجمعة لفهم أسباب التأخر الدراسي والعجز وتحديد النقاط القوة والضعف لتصميم خطة تربوية بناء على نتائج التحليل والفهم الشامل للحالة في مختلف جوانبها وأبعادها وتحديدها انطلاقا من الوقائع العينية التي تتضمنها المعلومات التي يقدمها الأسلوب عن التلاميذ أثناء الإفصاح عن آرائهم وانطباعاتهم وتفسيراتهم لإصدار الأستاذ أحكامه بخصوصها ووضع قرارات مناسبة بشأنها في ضوء ما توفره الاستنتاجات المتوصل إليها لمساعدة التلاميذ على تجاوز هذا التأخر.

- تفرض أساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 76.10 %، وهذا مؤشر يدل على أن أساليب التقويم في المنهاج تفرض على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي، هذه النماذج تعتبر إطارا توجيهي يساعد الأستاذ على تنفيذ عملية التقويم بشكل منظم وموضوعي، فتوفر توجيها واضحا للأستاذ فيما يتعلق بأنواع الأدوات والأساليب المناسبة لتقويم التلاميذ كما تحدد النماذج المعايير والمؤشرات التي يجب أن يتم تقويمها هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقدم إرشادات حول كيفية تنفيذ وتحليل النتائج، فتضمن الثبات والموضوعية وتوحد المعايير وتحقق العدالة في التقويم والشمولية لجوانب متعددة من تحصيل الدراسي، كما تتضمن النماذج مؤشرات لتقييم الأداء والمهارات والمشاركة الفعالة والتفكير النقدي والسلوك العام. هذا يعطي فرصة للأستاذ لتقويم التلاميذ بشكل شامل وشمولي فتوفر له تغذية راجعة يستفاد منها في تحسين تعلم التلاميذ بصفة عامة وهذا ما سعت إليه الفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوري السياقات التقويمية وواضعي المناهج الدراسية.

- يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة مباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 71.80%، وهذا مؤشر يدل على أن أسلوب الملاحظة بصفة عامة يوفر للأستاذ معلومات موضوعية عن أنماط السلوك وتفاعلات التلاميذ مع محتوى البرامج الدراسية والبيئة الصفية هذه المعلومات تعطي فهما أعمق لسلوك التلاميذ وتساعد الأستاذ في تحديد المشاكل والتحديات التي يمكن مواجهتها، فمن خلال التواصل الفعال والملاحظة المباشرة يمكن للأستاذ التواصل مع متمدرسيه بشكل مباشر لتقديم التوجيهات والتوصيات بشكل فوري لتعديل سلوكهم وتحسين أدائهم في الصف وعندما يتم اكتشاف سلوك غير ملائم أو غير مرغوب فيه، يمكنه التدخل على الفور لتصحيحه وتوجيه التلاميذ نحو سلوك أكثر إيجابية، هذا

التواصـــل الفعال يعزز التفاعل بين الأســـتاذ والتلاميذ ويســـاهم في تحقيق تجربة تعليمية أكثر فعالية كما يعمل على بناء بيئة صفية إيجابية وتحفيزية للتعلم ترصد فيها التغيرات بشكل مباشر وتقاس فيها السلوك بشـفافية وتسـجيل فيها المعلومات بدقة متناهية وبأقل جهد ممكن قصـد عزل سـمات وخصـائص السـلوك وتفكيك مكوناتها الأســاســية للوقوف على طبيعة الســلوك داخل الصــف الدراســي وعلاقاته بالممارســات التعليمية وتفاعلاتها أثناء تنفيذ إجراءاتها.

- يســتخدم الأســتاذ أســلوب التقرير الذاتي لمعرفة صــفات التلاميذ وتنظيمها بشــكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 70.50 %، وهذا مؤشر مهم على أن الأستاذ يستخدم أسلوب التقرير الذاتي، الذي يشير إلى عملية جمع المعلومات والملاحظات من التلاميذ بشأن سلوكهم وتحصيلهم الدراســي ورؤيتهم الذاتية، لتحديد صــفاتهم وميولهم واهتماماتهم وأســاليب تعلمهم الفردية، واســتخدام هذه المعلومات لفهم تفضــيلاتهم وتلبية احتياجاتهم مع توفير بيئة تعلم مناســبة لهم وتنظيم الصــف الدراســي وتعديل أســاليب التدريس بشــكل أفضــل، وتعزيز التفاعل والتواصــل الفعال داخل الصــف بين الأســتاذ والتلاميذ وتحقيق التعاون والفاعلية في العملية التعليمية والتعرف على أفكار ومشــاعر وتصــورات عديدة من مظاهر الذات والسلوك للحصول على معلومات مباشرة موثوقة وصحيحة وسريعة عن أحاسيس التلميذ ومشكلاته وانفعالاته واتجاهاته بشكل يجعل منها أسلوب هام لتقويم السلوك بشكل خاص، ومعرفة حقيقة الاســتجابات النصــية التي يدلي بها التلاميذ على قائمة من الأســئلة المقننة والتي تدور حول جانب من الجوانب الشــخصــية، وغالبا ما يلجأ الأســاتذة إلى هذا الأسـلوب لأنه بسـيط لا يحتاج إلى جهد كبير عند تطبيقه، لأنه يعتمد على تعبير الفرد ذاته عن أحاسـيسـه ومشـاكله وانفعالاته واتجاهاته بشـكل يجعل منها وسيلة لتقويم صفاته، وبتعبير آخر هي سلسلة من الاستجابات النصية التي يدلي بها الفرد على قائمة من الأســئلة المقننة والتي تتمحور حول مختلف جوانب الشــخصــية تقيس مختلف جوانب النمو لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 70.50 %، وهذا مؤشر يدل على أن أساليب التقويم التربوي هي جملة من الإجراءات والطرق التي يتبعها المقوم (الأستاذ) تمكنه من الحصول على بيانات ومعلومات تعينه على إجراء عملية التقويم في مختلف المجالات العقلية والقدرات والمهارات والمفاهيم العلمية والتحصــيلية لقياس الخصـائص والسمات المزاجية والنفسية والاضـطرابات الشـخصـية والسلوكية والدافعية والميول والاتجاهات والقيم والإبداع وتصــنيفها وكذا مراقبة مختلف الظواهر التربوية والممارســات التعليمية بمختلف أشــكالها

وأصنافها، بهدف التعرف على جوانبها وتوضيح المتغيرات المتعلقة بها، وذلك للوصول إلى قوانين تتحكم في مجالات التعلم، تسعى إلى التجديد والتغيير، وتسهم بفاعلية في تطوير الأداء الدراسي عن طريق ترجمة ما يقدمه التلاميذ من خبرات ومعارف ومهارات في شكل تقديرات كمية ونوعية مختلفة الأبعاد تهدف إلى اشتقاق معايير تساعد في إصدار أحكام وإعطاء قيم موضوعية تتعلق بالقدرات والمعلومات والأفكار والأنشطة والأعمال باستخدام محكات ومستويات لتقدير مدى كفاية المعارف والخبرات ودقة فعالية نتائجها في الحكم على تحصيل التلاميذ الدراسي هذا من ناحية. أما من الناحي الأخرى تساعد أساليب التقويم في تحليل المنهج الدراسي وتحديد المجالات الرئيسية التي ينبغي قياسها والتي تتضمن المفاهيم والمهارات الأساسية التي يجب أن يتحصل عليها التلاميذ في المادة الدراسية معينة، كما يمكن للأستاذ الاطلاع على المعايير الوطنية والمحلية للمادة الدراسية والموارد المتاحة المرتبطة بها وتحديد المجالات الهامة التي يجب قياسها بناء على المتطلبات والمعايير المحددة، كما يتيح له ذلك بمراجعة التقييمات السابقة وتحليل النقاط القوة والضعف وتحديد مجالات التعلم التي تحتاج إلى تحسين وتطوير وتوجيه جهوده نحو تقييم شامل وفعال لتحصيل التلاميذ.

- يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 68.00 %، وهذا مؤشر على أن خرائط المفاهيم أسلوب حديث يستخدمه الأستاذ في تقويم البناء المفاهيمي للتلاميذ بدلا من استخدام الاختبارات التقليدية والموضوعية، فهي أسلوب تربوي يساعد في تمثيل وتنظيم المعرفة والمفاهيم المختلفة في مجال معين وترتيب الأفكار والمفاهيم والمعارف وتنظيمها وترسيخها، فتساعد التلاميذ على تطوير علاقات مفاهيمية جديدة من المعارف التي تشكل القاعدة الأساسية للتعلم الفعال، تبنى الخريطة من المفاهيم الأساسية والفرعية وتنظمها في شكل علاقات هرمية ترشد التلاميذ إلى مصادر جمعها انطلاقا من خطوات بسيطة ومنظمة إلى الأكثر تعقيدا مع التدرج في استخدامها أثناء الدرس لأنها تحتوي على معلومات دقيقة علميا يمكن للأستاذ استخدامها أيضا كوسيلة تقويم تشخيصي لتقويم التعلم واكتشاف المفاهيم الخاطئة، كما يمكن استخدامها كتقويم نهائي إذا تم تدريب التلاميذ بشكل كاف عليها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها بشكل إيجابي، من خلال وضع تصور عن العلاقات والارتباطات بين المفاهيم المختلفة وتوضيح الهيكل العام للمادة الدراسية وإبراز المفاهيم الواجب فهمها وتطبيقها، هذا الأمر يساعده في توجيه العملية التعليمية وترتيب محتوى الدروس بشكل منطقي وتحليل تقدم التعلم للتلاميذ في مختلف المفاهيم، كما يمكنها توثيق وتطوير فهم التلاميذ وتحديد المفاهيم

التي يحتاجون إلى تعزيزها أو فهمها بشكل أفضل أثناء الدرس وتصميم وسائل تعليمية مناسبة لها، كما يمكن استخدامها أيضا في تحديد أهداف التعلم وتنظيم المحتوى وتحضير الأنشطة التعليمية وقياس التحصيل المفاهيمي.

- يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 62.00 %، وهذا مؤشر يدل على أن الأستاذ يستخدم ملف الأعمال أو البورتفوليو لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ بشكل إيجابي، وملف الأعمال هو أداة تقويم شاملة تسمح للأستاذ والتلميذ بجمع وتوثيق الأعمال والإنجازات الهامة خلال فترة التعلم، لمراقبة تطور التلميذ من خلال الاختبارات والمشاريع والأوراق العملية، واستعراضها لتقويم التقدم تقويما متعدد الجوانب حتى يعطي صورة شاملة لمختلف مجالات التعلم، بما في ذلك المعرفة والمفاهيم والمهارات، كما يستخدم الأستاذ ملف الأعمال لتحديد نقاط القوة والضعف و الاحتياجات التعليمية الفردية، ويشجع على التفاعل والمشاركة والتواصل من خلال توثيق الإنجازات والأعمال المميزة، وتعزيز الشعور بالمسؤولية الذاتية في عملية التعلم وتوجيه العملية التعليمية، وقياس النتائج التي يحصل عليها التلاميذ أثناء التعلم لأنه تجميع هادف ومنظم لما يحققه التلميذ من إنجازات وما يقوم به من أعمال ومجهودات ليقدم صورة واقعية ومتكاملة عن أدائه داخل الفصل الدراسي، حيث يضم ملف الأعمال أنواع مختلفة من التقويم، يستخدم فيه الأستاذ أدوات قياس متعددة بعضها شفوية والأخرى موضوعية، بعضها مقننة والأخرى حرة، يعطي هذا الأسلوب من التقويم نتائج حقيقية شاملة المؤشرات عن مستوى التلميذ الحقيقي داخل الصف كما يتيح الفرصة له بإعادة النظر في أعماله وتنظيمها وتقييمها، من أجل تحسين مستواه الدراسي كما يشجع التلاميذ على التعلم الذاتي والتفكير السليم فهو بهذا يعد أسلوب هام لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلاميذ والتي تمثل نقطة انطلاق نحو مواصلة التعلم بشكل فعال.

- يحث المنهاج الدراسي الأساتذة على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل أكبر إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 57.70 %، وهذا مؤشر يدل على أن المنهاج الدراسي يحث الأستاذ على التركيز في عملية التقويم التربوي على الملاحظة المباشرة والمستمرة لتقويم التحصيل الدراسي وتقدم التلاميذ وهذا الأسلوب يعتبر جزءا مهما من تقويم الأداء ويستهدف مراقبة السلوك والمشاركة والتقويم الشخصي والتقويم الشكلي المتمثل في المراقبة في الامتحانات، والتقويم غير الشكلي المتمثل في مراقبة المشروعات والأعمال الفردية والجماعية لمعرفة الاستراتيجيات المناسبة التي يتبعها التلاميذ في حل

المشـكلات ومتابعة مختلف جوانب العملية التعليمة بطريقة منظمة ومراقبة المعلومات والمفاهيم والمعارف والسلوكات التي اكتسبها التلاميذ من المنهاج الدراسي داخل الفصل الدراسي لتحديد مواطن الضعف والقوة في مستوى فهم التلاميذ واستيعابهم للمحتوى المقرر والمنفذ عن طريق مشاهدة تقدمهم في مختلف جوانب النمو المعرفـي، الوجـداني، الحـس الحركي، والسلوكي وتمتد لتشمل معوقات النمو العلمي والتحصيلي لينتقل التقويم باستخدام الملاحظة من التشخيص إلى العلاج الفوري، فالملاحظة ليست هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسـيلة لمراقبة الأهداف التي يسـعى المنهاج الدراسـي لبلوغها والتي تسـاهم في تحسـين أداء الأستاذ التدريسي لينعكس بشكل إيجابي في تحسين تحصيل التلاميذ الدراسي والعلمي.

- يجد الأسـتاذ صـعوبات في تطبيق أسـاليب تقويمية متنوعة بسـبب نقص تكوينه إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 50.10 %، وهذا مؤشر يدل على أن الأستاذ لا يجد صعوبات نوعا ما في تطبيق أسـاليب تقويمية متنوعة، إلا أنه قد يواجه صـعوبة في اختيار نوع الأسـاليب التي تتناسـب مع احتياجات التلاميذ والتي تسـاهم في تعزيز تعلمهم وتحقيق التقدم المرغوب خاصـة أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم بشـكل عـام بسبب نقص أدائه، بالإضافة إلى أنه قد يكون من الصعب على الأستاذ تنفيذ بعض الأسـاليب التقويمية المتقدمة والمبتكرة والفعالة بشـكل صـحيح، مما يؤثر على دقة التقويم وجودته في الوصـول إلى النتائج وتفسـيرها بشـكل صـحيح واسـتخلاص اسـتنتاجات تعزز تطوير التعلم، وللتغلب على هذه الصـعوبات، يمكن للأسـتاذ العمل على تعزيز تكوينه في مجال التقويم التعليمي من خلال حضـور الدورات التدريبية وورش العمل والقراءة، كما يمكنه التعاون مع الزملاء والاسـتشـارة من الخبراء للحصـول على المسـاعدة والتوجيه الذي يسـاعده نوعا ما في التوفيق بين كل ما هو نظري وتطبيقي وما هو تقليدي وحديث، فهذه العمليات قد تساعد في تدريب الأساتذة علـى التطور المستمر في كيفيـة تنويع وضـعيات تعليمية واسـتخدام مختلف طرائق التدريس واسـتراتيجيات التعلم وفق ما هو متاح داخل الوسط المدرسي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بدرجة عالية، وعليه فالواقع التربوي والإصلاحات الفجائية والتنظيم البيداغوجي المعمول به قد يملي اعتبارات أخرى واسـتحداثات آنية تؤدي إلى عرقلة العملية التقويمية في بعض الأحيان التي قد تعكس الأداء المتوقع بشكل سلبي.

بناء على التحليل الكمي والنوعي لإجابات مجتمع الدراسة، تأكد الصدق الإمبريقي للفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها ينوع أساليب التقويم التربوي لتحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، أي أن أساليب التقويم المتعددة والمتنوعة التي فرضتها الوزارة الوصية والتي يستخدمها الأستاذ بشكل متكامل في التقويم تنعكس نتائجها بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم

المتوسط، فهي تشكل أدوات دعم للتلميذ لأنها تثير الدافعية نحو التقدم والإنجاز والابتكار وتكشف عن أداء الأستاذ الفعلي والحقيقي وتوضح عوامل النقص والقصور في الأداء التعليمي وتعالجها، وتعمل على كشف نقاط القوة وتعزيزها لتنعكس في النهاية أداء المهني والنمو العلمي الذي حققته إجراءات التقويم التربوي المنفذة داخل الصف الدراسي من خلال تقاطعها مع الدروس المقررة، وهذا ما تم التطرق إلية في هذه الدراسة.

3-اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن " التقويم الذاتي للتلميذ ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي ".

الجدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة

الرقم	العبارة	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig
34	يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ.	63.430	399	0.000
35	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف.	85.791	399	0.000
36	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية.	82.261	399	0.000
37	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره.	83.308	399	0.000
38	يرفع التقويم الذاتي مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي.	95.831	399	0.000
39	يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.	89.494	399	0.000
40	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة من حياتهم اليومية.	88.994	399	0.000
41	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا.	94.619	399	0.000
42	يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.	70.329	399	0.000
43	يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها.	83.450	399	0.000
44	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه.	97.661	399	0.000
45	يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج.	95.798	399	0.000
46	يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية.	79.900	399	0.000
47	تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية.	96.704	399	0.000
	المحور الرابع	149.925	399	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن جميع عبارات المحور الرابع (22)، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة T Test تساوي 149.925 عند درجة حرية 399، كما أن قيمة Sig تساوي 0.000 وهو مستوى أقل من مستوى الدلالة 0.01 وعليه فقد تحققت الفرضية الثالثة.

وباعتبار أن عملية التقويم ذات مؤشرات عدة فإن تأثير كل واحد منها كان بقدر معين وهو ما سيتم شرحه وتوضيحه فيما يلي:

- يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعة صفه بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 83.00 %، وهذا مؤشر واضح على أن التقويم الذاتي للتلميذ يؤثر بشكل إيجابي على تحفيزه ويعزز ثقته بقدراته ووعيه بذاته فتكون لديه دراية بمستواه الشخصي ونقاط قوته والمهارات التي يتفوق فيها وضعفه في الأداء هذا من جهة، ومن جهة أخرى عند مقارنة التلميذ نتائجه مع أداء الآخرين يشعره هذا بالتحفيز والحماس عندما يكتشف أنه قادر على المنافسة وتحقيق النجاح، فيعزز ذلك ثقته بنفسه ويدفعه للعمل بجدية لتحقيق أهدافه الشخصية، كما يمكن أن يؤدي التقويم الذاتي إلى تعزيز الروح الاجتماعية في الصف، حيث يشجع التلاميذ على تبادل الخبرات والمهارات والمعارف من خلال المناقشات، فيبني التلميذ أحكام موضوعية عن ذاته وأدائه السابق والحالي كما يمكنه مقارنة أعماله ونتائجه بالنسبة لمجموعة صفه وأقرانه، كي يحدد مقدار تقدمه أو تأخره أو ثبات مستواه بالنسبة لهم، معتمدا على قناعاته الذاتية في ذلك، وليه يجب أن يدرك التلميذ بأن الأحكام التي يصدرها عن نفسه وعن مجموعة صفه نسبية وليست مطلقة تعزز من قدراته وتكسبه تغذية راجعة ترفع من مستواه التحصيلي بشكل إيجابي.

- يرفع التقويم الذاتي مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 82.10 %، وهذا مؤشر يدل على أن التقويم الذاتي يعتبر عملا مهما في رفع مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي فيشعرون بأنهم جزء من عملية التقويم وهذا يشجعهم على تحليل أدائهم وتحديد نقاط القوة والضعف فتصبح لديهم دراية ووعي أعمق بمكتسباتهم فيتحفزون لتحقيق التقدم والتطور أثناء مشاركتهم الفعالة في النشاط الجماعي مما يسمح لهم بتحديد أهدافهم الشخصية ورصد تقدمهم ومتابعة تطورهم ورسم خطط عملية لتحقيقها، كما يتيح لهم الفرصة لمقارنة أدائهم بآخرين والاستفادة من أفضل الممارسات والاستراتيجيات وباختصار، التقويم الذاتي يزيد من مستوى التركيز لدى التلاميذ في النشاط الصفي

الجماعي بشـــكل إيجابي من خلال تعزيز الوعي الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس، وتعزيز الروح الاجتماعية والمشـــاركة الفعالة والشـــطة في العمل الجماعي، فيدفعهم إلى ممارســـة التفكير الإبداعي، وفهم ذواتهم وتحقيق مطالب النمو الذهني والفكري لديهم، كون التقويم الذاتي أحد الوســـائط التدريبية الجيدة في إعداد التلاميذ وإنمائهم، وهو وسـيلة وآلية ثابتة الجدوى سـريعة التأثير والاسـتجابة تجعل التعلم فعال وتكسـب التلاميذ العديد من المهارات التي تسـاعدهم على تحسـين أدائهم وزيادة فعاليتهم ضـمن الأنشـطة الصـفية، فترفع مســـتوى تركيزهم وكفاءتهم الذهنية وإنتاجيتهم التعليمية كما تزيد من دافعيتهم وإنجازهم، أثناء أداء نشاطهم الجماعي بكفاءة عالية.

- يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 81.80%، وهذا مؤشر مهم على أن التقويم الذاتي يعزز لدى التلاميذ المشـاركة النشـطة في عملية التعلم داخل حجرة الصـف ويشـعرهم بالمسـؤولية ويعزز لديهم الوعي بأنفســهم ويحفزهم على المشــاركة بشــكل فعال، كما يشــجعهم على التفكير النقدي والتحليلي حول أدائهم ويتعلمون كيفية تحديد النواحي التي يحتاجون إلى تطويرها مما يدفعهم إلى تجاوز العقبات وتعزيز التعلم النشـــط الذي يتيح لهم الفرصـــة لإبداء آرائهم وتقديم ملاحظات وإعطاء وجهات نظر متنوعة عن الأنشطة والأعمال بنفسهم، فيتمكنوا من المشاركة في تقييمهم وتحديد موقعهم ضمن المسار التعليمي، فهو اســتراتيجية فعالة تكســبهم المهارات وتعزز مشــاركتهم النشــطة والفعالة وتخلصــهم من الخجل والخوف والتغلب على عراقيل التعلم وتدعم جوانب قوتهم وتكســبهم مهارات الحوار والنقاش التي تشــعرهم بالانتماء والقبول والاندماج داخل الصــف الدراســي حتى يقفوا على مدى تقدم تحصــيلهم بالنســبة لمطالب التعلم المتمثلة في الاتجاهات المعارف المنهجيات، وهذا يتم عندما يصـــل التلميذ إلى درجة عالية من النضـــج والتشـجيع والتدريب الذي يسـمح له بتقدير مشـاركته النشـطة تقديرا سـليما والتي تترك أثرا بعيد المدى في شخصيته وممارساته حيث يتجاوز وقت استخدامها لتصل إلى مستقبله الدراسي والمهني.

- يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشـــدة وموافق كانت 80.80 %، وهذا مؤشـــر جيد على أن التقويم الذاتي يسمح للتلميذ بالدفاع عن آرائه وتبريرها بشكل منطقي ومدروس عندما يتمكن من تقويم أدائه والتوصل إلى اسـتنتاجات شـخصـية فإنه يتعلم طرق التفكير النقدي وتوظيف المعارف والمكتسـبات لدعم وإثبات وجهات نظره وآرائه بشكل مرتب ومنظم حتى يدعم النقاط التي يرغب في تبريرها وإثباتها في مختلف الجوانب التي يحاكيها فتســـمح له بتعديل إجراءاته ومهامه كما تمنحه الفرصـــة لتقديم براهين منطقية وعملية حتى يرى

بوضـوح حجم أثر التعلم الذي أحدثه داخل غرفة الصـف بعرضـه لأفكاره التي تثيرها الإشـكالات فتظهر الأخطاء ونقاط الضعف الواجب علاجها وتجاوزها كما يثمن التقويم مجهوداته وتصرفاته، باتخاذه مبادرات في النقد الذاتي لمراقبة وتحليل الأخطاء، وتنظيم المعارف، وتنمية قدرات التبرير والتعليل عنده في مختلف المراحل التعليمية لتبادل المعارف المجمعة وإدارة الحوار القائم على المصـداقية والموضـوعية للحصـول على نتيجة دامغة مبنية على حجج وبراهين علمية حقيقية فيبرر بها الإشـكالات والقضـايا التي يثيرها الدرس بغية التوصـل إلى مفاهيم جديدة وواقعية أكثر دقة موضـوعية وشـمولية تنمي نسـق المعارف والخبرات لديه.

- يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسـار التعلم لديه عن طريق آليتي التصـحيح والعلاج بشـكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشـدة وموافق كانت 80.30 %، وهذا مؤشـر واضـح على أن آلية التصـحيح تمكن التلميذ من التعرف على الأخطاء والنقاط التي يحتاج إلى تصـحيحها وتحديد المفاهيم والمهارات التي يحتاج إلى تعزيزها وتحسـينها، بناء على إجراءات التحليل الذاتي التي تسـمح له بتعديل مسـاره في التعلم من خلال اتخاذ إجراءات تصـحيحية ملائمة، أما آلية العلاج وبعد تعرف التلميذ على نقاط ضعفه والثغرات والفجوات التي تظهر في أدائه في شكل معيقات وظيفية، تمكنه من تطبيق إجراءات العلاج كأحد البدائل الوظيفية لتحسين أدائه ويمكن أن تشـمل هذه الإجراءات إعادة التدريب على المفاهيم الضـعيفة والبحث عن مصـادر تعليمية إضـافية والتعاون مع الأسـاتذة أو زملاء الصـف للحصـول على المساعدة كما يهدف العلاج إلى تعزيز التعلم وتحقيق تحسن ملموس في أداء التلميذ بحيث لا تظهر فجوة كبيرة بين ما هو متوقع إنجازه والحصـول عليه وبين الأداء الفعلي للتلميذ وهذا ما تسـعى عملية التقويم الذاتي في التركيز عليه لأن الخطأ التشخيصي موجود ما دامت المعرفة في طور الاكتساب والتكوين وهذا ما يزيد من دافعيته وتقديره لذاته ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم به وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه حس النقد والتصحيح الذي يسمح بمراقبة سير نشاطاته وأعماله لينعكس ذلك على تحصيله بشكل إيجابي ويجعل نتائجه جيدة في مختلف المواد المقررة.

- تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصـة للمجتمع المدرسـي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية بشـكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشـدة وموافق كانت 79.80 %، وهذا مؤشـر دال على أن عملية التقويم الذاتي للتلميذ تتيح الفرصـة للمجتمع المدرسـي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية لأن للتقويم الذاتي له دور إيجابي نشـط وفعال ويدفع التلميذ إلى قياس وتقدير أعماله وتحديد التقدم الذي أحرزه طوال السـنة الدراسـية هذا الأمر يسـاعد المجتمع المدرسـي وعلى رأسـهم الأسـتاذ في التفكير بشـكل إيجابي في

نتائج التلميذ التحصيلية التي تسمح بتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية المحققة والتي تزيد من قدرات التلميذ حتى يكون ذو مستوى عال من الفهم والإدراك، الذي ينعكس بشكل إيجابي على تحصيله الدراسي وعليه فهو من الأدوار الحاسمة التي تتيح للمجتمع المدرسي بإعادة النظر والتفكير في نتائج التلاميذ النهائية بشكل علمي وموضوعية وتقرير مصيرهم، والحكم على نجاح أو فشل العملية التعليمية من خلال نسب الرسوب والنجاح والتقدم والتفوق النهائية.

- يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن معلومات من عدة مصادر ومعالجتها بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 79.10 %، وهو مؤشر هام يدل على أنه عندما يشارك التلميذ في تقويم ذاته يتعين عليه أن يستفيد من مصادر معرفية متعددة ومتنوعة مثل الكتب المقالات والوثائق والرسومات ومحتوى المناهج والمواقع الإلكترونية وغيرها من المصادر الموثوقة والمصادق عليها والتي تساهم في الحصول على معلومات شاملة يقوم التلميذ بجمعها وتحليلها ومعالجتها بشكل نقدي ومن ثم تصنيفها وتنظيمها بطرق تساهم في فهمها واستيعابها بشكل فعال يمكنه من تطبيقها في عملية التقويم الذاتي لتحديد نقاط ضعفه وقوته بهدف تطوير معارفه، كما تستخدم أيضا كمصادر للتعلم الذاتي، فتكشف عن مستوى الفهم والاستيعاب فتساعده على اكتساب المعرفة وإنتاجها، عن طريق القراءة المكثفة والناقدة، التي تعينه على أداء واجباته، وتحقيق أهدافه وتوسيع خبراته، فهي تلعب دورا أساسيا في تحديد مستقبل التلميذ الدراسي إضافة إلى تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية، وتنمية روح النقد الذاتي البناء لديه، وكذا تنمية الثقة بالنفس والتعود على الإنتاج الذاتي والفردي فتترك أثرا واضحا لما سيكون عليه مستقبله.

- يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 76.80%، وهو مؤشر مهم يدل على أن التقويم الذاتي للتلميذ يساعده على قياس أدائه ومستواه التعليمي بشكل منتظم مما يعزز تطوير مهاراته التحليلية والمتمثلة أساسا في التفكير النقدي والتحليلي الذي يتيح له التمييز بين العناصر المختلفة وتصنيفها وفقا لخصائص مشتركة تمكنه من تحديد القواعد والمعايير واستخدامها في تحليل أدائه وفق محكات محددة مسبقا، فهو يعد أداة ووسيلة للانعكاس والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي للأداء، والتحرر من السلطة المنفردة للأستاذ فهو يشجع التلميذ على تطوير مهارات التحليل والتفسير والنقد والتمحيص والاستدلال والقياس والتقييم في حياته الدراسية والعلمية وكذا في وضعه المهني المستقبلي ويعزز التطور الشخصي والفكري والكفاءة التربوية والتعلم العميق والتعلم مدى الحياة، لأن العلاقة ديناميكية تكاملية بين محتوى العملية التعليمة

وأهداف المنهاج الدراسي والنتائج والتقويم الذاتي للتلميذ ونوعية النشاطات التعليمية والبرامج الدراسية الخاضعة لمعايير الجودة وشروطها في التربية الحديثة.

- يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة من حياتهم اليومية بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 75.30 %، وهو مؤشر واضح على أن التقويم الذاتي يعزز لدى التلميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة ومختلفة، عندما يشارك التلميذ في عملية تقويم أدائه، يتعلم كيفية تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها في سياقات عملية حقيقية وفي مجالات متعددة ومتنوعة من حياته وبشكل إبداعي ومبتكر يعزز مهارات التحليل النقدي والتفكير العميق مما يطور ذاته وينمي قدراته على حل المشكلات وإدارة الصعوبات واكتساب المهارات والتمرس والتبصر في إيجاد الحلول واستخدام الخبرات في مختلف المواقف الحياتية التي تعترضه فتجعله يرسم طريقه بصورة صحيحة انطلاقا من ربط الخبرات الآنية والسابقة بالموضوعات الجديدة فيستخدم نتائج التقويم الذاتي للتنبؤ بمستقبله ولتحقيق الرضا وتعزيز ثقته بنفسه والتقليل من المخاطر المتوقعة في الأداء وتحقيق التكامل بين المراحل السابقة والمراحل الجديدة للسيطرة على مختلف المشاكل التي تعترضه في حياته الواقعية فتجعله متابعا لاحتياجاته مفكرا في ممارساته وتعاملاته وسلوكياته وينمي ثقته بنفسه ويرفع من مستوى الاستحقاق لديه.

- يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ في تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 74.60 %، وهذا مؤشر مهم على أن التلميذ عندما يشارك في عملية تقويم أدائه بشكل شخصي وموضوعي، يتلقى معلومات فورية حول مستواه التعليمي ويحصل على تحليل شامل ومفصل عن أدائه في مجالات مختلفة ومتنوعة بما في ذلك نقاط القوة والضعف، يمكنه استخدام هذه المعلومات لتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين والعمل على تطويرها بشكل فعال وإيجابي من خلال تنفيذ تدابير واستراتيجيات تحسينية حتى يكون لها صدى رجعي وأثر مهم على نتائج التلميذ، فتؤدي إلى تسهيل عملية التعلم وتوجهه إلى سبل وطرق تصحيح أخطائه التي وقع فيها أثناء تقويم ذاته وعلاجها، وتوجيهها لسد مواطن النقص والضعف في تعلمه وتعديل سلوكه في الاتجاه السليم حتى تزيد من كفاءته إذا كان تقديره مطابقا لمستواه الحقيقي، لأنها شكل من أشكال التصحيح القائم على مبدأ توضيح الرؤى، تساهم في علاج مواطن الضعف القصور في مختلف الجوانب المعرفية الإدراكية والسلوكية لدى التلاميذ وتسعى إلى تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء المنخفض في المهمات التعليمية اللاحقة مثل اختبارات التحصيل، كما تزود التلميذ

بمعلومات إضافية تقوي عملية التعلم وتدعمها وتثريها وتوضح موقعة بالنسبة للهدف المنشود، وعليه يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فعالة موضوعية وفورية تعمل على إخضاع الممارسة التدريسية للتقويم الموضوعي القائم على معرفة المستوى الفعلي للتلاميذ والكشف عن الإيجابيات وتعزيزها والنقائص ومعالجتها، والعمل على تصحيح المسار الذي أدى إلى وقوع الخطأ بتصحيحه وتصويبه بغرض تحسين الأداء وتعديل الاستجابات للوصول إلى الاستجابة المثلى التي تنعكس على التحصيل العلمي لتلاميذ المتوسطات بشكل إيجابي.

- يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 74.30 %، وهذا مؤشر يدل على أنه عندما يشارك التلميذ في عملية تقويم أدائه، يتعلم كيفية التفكير بشكل نقدي وتحليلي لتقويم مستواه التعليمي بشكل منهجي ليتحقق في نقاط القوة والضعف ويحاول فهم أسبابها وتأثيراتها، هذا الأمر يشجعه على السؤال والاستفسار بطرح الأسئلة حول محصلة نتائجه وتفسير أسبابها وتأثيراتها للتمييز بين الحقائق والآراء فيتعلم كيف يحلل الأدلة والمعلومات المتاحة ويقيمها بشكل موضوعي ويجد البدائل الممكنة ويحدد الخيارات المتاحة التي تساعده على تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري الذي يستلزم قدرا كافيا من التشكيك المصحوب بالتحفيز بطريقة خلاقة ومبدعة تمكنه من الوصول إلى معلومات وخبرات ومفاهيم جديد وحقيقية مفيدة، فهو نشاط إيجابي يتفاعل فيه التلاميذ ذوي التفكير الناقد بحيوية ويعتبرون أنفسهم فعالين تجاه مختلف المواقف الدراسية، لأنه يحدث انطلاقا من المثيرات البيئية التي تركز على إخضاع المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص والمقارنة فتجد التلميذ متفتح الذهن يميز بين الرأي والوقائع وله الرغبة في فحص الآراء الذاتية عن طريق صياغة التعميمات والنظر في الاحتمالات والبدائل وإصدار الأحكام عن المعارف والمفاهيم والمعلومات المقدمة في حدود قدراته وسنه.

- يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج التلاميذ النهائية بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 70.80 %، وهو مؤشر مهم على أن التقويم الذاتي يساعد التلميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائجه النهائية بشكل إيجابي، عندما يشارك في عملية تقويم أدائه، يتعلم كيفية تقويم ذاته بشكل عادل وموضوعي، دون التأثر بالعوامل الشخصية أو الانحيازيات، وبالاستناد إلى معايير محددة وموثوقة لتقويم الأداء يتعلم التلاميذ كيفية تحديد المعايير المناسبة وتطبيقها على أدائهم بشكل موضوعي وعادل ومستنير يعتمدون فيه على الأدلة والمعلومات المتاحة لديهم لاتخاذ قرارات موضوعية بشأن نتائجهم النهائية، كما يشجع التقويم الذاتي التلاميذ على

ممارسة التفكير الانعكاسي والتأمل في أدائهم لفهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى النتائج التي حققوها الأمر الذي يجعلهم يتساءلون عن أسباب النجاح والتحسينات المحتملة بشكل موضوعي، لأن التحولات الجوهرية التي فرضتها أنظمة الجودة على النظم التعليمية والتي تتعلق بضرورة إخراج التقويم من مفهومه التقليدي، والانتقال به من السلطة الأستاذ وإعطاء فرصة للتلميذ لقياس قدراته وتقييم أدائه لوحده لزيادة ثقته في نفسه ورفع من مهارات التعلم الذاتي لديه عن طريق تقويم تعلماته ونقد أعماله وأدائه الفعلي وتمحيص قدراته الفكرية وتقدير تحصيله الدراسي ذاتيا بعيدا عن التحيز، هذا النوع من التقويم خلصه من قلق الاختبارات وساعده على اكتساب خبرة تراكمية ببذل الجهد والوقت لإنجاز المهام بطريقة عادلة وشاملة تختبر معارفه وتسمح له بإصدار أحكام موضوعية واقعية ومتكاملة تتعلق بنتائج تحصيله النهائية.

- يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 68.10 %، وهذا مؤشر يدل على أنه عندما يشارك التلاميذ في عملية التقويم الذاتي، يتعرفون على نقاط قوتهم ومهاراتهم المميزة وقدراتهم هذا يساعدهم في التفكير بإيجابية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم التي تدفعهم إلى اكتشاف بعض المواهب لديهم لم يدركوها سابقا، وفي المقابل يمكن التقويم الذاتي التلاميذ من تحديد نقاط الضعف في أدائهم، فيكتشفون المواضيع أو المفاهيم التي يواجهون صعوبة في فهمها ويعملون على تحسينها بالتركيز على تطوير مهاراتهم لملء الفجوات من خلال وضع خطط تحسينية تتضمن خطوات للتعلم الإضافي مثل الحصص الخصوصية أو استخدام موارد تعليمية إضافية تفيد في علاج جوانب القصور التي تحدث في التعلم والفجوة هنا تكون بين واقع ما تعلمه وامتلكه التلميذ وما كان يعتقده ومسلم به، وبين ما يجب أن يكون متمكنا منه في صفه الدراسي، وذلك فالتقويم الذاتي يسعى إلى إحداث أثر التعلم بطريقة فعالة، للتقليل من القصور لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ووقايتهم من التسرب والهدر التربوي والفاقد التعليمي بسبب تدني الدافعية للتعلم التي تحتاج إلى معالجة البيداغوجية آنية وفورية يواكب بها التلميذ مسار التعلم من خلال التحليل الجيد لأخطائه وثغراته، والفهم الجيد لقدراته وخبراته ومكتسباته وتحسين تعلمه، وتشخيص الصعوبات باكتشاف الأخطاء ووصفها بدقة، ثم البحث عن مصادرها، ووضع آلية للمعالجة لتقليل من أثر الفجوات المحتملة لدى التلميذ ذو التحصيل المتدني، فيتفادى بهذا التراكمات السلبية ويتخلص منها في الوقت المناسب، وهذا بدوره يؤدي إلى تعديل سلوكه ويرفع من مهاراته ما يجعله يسير في الاتجاه الصحيح.

- يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 63.30%، وهذا مؤشر إيجابي على أن المنهاج الدراسي يفرض

على الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ بشكل إيجابي. لأنه يتضمن ترتيبا هرميا للمهارات والمفاهيم التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، ويوفر توجيهات وإرشادات للأستاذ لتحديد الأهداف التعليمية والمعايير المتوقع تحقيقها من المنهاج الدراسي والتي تعمل كمرجع للتلاميذ لتقويم أدائهم الذاتي وتحديد مدى تحقيقهم للأهداف المحددة، كما يحث المنهاج الأستاذ على استخدام أدوات متنوعة للتقويم الذاتي، مثل ورقة العمل، ورقة التقويم، استمارات التقييم الذاتي، وغيرها حتى توفر هذه الأدوات بيئة مناسبة للتلاميذ لتقييم أدائهم والتفكير بشكل نقدي حوله فيشجعهم هذا الأمر على المناقشة والتفاعل والحوار من خلال توجيه الأسئلة والتعليقات التي توضح مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات والمعارف المكتسبة من الممارسات البيداغوجية التي صاغها واضعي المنهاج الدراسية والتي استمدت ملامحها من الثورة العلمية العالمية، التي ركزت على إقحام التلاميذ في الإشراف على تقويم وقياس مكتسباتهم وأعمالهم وأدائهم العلمي وممارساتهم التعليمية بأنفسهم فيحققوا أهدافهم الذاتية وترفع نسبة نجاحهم، كمساهمة منهم في تحقيق الجودة والارتقاء بمستويات الفعالية التعلمية حاليا ومستقبلا، باعتبارها وسيلة للتنمية وغايتها المنشودة تحقيق أهداف التعلم المرجوة.

بناء على التحليل الكمي والنوعي لإجابات مجتمع الدراسة، تأكد الصدق الإمبريقي للفرضية الجزئية الثالثة والتي مفادها ينعكس التقويم للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، أي أن إجراءات التقويم الذاتي وأساليبه المتبعة في متابعة أداء التلميذ لذاته تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فهي تشكل عنصر دعم وتقوية للتلميذ لأنها تكشف عن أدائه الفعلي بالنسبة لنفسه وموضعه بالنسبة لمجموعة صفه كما تحدد عوامل النقص والقصور في تعلمه وتعالجها، وتعزز نقاط القوة لديه لتدعم في النهاية مختلف جوانب النمو المعرفي والوجداني والمهاري والسلوكي وتدعم لديه التعلم النشط والفعال الذي يرفع من قدراته ومعارفه وخبراته التي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى تحصيله العلمي من خلال تقاطعها مع إجراءات التقويم المقررة، وهذا ما تم التطرق إلية في هذه الدراسة.

4-اختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية العامة على أن " البيئة الحاضنة للتقويم التربوي تنعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي ".

الجدول رقم (23) يوضح نتائج اختبار الفرضية الرابعة

الرقم	العبارة	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig
48	يتولى مجلس إدارة المؤسسة التعليمية الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي.	59.934	399	0.000
49	توفر البيئة المدرسية كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية.	60.691	399	0.000
50	كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي.	69.465	399	0.000
51	تهتم إدارة المؤسسة التعليمية بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية.	71.791	399	0.000
52	تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب.	90.330	399	0.000
53	يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة.	75.346	399	0.000
54	تتخذ الإدارة المدرسية مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.	79.837	399	0.000
55	تحمل إدارة المؤسسة التعليمية الأستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه.	53.966	399	0.000
56	تقوم الإدارة الوصية بتكريم المؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم.	51.774	399	0.000
57	تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ.	76.119	399	0.000
58	تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.	71.035	399	0.000
59	تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي.	101.236	399	0.000
60	يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني.	110.832	399	0.000
61	يكشف التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين الأساتذة والتلاميذ)	90.551	399	0.000
	المحور الخامس	132.065	399	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن جميع عبارات المحور الخامس (23)، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة T Test تساوي 132.065 عند درجة حرية 399، كما أن قيمة Sig تساوي 0.000 وهو مستوى أقل من مستوى الدلالة 0.01 وعليه فقد تحققت الفرضية الرابعة. وجاءت النتائج على النحو التالي:

وباعتبار أن عملية التقويم ذات مؤشرات عدة فإن تأثير كل واحد منها كان بقدر معين وهو ما سيتم شرحه وتوضيحه فيما يلي:

- تشرف الإدارة المدرسية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 86.00 %، وهذا مؤشر واضح ومهم على أن الإدارة المدرسية تشرف على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب، من خلال توفير تقارير موثوقة وشفافة عن أداء التلاميذ فتعزز التعاون والشراكة والتواصل الفعال بين المدرسة وأولياء الأمور أثناء تبليغ نتائج التقويم في الوقت المناسب فتمكن أولياء من فهم أداء أبنائهم واحتياجاتهم التعليمية بشكل أفضل، ليتخذوا إجراءات مناسبة لدعم تطورهم الأكاديمي ومعالجة أي نقاط ضعف قد يظهر، وبالتالي يتيح التقويم الفرصة للأولياء على التعرف على ما يدور داخل البيئة المدرسية وما يقوم به أبناؤهم من نشاطات تعليمية وتربوية وما تقدمه المؤسسة لأبنائهم من معارف وخبرات، فتقدم الإدارة تقرير شامل حول أداء التلاميذ ونتائج تحصيلهم نهاية كل فصل دراسي بهدف دعم ووقاية ونماء التلاميذ النجباء ودفع الأولياء إلى علاج النقائص لدى أبنائهم الذين يعانون من تدني في التحصيل بهدف النهوض بهم ورفع مستواهم التربوي.
- يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 83.50 %، وهذا مؤشر جيد على أن مستشار التوجيه يستثمر نتائج التقويم التربوي في تحليل قدرات واهتمامات التلاميذ ورغباتهم، لتحديد المجالات التي يتميزون فيها والمجالات التي يستطيعون تطويرها، من خلال تقديم المشورة التعليمية الملائمة للتلاميذ يعمد إلى توجيههم لاختيار المواد الدراسية وتحديد المسارات الأكاديمية والمهنية المناسبة لهم بناء على قدراتهم واهتماماتهم ورغباتهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يطور مستشار التوجيه خطط عمل شخصية يتعاون فيها مع التلاميذ لوضع أهداف واضحة وتحديد خطوات ملائمة لتحقيق تلك الأهداف، وتوعيتهم للطموح المهني العقلاني الذي يريدون تحقيقه من خلال اختياراتهم الدراسية لذا يقف مستشار التوجيه وبالاستعانة بمجريات التقويم التربوي ونتائجه في إيجاد الإطار الكفيل لتحقيق هذا التوافق

والانسجام بين رغبات التلاميذ وقدراتهم الحقيقية، لأن مخرجات النظام التربوي هي مدخلات التعليم العالي وعالم الشغل، وعليه يولي هذا الأخير اهتماما أكبر بمعادلة التكفل بالمشروع الدراسي والمهني للتلميذ من خلال تعريفه بميولاته واهتماماته التي تتوافق مع إنجازاته وتحصيله وخبراته في مختلف الميادين والمجالات، لتتماشى مع مختلف المراحل الدراسية التي يمر بها.

- تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 82.80%، وهذا مؤشر يدل على أن عملية التقويم التربوي تساعد مستشار التوجيه المدرسي من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري ومستمر لتحليل أدائهم في المواد المختلفة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد المجالات التي يحتاجون فيها إلى دعم وتطوير ملائم هذا من جهة، ومن جهة أخرى تمكن نتائج التقويم مستشار التوجيه من مراقبة التقدم والتطور الدراسي وجمع معلومات تسمح له بتوجيه التلاميذ إلى اختيار المسارات الأكاديمية والمهنية الملائمة لهم والتي تتماشى مع حاجاتهم المعرفية والعلمية والشخصية في مختلف جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، كما يكون اهتمامه منصبا على عملية التحصيل الدراسي ورعاية المتأخرين دراسيا، والتقليل من الرسوب والهدر المدرسي من خلال تصيد الأسباب المؤدية له، وتوعية التلاميذ حول مخاطر هاته الظاهرة وكذا الآثار المترتبة عنها والتي تنعكس على أدائهم التحصيلي بشكل سلبي، لذا فنتائج التقويم التربوي تساعد مستشار التوجيه في مساعدة التلاميذ على علاج مواطن الخلل والقصور في أداء التلاميذ من أجل حمايتهم من خطر التسرب ومساعدتهم على بلوغ التحصيل الدراسي الأمثل وفقا لرغباتهم ومساعدتهم عن طريق النصح ولإرشاد باستخدام مختلف البرامج الإرشادية والعلاجية لحل المشاكل الدراسية والمعيقات النفسية وتعزيز الثقة لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ورفع قدراتهم ومهاراتهم بالتوجيه السليم والإيجابي، لذا فهو له دور وفير وفعال في معالجة التسرب المدرسي.

- تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ وبشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 79.00 %، وهذا مؤشر على أن الإدارة تعمل على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي بكافة الطرق والأساليب والإجراءات والسياسات الرادعة والعقوبات والمناسبة التي تحد منه لأنه أصبح من الظواهر التربوية المربكة والحساسة والتي قلما يخلو منها المجتمع المدرسي المعاصر، لتعدد وسائلها وطرقها التي أصبحت تهدد مسيرة النظام التعليمي في جل مراحله، فأصبحت مشكلة أطرافها ممتدة لها أسبابها الظاهرة والكامنة نظرا لانتشارها السريع

والمذهل في أوســـاط تلاميذ مرحلة التعليم المتوســـط، لتتفاقم خطورتها في الامتحان إلى أن يقوم الفرد باستخدام الغش في كل مواقف حياته فيما بعد ويعممه حتى يصبح طريقة للحياة لذا تعمل الإدارة المدرسية بالتعاون مع الأساتذة والتربويين على محاربة هذه الظاهرة بشتى الطرق والأساليب من أجل الحفاظ على ســـلامة نوعية المخرجات التعليمة والوقوف على المســـتوى الحقيقي للتلاميذ وتوعيتهم بخطورة الظاهرة وآثارها السلبية على التعلم والنمو الشـخصـي، فتعمد الإدارة إلى خلق بيئة مدرسـية تشـجع على النزاهة والشفافية تحارب الغش باستخدام تقنيات مبتكرة، مثل برامج المراقبة أثناء الامتحانات أو تطبيق نظم تحليل الأداء الأكاديمي الآلي للكشف عن أي أنماط غير طبيعية أو مشبوهة في أعمال التلاميذ.

- تتخذ الإدارة مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 78.60 %، وهذا مؤشر يدل على أن الإدارة التعليمية في المتوسطات تتخذ نظام المكافأة والإثابة الأكاديمية الذي يتمثل في شكل شهادات تقديرية وجوائز مادية صغيرة لتحفيز التلاميذ على تحقيق المزيد من التفوق الدراسـي، كما تتأخذ الإدارة المدرسـية مبدأ الاعتراف العام للتلاميذ الذين يحققون تقدما ملحوظا في التحصـيل الدراسـي وإعلان أسمائهم في الاجتماعات المدرسـية وتكريمهم في الحفلات وعلى لوحات الشـــرف، وتنظم الإدارة برامج الاحتفال بالإنجازات الأكاديمية لتكريم التلاميذ المتميزين وتوزيع الجوائز والشـهادات وتنظيم فعاليات خاصـة للاحتفال بإنجازاتهم كما تقدم دعم إضـافي وفرص تعليمية خاصـــة بالتلاميذ الناجحين والمتميزين لخلق الحماس ورفع المعنويات وتنمية الثقة بالذات فمبدأ المكافأة يعزز لدى التلميذ التعلم الذاتي ويطور من معارفه وخبراته مع الحرص على حصـــوله على علامات جيدة في مختلف المواد الدراسـية فتعكس لديه معنى القبول التعليمي، كما تشـكل الحوافز المادية والمعنوية نوعا من التحفيز والتعزيز لدى التلاميذ النجباء وترفع من روح المنافســـة والتميز لديهم لتحقق عندهم الشعور بالرضـى الذاتي على كل إنجاز قاموا به لينعكس هذا الأخير على السير الحسن لمجريات التحصيل العلمي الذي يؤثر بشكل إيجابي على مخرجات للعملية التعليمية.

- تهتم إدارة المؤســـسـة التعليمية بحصـــص الاســـتدراك لعلاج النقائص البيداغوجية إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 74.80 %، وهذا مؤشر واضح على أن إدارة المؤسسة التعليمية تهتم بحصـص الاسـتدراك التي تعد فرصـة لعلاج أداء التلاميذ الذين يواجهون صـعوبات ناتجة عن ضـعف الانتباه والتركيز والإدراك والفهم وسوء التكيف داخل الصـف الدراسـي التي أصـبحت تؤرق القائمين على الشـأن التربوي في كافة المسـتويات، لذا عمدت الإدارة المدرسـية إلى تخصـيص الموارد اللازمة لتحسـين عملية التعلم من خلال توفير أساتذة متخصصين في التدريس الفردي أو الصفوف الصغيرة، بالإضافة إلى

وضـــع جدول زمني لتخصـــيص جزء من الوقت الدراســـي للتلاميذ بهدف تعزيز مهاراتهم ومتابعة تعثراتهم كحل آني وســـــريع وكمقاربة بيداغوجية تهدف إلى علاج الأخطاء وتعويض النقص عند مجموعة من التلاميذ الذين لم تســـعفهم الظروف للتحصـــيل العادي مثل بقية زملائهم، لذا أدرج الاســـتدراك كمعالجة بيداغوجية مدمجة في التوقيت الرسمي فأصبحت من مهام الأستاذ الرئيسية من أجل ضبط وتعديل مردود تلاميذه وتقليص الصـعوبات وعلاج النقائص البيداغوجية حتى لا تؤدي بهم إلى الإخفاق والرسـوب وتفتح باب الهدر التربوي أمامهم بكل سهولة.

- يكشف التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقات التربوية القائمة داخل النظام (بين الأساتذة والتلاميذ) بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 74.60%، وهذا مؤشر يدل على أن التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية يكشف عن درجة المرونة التي تتصف بها العلاقات السائدة والقائمة بين الأساتذة والتلاميذ داخل الوسط المدرسي، فيعمل التقويم التربوي على تعزيز التفاعل الإيجابي والتواصـل المستمر بين الأسـاتذة والتلاميذ لتقديم التوجيه اللازم، كما يسـاهم في بناء علاقة ثقة واحترام بينهم عندما يتم تنفيذه بشـــكل عادل وموضـــوعي وشـــامل قائم على العدالة والشفافية داخل البيئة المدرسية فيشعر التلاميذ بالثقة في قدراتهم ويحترمون أساتذتهم كمرشدين ومدرسين ويجعلهم أكثر مرونة وتكيف مع نظام المدرســـي ويعزز لديهم مهارات التعلم والتحليل الذاتي فيحققوا أداء متميز داخل البيئة المدرسية وعلاقات جيدة ومنسجمة وفعالة تحبب التلاميذ في الدراسة وترفع من مستوى الأداء، وتوجيه العمليات التنظيمية نحو الأهداف المنشـــودة، لهذا يعتبر الأســـتاذ والتلاميذ من أهم القوى المؤثرة في العلاقات التربوية داخل البيئة المدرسية بصفة عامة وفي الفصل الدراسي بصفة خاصة.
- تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 73.60 %، وهذا مؤشر على أن الإدارة المدرســـية تعمل على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في الأســـبوع الأول من عطلتي الشـتاء والربيع لاسـتغلال الفترات الخالية من الدروس بشـكل فعال في توفير فرص دعم إضـافية للتلاميذ لتعزيز مهاراتهم وتحسين فهمهم للمواد الدراسية خارج بيئة الصف العادية فيستطيع للتلاميذ من خلال طرح الأسئلة والتفاعل والتواصل الفعال والمباشر مع الأستاذ دعم وتقوية معارفهم وخبراتهم وقدراتهم التحصيلية مجانا، كما تســاعدهم على اســتيعاب البرنامج التعليمي بشــكل أفضــل يتم تنظيمها خاصــة في المواد الأســاســية، قصــد مراجعة التمارين والأعمال التطبيقية والأنشــطة والتدريبات بغرض الرفع من مســتوى التحصـيل الدراسـي خاصـة لتلاميذ المرحلة النهائية، حيث أن تنفيذها لا يواجه أية عراقيل بسـبب التنظيم

البيداغوجي الجيد للقاعات والتوقيت وغير ذلك، وخاصة مع المستويات النهائية، لذا قررت الوزارة تنظيم بيداغوجية الدعم كآلية تهتم بالصعوبات والتعثرات والأخطاء وتراعي وتيرة التعلم، لدى كل مجموعة من التلاميذ، كما أولت عناية خاصة بذوي الصعوبات، فهي تهتم بالتلاميذ الضعفاء والمتوسطين والمتفوقين كل حسب أدائه، وتعتبر هذه الاستراتيجية التقويمية الداعمة خطة منهجية منفتحة ومتدرجة، تضع في اعتبارها مختلف التوقعات والاحتمالات، فهي عملية بنائية وارتقائية، تنظم وتولى عملياتها وحصصها من قبل الإدارة، لبناء وتنفيذ استراتيجية التقويم والدعم، لان حصص الدعم تتطلب من الأستاذ المبادرة والابتكار بهدف مساعدة التلاميذ على بلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي.

- كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 71.00%، وهذا مؤشر واضح على أن المؤسسة التعليمية تنظم ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل تقويم تربوي مرحلي لمناقشة بعض القضايا التعليمية، والأمور التربوية التي تنتهي إلى قرارات، تخص النتائج المدرسية وتكون على مستوى الإدارة التعليمية ويشترك فيها القائمون على التعليم، وأساتذة وتربويين تعقد عقب كل تقويم مرحلي للمناقشة الهادفة والبناءة والمثمرة للحاضرين بعد مرور فترة من التعلم للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ للمواد العلمية والخبرة التعليمية التي تلقوها ومناقشة الأخطاء والفجوات إن وجدت وعلاجها وإعطاء تقرير شامل عن استراتيجية التدريس داخل العملية التعليمة وتقديم تفاصيل واضحة عن التحصيل الدراسي للتلاميذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنظم المؤسسة ندوات لتوضيح النتائج المدرسية وعرض التقييمات المرحلية للتلاميذ وأولياء الأمور وإبراز الجهود المبذولة لتحسين تحصيل التلاميذ وتبادل الملاحظات والمقترحات مع الأهل، وتوعيتهم بأهمية دورهم في دعم تحصيل أبنائهم.

- يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 66.00 %، وهذا مؤشر يدل على أن التقويم التربوي في البيئة المدرسية تساعد محصلة نتائجه على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الإدارة التي تفرض قوانين وسياسات للحفاظ على نمط سير معين، فتكشف عن درجة كفاءة ومرونة الأستاذ في التعامل مع التلاميذ أثناء الفصل الدراسي وخارجه، وعلى الأسلوب الذي تتبعه الإدارة في تسيير المواقف التعليمية بأسلوب ديمقراطي شفاف وعادل يشجع على التواصل والحوار ويمنح الحرية المطلقة للفاعلين التربويين ويكرس مبدأ الانضباط والتعاون والتشارك وتحمل المسؤولية والفهم المتبادل بين مختلف أصناف النسق التربوي لأن في الأسلوب الديمقراطي لا يجد أحد أعضاء المجتمع المدرسي مشكلة

في التعبير عن استيائه وعدم ارتياحه لأي موضوع سواء كان شخصيا أو تربويا، فالتلميذ وكذا الأستاذ في حاجة إلى أن يعبر كل عن نفسه بحرية، وهذا يعكس حسن سلوكه وانضباطه في ظل القواعد التي تحترمها الجماعات التربوية، وعليه تكون البيئة المدرسية ديمقراطية في نسقها الإداري والتعليمي، مسايرة للفعل التربوي ومتطلباته، ولا يتم هذا إلا بمدرسة إبداعية تقوم على إنتاج المعارف والقدرات مندمجة لدى المتمدرسين، تنمي فيهم ثقافة الديمقراطية القائمة على قيم الانفتاح والحوار والتسامح و قبول رأي الآخر في ضوء رؤية إبداعية ديمقراطية قائمة على توجيه الحياة التربوية بكيفية ديمقراطية داخل المؤسسات التربوية وتوفير للأستاذ فضاء بيداغوجي ملائم يقوم على التعاون والاحترام بين أعضاء الهيئة التدريسية.

- تحمل الإدارة المدرسية الأستاذ ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه بشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 51.60 %، وهذا مؤشر على أن الإدارة المدرسية لا تحمل الأستاذ ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ بشكل مباشر الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الأسباب الكامنة خلف ذلك لذا أرجعت الإدارة المدرسية ضعف النتائج التحصيلية إلى التلاميذ أنفسهم بالدرجة الأولى ومن ثمة إلى قلة الخبرة وضعف آليات التكوين وعدم إلمام الأستاذ بالنظريات التربوية والنفسية والفلسفات الحديثة للمنهاج التي تؤكد على طرق التعامل مع التلاميذ، وكيفية التحكم في الفصل الدراسي، مع غياب الأجهزة والوسائل التدريسية الحديثة، كل هذه الإجراءات تنعكس على أداء الأستاذ ليؤثر هذا الأخير في التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعليه عمدت الإدارة إلى مراقبة ومتابعة الأداء و فرضت على الأساتذة رفع مستوى قدراتهم، بمساعدتهم على التكيف مع التغييرات الحاصلة ومواكبتها، وتزويدهم بأدوات ضرورية من أجل تحسين التصرف والتعامل مع المتطلبات المعرفية والعلمية الجديدة، كما لجأت الإدارة إلى تقديم الدعم والتوجيه للأستاذ لمساعدته في تحليل أسباب ضعف النتائج التحصيلية وتطوير استراتيجيات وخطط عمل لتحسينها من خلال تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهاراته التدريسية وتدريبه على استخدام أساليب تعليمية فعالة، كما تعرب الإدارة المدرسية عن تقديرها للجهود التي يبذلها الأستاذ بتوجيه الثناء والتقدير العلني له على جهوده مما يشجعه على المضي قدما في تحسين ممارسته التعليمية.

- توفر البيئة المدرسية كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية وبشكل إيجابي إذ أن مجموع درجتي موافق بشدة وموافق كانت 48.00 %، وهو مؤشر واضح على أن البيئة المدرسية توفر مجموعة معتبرة من الموارد المادية والتنظيمية والإجرائية التي تسمح بإجراء عملية التقويم التربوي بطريقة موضوعية وعادلة وشفافة وفعالة نوعا ما تكشف عن درجة المرونة والثبات داخل البيئة

التعليمية التي تحوي على عناصر متشابكة وعلاقات متداخلة تتأثر وتؤثر في بيئة إجراء التقويم من خلال صـــفات وســـلوكات تتصـــف بالتنوع والتغير نظرا لتنوع الحاجات الوظيفية والهياكل التنظيمية والمباني والمعدات المدرســية والمناهج المقررة، والنظام الرقابي حتى تكون بيئة محفزة على القيام بنشــاطات فعالة تقدم التوجيه والتدريب المهني للأستاذ وتدعم التلاميذ وتحفزهم على التحصيل الدراسي الممتاز والابتكار والإبداع وتوفر عامل الرضا لكل أعضاء المؤسسة التعليمية لأنه يتعلق بالأهداف والسياسات التعليمية والتنظيمية الغرضية القائمة على مبدأ تعديل وتطوير وتحسين أداء المؤسسة بفاعلية كبيرة، لأنه يدعم القرارات ويحفز الجهود لإنشاء مناخ مدرسي إيجابي يساعد العاملين في تحسين الأداء، فهو تقويم مكبر يختلف عن التقويم المصغر الذي يستهدف الأفراد.

- يتولى مجلس إدارة المؤسسة التعليمية الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي إذ أن مجموع درجتي موافق بشـــدة وموافق كانت 44.10 %، وهي درجة محايدة، وهذا مؤشر على أن مجلس إدارة المؤسسة التعليمية يتولى وبرفقة المفتشين والمدراء ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والأساتذة الإشراف على معاينة وتشخيص كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي وهو ليس بالعملية السهلة فهي تتطلب مجهودا واضحا في تجميع المعلومات والمعطيات والتقارير عن نمط التعليم السائد وكيفية تفاعل وتعامل الأستاذ مع التلاميذ ومع البيئة والمحيط المدرســي لتحديد نقاط الضـــعف والقوه في الأداء والخبرات وتدوين الملاحظات والأفعال والتصرفات والسلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة في الصف الدراسي وتعود مسؤولية التشخيص إلى الأطراف الخارجية فقط على المقوم أن يستخدم وسائل وأدوات للكشف عن الثغرات التي تعتري عملية التعلم وتقف عائقا أمام نجاح سير العملية التعليمة والتي تحول دون تحقيق أهداف التربية المرجوة، قصد علاجها وإيجاد حلول جذرية لها لأن عملية التقويم التربوي في المنظومة الجزائرية في الســـنوات الأخيرة أصـــبحت تولي كل اهتماماتها وعنايتها بأهداف التعليم ونظام الجودة الشـــاملة للارتقاء بالأداء المهني والتحصيلي الذي ينعكس بشكل إيجابي على فعالية المنظومة، ويساهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال، لذا يمكن القول إن تحقيق الأهداف التربوية بما فيها رفع الأداء التعليمي يعد العمود الفقري في الهيكل التعليمي، لأن أفضل النظم التعليمية وأحدث المباني المدرسية والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية بدون أستاذ كفء وجيد لا يحقق الأهداف المنشودة.

- تقوم الإدارة الوصية بتكريم المؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم إذ أن مجموع درجتي موافق بشـــدة وموافق كانت التربوي 30.50 %، وهذا مؤشـــر على أن الإدارة الوصـــية أثناء تكريمها

للمؤسسات المتفوقة وفق أسس موضوعية عادلة لا يؤثر هذا الأمر على مجريات التقويم التربوي، لأن عملية تكريم المؤسسات المتفوقة من قبل الإدارة الوصية يعتبر أمرا إيجابيا ومحفزا ودافعا لتحقيق أفضل النتائج ويكون التكريم بطريقة مستقلة وموضوعية عادلة وشفافة، تركز على معايير الجودة والأداء في التحصيل العلمي للتلاميذ، علاوة على ذلك يجب أن تتوفر آليات مراجعة ومراقبة عملية التقويم لضمان عدم وجود تحيزات أو تلاعب في النتائج، بالإضافة إلى ذلك، ينبغي على الإدارة الوصية أن تكرم المؤسسات المتفوقة بشكل عادل ومتوازن، كاستراتيجية تشجيعية تعتمد على معايير واضحة ومحددة للتميز، وباختصار يمكن أن يكون التكريم للمؤسسات المتفوقة إيجابيا عندما يتم توجيهه بطرق ملائمة وتحترم معايير العدالة والشفافية وتركيز على تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

بناء على التحليل الكمي والنوعي لإجابات مجتمع الدراسة، تأكد الصدق الإمبريقي للفرضية الجزئية الرابعة والتي مفادها بيئة إجراء التقويم التربوي تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أي أن إجراءات التقويم المتبعة في البيئة المدرسية بمختلف أساليبها وأدواتها تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فهي بيئة جذابة مرنة تتكاتف فيها جهود الإدارة المدرسية والأساتذة ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني لمساعدة التلاميذ على أداء مهامهم بشكل سليم وعلى أكمل وجه فهي تحقق مبدأ التوازن والتكامل بين ما هو نظري وتطبيقي لتقف على معالجة القصور والضعف في مختلف عناصر ومكوناتها حتى لا تشكل عنصر إعاقة على المخرجات التعليمية لأنها تكرس كافة الجهود في تطبيق إجراءات التقويم بكل مرونة وموضوعية لتحقق الأهداف المرجوة حتى تتوافق ومعايير الجودة الشاملة في التدريس، وهذا ما تم التطرق إلية في هذه الدراسة.

5-اختبار الفرضية العامة:

الجدول رقم (24) يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة

الرقم	العبارة	قيمة T	درجة الحرية	قيمة Sig
01	المحور الثاني	130.822	399	0.000
02	المحور الثالث	188.446	399	0.000
03	المحور الرابع	149.925	399	0.000
04	المحور الخامس	132.065	399	0.000
الدرجة الكلية للاستبيان		200.850	399	0.000

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن جميع محاور استبيان الدراسة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01، ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة T Test لاستبيان الدراسة ككل تساوي 200.850 عند درجة حرية 399، كما أن قيمة Sig تساوي 0.000 وهو مستوى أقل من مستوى الدلالة 0.01 وعليه تحققت الفرضية العامة.

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الإطار النظري

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الإطار النظري

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الإطار النظري

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الإطار النظري

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الدراسات السابقة

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الدراسات السابقة

ثالثا: نتائج الدراسة

أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الإطار النظري:

تنص الفرضية الأولى على أنه " ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

- تبرز أهمية تحديد الفروق الفردية في إيجاد بدائل وظيفية بيداغوجية للتفاعل مع كل مستوى تلميذ على حدى، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (08) والتي مفادها تسمح طريقة التقويم المعتمدة في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ، فهو يتضمن جملة من الاستراتيجيات والتقنيات التربوية التي تركز على أداء التلاميذ في وضعيات تعليمية متعددة ومختلفة تمكن الأستاذ من رسم صورة واضحة المعالم عن قدرات التلاميذ وإمكاناتهم العلمية والمعرفية التي تتفاعل وتظهر في شكل ممارسات وأفعال أثناء الانتقال من مهمة تدريسية إلى مهمة أخرى في صيغة أداءات ومهمات وتساؤلات وإشكالات ومواقف تعليمية تثير دافعية التلميذ وتتطلب منه توظيف مكتسباته فيتسع نطاق جمع المعلومات ويتسنى للأستاذ تحديد الفوارق داخل الصف الدراسي ورصد أنماط التعلم وتبيان تفاعلاته والتحكم في مستوى كفاءته لتوازن إجراءات التقويم وتترابط وظائفها ويبرز دورها أثناء التعمق في إثارة مدارك التلاميذ وتوسيع خبراتهم عن طريق استهداف المواقف التدريسية الفعلية فهو عملية ديناميكية فعالة ومبدعة شاملة لمختلف الأنساق التعليمية، تعمل على تنظيم المعارف تنظيما ينسجم مع البنية المعرفية الوظيفية فتتكامل مع أهداف المنهاج الدراسي فيتحقيق التوافق والتكيف والتوازن بين التلاميذ كأفراد ومجموعات متقاربة على الرغم من اختلاف أعمارهم، هذا الترابط والانسجام بين أغراض التقويم والأهداف المرجو تحقيقها من قبل الفاعلين التربويين، يتماشى مع متطلبات المقاربة البنائية الوظيفية ونظرية الفعل الاجتماعي عند تالكوت بيرسونز بالإضافة إلى تكيفها مع متطلبات الجودة المسطرة.

- تبرز أهمية الكفاءة التعليمية التي تشكل لب منظومة المنهاج في إيجاد بدائل بيداغوجية تتفاعل مع مختلف الوضعيات التدريسية داخل الفصل الدراسي، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (18) والتي مفادها يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام التلاميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، والتي تشكل مؤشر مهم يدل على أن محتوى عملية التقويم يتضمن استراتيجيات بيداغوجية تفاعلية تستهدف دور التلميذ في بناء معارفه

في ضوء خبراته السابقة من خلال وضعه ضمن مواقف تعليمية تمليها طبيعة المنهاج الدراسي تدفعه لحل وضعيات شائكة، وتثير دوافعه وأفعاله للقيام بأنشطة هادفة في ضوء خبرته العلمية الناتجة عن تفاعله مع الموجودات والتي تسمح للأستاذ بقياس وتقدير كفاءته ودرجة جودة أدائه وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وإحداث التكيف مع مختلف مواقف التعلم عن طريق استدماج خبراته في شكل أهداف وكفاءات يرمي الأستاذ إلى تحقيقها لتتأسس قاعدة من العمليات الإجرائية التي تنسجم وتتكامل مع المعلومات والخبرات فتوفر بيئة مرنة متزنة ثرية بالمعلومات تحتوي على قدر عال من الدافعية والتحفيز لضمان استمرار العملية التعليمية بجودة عالية، وهذا ما يعني أن هناك اهتمام كبير من قبل راسمي السياسات التربوية والفاعلين التربويين (الأستاذ) ومبادئ النظرية البنائية والفعل الاجتماعي في مجال التقويم وفق بيداغوجيا الكفايات.

- تبرز أهمية التنبؤ بالمسار الدراسي في إيجاد إجراءات تعليمية تتفاعل مع كل مستويات التلاميذ، وأفضل طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (17) والتي مفادها تساعد نتائج عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ"، وهو مؤشر مهم يدل على أن إجراءات التقويم في المنهاج تزويد الأساتذة بمعلومات تتعلق بمستوى أداء التلميذ الدراسي والعلمي وقدرته الحقيقية وخبرته الغزيرة التي حققها على مستوى العملية التعليمية وفي مختلف مواقف التعلم وعلى مستوى الاختبارات الفصلية والنهائية التي تبرز مكانته ضمن مجموعة صفه ومساره الدراسي الذي يحدده علامات وتنقيطات مصحوبة بملاحظات دلالية ووصفية هدفها توضيح مواطن القصور والقوة لديه وتمنحه درجات صادقة نتيجة لتكامل أساليب التقويم التقليدية والحديثة وتناسقها وانسجامها داخل البيئة المدرسية والتي جعلت من التعلم عملية مستمرة وهادفة من وجهة نظر وظيفية تسير وفق ضوابط علمية تحدد مستوى الإنجاز وتساهم بشكل كبير في التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ مع توقع وتقدير تحصيله العلمي الذي ينعكس على مستقبله بشكل إيجابي.

- تبرز أهمية التقويم المستمر في إيجاد بدائل بيداغوجية للتفاعل مع مختلف مستويات التلاميذ، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (11) والتي مفادها يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ، فالتقويم المستمر يسير جنب إلى جنب مع العملية التعليمية، فهو شامل لمختلف مواقف التعلم، يقدم معلومات آنية عن مستوى تقدم التلاميذ يتطلب تنفيذه استخدام أساليب وأدوات متعددة ومتنوعة تعكس درجة الاستيعاب والفهم والإدراك

المبدئي، فيمكن الأستاذ من تحديد مستوى أداء التلاميذ بشكل واضح وجلي ليشخص مواطن الخلل وصعوبات التعلم ويتيح له تحديد الثغرات ونقاط القصور وبعض التعثرات (التي تظهر في شكل معيقات وظيفية مؤقتة يمكن ملاحظتها والتي تحد من تكيف التلميذ وتوافقه داخل النسق) يتطلب علاجها عن طريق وضع حلول سريعة في شكل بدائل وظيفية (عن طريق إحداث تنوعا في وسائل وأدوات التقويم متاحة والتي يمكن أن تحقق أهدافا وظيفية مرجوة للحفاظ على الاستقرار داخل النسق) من خلال تسطير برامج علاجية إثرائيه مناسبة بغية تذليل العقبات والعراقيل التي تحول دون بلوغ التلميذ المستوى التحصيلي لإحداث التوازن المطلوب وتحقيق الغايات القصوى وهذا ما يتوافق والنظرية البنائية الوظيفية.

- تبرز أهمية استخدام أساليب التقويم التربوي في المنهاج الدراسي وتنوعها في إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات التي تتفاعل ومستوى كل تلميذ على حدى، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (10) والتي مفادها يفرض المنهاج الدراسي على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة ومختلفة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات، وهذا مؤشر مهم يدل على أن محتوى المنهاج الدراسي المقرر على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط يفرض على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة ومتعددة أثناء سير عملية التدريس وتجسيدها على أرض الواقع، بهدف جمع بيانات عن مختلف السلوكات والأفعال ومظاهر التعلم ومهارات التفكير العليا بهدف إكساب التلاميذ مهارات نظرية وتطبيقية (كبدائل وظيفية عم المهام التقليدية) تثريهم بمعلومات وخبرات تصاغ في شكل أهداف وأغراض تعليمية تحول إلى كفاءات نهائية يستخدمها التلميذ للتكيف مع المواقف التعليمية والحياتية المختلفة والمتنوعة.

- تبرز أهمية استخدام أساليب التقويم التربوي في المنهاج الدراسي وتنوعها في إكساب التلاميذ مجموعة من الكفايات والمعلومات والخبرات، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (16) والتي مفادها تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقييم الآلي للمنهاج الدراسي، وهذا مؤشر مهم على أنها تعتبر جزء حيوي يساعد في تقويم فعالية التعلم وتحديد المستويات والمجالات التي تتطلب تعديل وتحسين وتغيير تلقائيا داخل المنهاج الدراسي وإعطاء تقدير شامل لجودته الفعلية ويمكن تحديد ذلك بالاستناد إلى البيانات التي يتم جمعها من محصلة عمليات التقويم ونتائج التلاميذ النهائية التي تسمح لراسمي السياسات التربوية والقائمين على منظومة المنهاج باتخاذ قرارات صائبة بشأن التغييرات الواجب إجراؤها أثناء تطوير المنهاج شكلا ومضمونا وتقويما، وتعديلها وتحسينها في شكل

سياقات متنوعة ومرنة من خلال جملة من الميكانيزمات المسطرة وفق خطة واضحة المعالم حتى يكون المنهاج أكثر ملاءمة مع متطلبات الجودة الشاملة في التعليم.

- تبرز أهمية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي في إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات التي تتناسب مع قدراتهم وطاقة استيعابهم، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (07) والتي مفادها يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية للتلميذ، وهذا مؤشر واضح على أن إجراءات التقويم في المنهاج الدراسي تركز بشكل واضح على كافة مكونات العملية التعليمة بما فيها الفاعلين التربويين لتمس الأنشطة التدريسية التي تستهدف مدارك التلاميذ داخل الفصل، فينتج عنها عملية تعلم هادفة وجذابة، تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية والمستوى التطوري للتلاميذ عند التخطيط للدروس، فقد تحتاج بعض الفئات العمرية إلى مزيد من التعلمات المتعمقة حول موضوعات معينة و قد يتطلب من الأستاذ استخدام أنشطة عملية وتطبيقية ومحتويات مصممة وفق قدرات هذه الفئة حتى تتوافق مع مستوى المجموعة التنموية واهتماماتها وميولاتها أثناء إعداد تقويم شامل للعملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك يأخذ التقويم في المنهاج في الإعتبار التعثرات والنقائص المدرسية زأداء الأساتذة الفعلي، أساليب وطرق التدريس واستراتيجيات العلم والتقويم الذاتي للتلاميذ ومستواهم التطوري بالنسبة لمجموعة صفهم واهتماماتها وأي أحداث متعلقة بالمدرسة على ضمان أن تكون نتائج التقويم ذات مغزى ومناسبة لكافة الفاعلين، حتى تحافظ على التكيف والتوافق والانسجام والاتساق داخل نسق التعليم ومنظومة المنهاج وهذا ما يتفق مع النظرة الوظيفية الكلاسيكية ومتطلبات الفعل الاجتماعي عند تالكوت بارسونز.

- تبرز أهمية التقويم الختامي في كونه يوضح للأستاذ مواطن القوة لدى التلاميذ ومواطن الضعف والقصور بهدف علاجها وهذا ما جاءت به العبارة رقم (08) والتي مفادها يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) من علاج الضعف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وهذا مؤشر مهم يدل على أن هذا النوع من التقويم يتميز بشموليته وتغطيته للمادة الدراسية لاحتوائه علي اختبارات كتابية وأدائية، يعطي الأستاذ فكرة عن فاعلية تدريسه (الدور المنوط له) ومن أدواته الاختبارات التي يجريها الأستاذ في نهاية الدرس والوحدة الدراسية والفصل الدراسي واختبارات نهاية السنة التي تحدد وترصد علامات التلاميذ ونتائجهم في مختلف المواد الدراسية فيصدر من خلالها أحكام نهائية عن قدراتهم ومعارفهم الحقيقية تعرفه بمواطن الضعف وتساعده على تحديد الثغرات لدى التلاميذ وعلاجها باستخدام برامج علاجية واستراتيجيات

علمية (بدائل وظيفية) لإحداث تحسينات وتعديلات في أداء الفاعلين التربويين (التلاميذ)، ومن ثم تحديد مستوياتهم وإجراء مقارنات بين نتائجهم النهائية على مستوى الصف الواحد وبين نتائج صفين وباقي الصفوف، لاتخاذ أحكام وإصدار قرارات تتعلق بتحديد مصيرهم إما بالنجاح والانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى أو الرسوب وبقاءه في نفس المرحلة، وهذا يعني أن نجاح كل التلاميذ ليس نافع بالضرورة بل هناك انتقال ضار يعيق توازن النسق الكلي (الفصل الدراسي) يمكن رصده من خلال معرفة نتائج العمليات التربوية وحصر أسبابها ومن ثم العمل على تحيين فرص النجاح ومضاعفة محفزات التفاعل والتكامل داخل المؤسسات التعليمية وهذا ما تثبته نظرية الفعل الاجتماعي عند تالكوت برسونز والنظرية البنائية الوظيفية.

- تبرز أهمية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي وتنوعها في تشخيص مجموعة من العمليات التي تكشف عن مستوى قدرات كل تلميذ على حدى، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (12) والتي مفادها يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي"، وهذا مؤشر يدل على المنهاج الدراسي يركز على كافة أنواع التقويم التربوي المتمثلة أساسا في التقويم القبلي والتكويني ومن ثم يأتي التشخيصي والذي يتكامل مع الأنواع السابقة ويوظف أدوات متنوعة كالاختبارات والأنشطة والتدريبات يجريها الأستاذ في بداية السنة الدراسية وأثناء العملية التعليمية لمعرفة خصائص التلاميذ واهتماماتهم وميولاتهم والعوامل المحفزة وتمثلاتهم ودرجة نضجهم فتكون وظيفته وقائية، أو بداية وحدة جديدة وضمن عملية التدريس أو الدرس فيقدم صورة شاملة عن مكتسبات التلاميذ لضبط الحصيلة المعرفية والمهارات في مختلف مواقف التعلم، للتعرف على بعديها الإيجابي والسلبي، واستثمار نتائجها من طرف الأستاذ أثناء إعداد الحصص الدراسية لدعم التلاميذ المتعثرين، وعلاج صعوبات التعلم المستعصية التي لم تنفع معها المحاولات البيداغوجية. وهذا النوع من التقويم يتناغم وينسجم مع التقويم البنائي والتكويني والختامي بطريقة ديناميكية أثناء الانتقال ضمن مواقف التعلم وعملية التدريس لتحقيق التوازن والمواءمة والتكيف ضمن المسار الدراسي لتتحد وظائف وأنواع التقويم وأساليبه مع الأهداف والغايات ونوع وكفاءة القدرات حتى يتسع نطاق المعارف التي اكتسبها التلميذ والتي تنعكس في النهاية على محصلة نتائجه النهائية بطريقة إيجابية.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (19) والتي فحواها يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، بنسبة 26.30 %، وهذا مؤشر يدل على أن التقويم في المناهج الدراسية لا يهتم بشكل كبير بمعايير ومؤشرات الجودة الشاملة في التعليم والاعتماد داخل مرحلة التعليم

المتوسط، لذا يركز التحليل الوظيفي على إجراءات التقويم في المناهج الدراسية داخل النظام التربوي الكلي، لتبيان كيف أنه يهتم بالمعارف والخبرات والمعلومات بدل الاهتمام بالجودة والأداء ليحافظ على استقرار النظام التربوي، لأن عكس ذلك سيؤدي إلى ظهور خللا وظيفيا يعيق التحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم المتوسط.

- تبرز أهمية استخدام التقويم التربوي في المنهاج الدراسي وتنوعها في إكساب التلاميذ القدرة على الحكم عن ذاته لاكتساب مجموعة من الخبرات التي تتفاعل ومستوى كل تلميذ على حدى، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم، وهو ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من خلال العبارة رقم (15) والتي مفادها يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه (تقويم محكي)، وهذا مؤشر على أن التقويم في المنهاج الدراسي لا يعتمد بشكل كبير على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة إلى نفسه أي من خلال التقويم المحكي المرتبط أساسا بالتقويم البنائي والذي يهدف إلى تحديد مستوى التلميذ بالنسبة إلى محك ومستوى ثابت يحدده الأستاذ مسبقا ويكون مرتبط بالأهداف السلوكية التي تعبر عن مستويات محددة للإنجاز المرغوب، فهذا النوع من التقويمات يمكن التلاميذ من نقد أعمالهم بأنفسهم ويوضح مدى فهمهم للمادة فهما معمقا، كما يعمل على ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في شكل أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة تتوافق وتنسجم مع قدرات التلاميذ، ويركز على أسلوب التقرير الذاتي للحصول على مختلف المعلومات المتعلقة بالاتجاهات والميولات ونظم الممارسات ومن أدواته الاستبانة تستخدم لجمع بيانات خاصة بالتلاميذ أضف إلى ذلك التقويم المعياري الذي يقارن أداء التلميذ بالرجوع إلى أداء تلميذ آخر داخل الصف الدراسي، لتتكامل هذه الأنواع مع باقي أنواع التقويم الأخرى التي تعتبر أكثر دقة وتنظيما في تنفيذها للوقوف على المستوى الذي حصله التلميذ ويوجهه نحو التآلف مع بيئته، والتكيف مع معارفه وخبراته بالاستيعاب والمطابقة بين أهداف المنهاج وبنية التحصيل الدراسي التي تؤدي إلى اندماج التلميذ ومساهمته في تحقيق التوازن والمحافظة على حالة الاتزان التي تسير وفق منطق علمي تطوري وهذا ما يتوافق ومتطلبات المقاربة البنائية الوظيفية والفعل الاجتماعي عند بارسونز.

- تتجلى أهمية تحديد مواطن الضعف والقصور الاعتماد على بدائل وظيفية بيداغوجية تتفاعل مع كل تلميذ على حدى، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم في المنهاج الدراسي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (09) والتي مفادها تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط "، بنسبة مئوية قدرت ب 40.00 %، وهو مؤشر واضح على أن طريقة التقويم

التشخيصي المتبعة في المنهاج لا تشخص وحدها الضعف العام لدى التلاميذ بل تشخص مناحي القوة فطرق التقويم كالاختبارات السيكومترية التي تقيس قدرات التلاميذ وكفاءتهم، وتشخص نقاط الضعف والقوة، بالإضافة إلى الاختبارات والاستطلاعات والاستبيانات والمقابلات والتي يمكن استخدامها بعد ذلك لتصميم برامج تعليمية تلبي احتياجات الفاعلين لتتنوع وتتكامل مع طرق التدريس وتنسجم مع أداء الأستاذ داخل الصف الدراسي فتثير التفكير عن طريق استهداف التراكيب المعرفية لدى التلاميذ، وبتنفيذ أنشطة متكررة داخل الصف الدراسي لإثارة الإشكالات التي تعمل من خلال وظائفها على تشخيص قدرات التلاميذ تشخيصا سليما وفعلي يكشف عن مواطن الضعف أي الخلل الوظيفي والقوة كبديل وظيفي، فالتقويم في المنهاج هدفه قياس وتقدير جميع النشاطات والخبرات داخل الصف الدراسي التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف الأساتذة وبتوجيه منهم ابتداء بالأهداف التعليمية وانتهاء بالتقويم في حد ذاته الذي يمثل وسيلة من الوسائل للحصول على أكبر قدر من المعلومات الضرورية لتخطيط للسير الحسن العملية التعليمية، وفق متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل، وبذلك فهي تنشط وتقوم بدورها لاستعادة التوازن ومنع التنافر وإحداث الانسجام والاستقرار بشكل متكامل داخل النظام التربوي الجزائري.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الإطار النظري:

تنص الفرضية الثانية على أنه "ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي"، وعلى ضوء ما كشفته القراءة التحليلية المبنية على تقديرات كمية والتي تنبثق منها نتائج الفرض الجزئي الثاني المتعلق بتنويع الأستاذ لأساليب التقويم تنعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم المتوسط والتي جاءت نتائجه بناء على الأطر النظرية كما يلي:

- تبرز أهمية تشخيص ضعف التلاميذ في مادة دراسية معينة في إيجاد بدائل بيداغوجية تساعد الأستاذ على تصميم أساليب لمواجهة هذا التعثر، وأنجع طريقة في ذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (33) والتي مفادها تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة، وهذا مؤشر واضح على أن نتائج التقويم التربوي تساعد الأستاذ على تقويم تقدم التلاميذ في مادة دراسية معينة بكل دقة وموضوعية فتحدد نقاط الضعف والقصور في الأداء الدراسي (معيقات وظيفية)، فيتمكن عضو هيئة التدريس من تشخيص أسباب الضعف لبناء وتصميم أنشطة علاجية ورسم خطط واستراتيجيات منظمة تستهدف مواطن

العجز والخلل الوظيفي في أنماط التفكير فيستغل الأستاذ مناطق القوة ويعززها حتى يتكيف التلميذ مع مظاهر التعلم النفعية ويضع الأستاذ مجموعة من البدائل الوظيفية في ضوء ما هو متاح لعلاج وتصحيح وتعديل مواطن التعثر وسد الفجوات التي أصابت بنية الفهم لدى التلميذ ومساندته في مختلف مواقف التعلم للحفاظ على التوازن والانسجام داخل النسق، فهي إجراءات تحفيزية تشجعهم وترغبهم على التعلم الحقيقي فالعلاج يتم من خلال التفسير والتشخيص ومن ثم المواءمة وتكييف التلاميذ بناء على رؤية وظيفية تطبيقية تهدف للحفاظ على التكامل والانسجام والتوافق داخل الصف الدراسي، فالتقويم وسيلة موجه لتحقيق غاية ترتبط بمستوى إدراك الفاعل التربوي للمعارف والخبرات لتنعكس بشكل جلي على التحصيل فتظهر فوائده في شخصية التلميذ، فترتقي به تصاعديا وتعد الفرد لتبوء مكانة جيدة، وتجعله أكثر إصرارا وإقبالا على الدراسة.

- تبرز أهمية تحديد أخطاء التلاميذ في إيجاد بدائل وظيفية بيداغوجية تسمح للأستاذ بتصنيفهم حسب قدراتهم، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (32) والتي فحواها " تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها "، وهو مؤشر مهم على أن أساليب التقويم التربوي تساعد الأستاذ على تقدير أداء التلاميذ وملاحظة ووصف ضعف وتدني مستواهم بإثارة بنية الفهم والإدراك من خلال المناقشات الشفوية الحوار، طرح الإشكالات وتنفيذ مجموعة من الاختبارات التي تشخص الأخطاء وتصنفها بشكل دقيق للتعرف على التلاميذ الضعفاء والمتأخرين والتلاميذ الذين يعانون من أخطاء راجعة إلى المعرفة التي عادة لا تتلاءم مع ميولات التلميذ وتتجاوز مستوى إدراكه الذهني بسبب قلة التركيز والانتباه وعدم القدرة على التواصل الفعال والبناء في ظل بيداغوجيا الخطأ، هذا ما يدفع بالأستاذ بتقديم مساعدات وإرشادات إضافية للتلاميذ من أجل تحسين أدائهم العام داخل الفصل الدراسي، وإكسابهم معرفة تبريرية تساعدهم في الدفاع عن خبراتهم، وتبرير معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم المكتسبة في مواطن معينة لجعل المواقف التعليمية نشطة وفعالة، كما تساعد أساليب التقويم الفاعل التربوي (الأستاذ) على اكتشاف المعارف التحريرية التي تبرز الخبرات والأفكار الزائفة التي تشكل نوعا من المعيقات الوظيفية، وعليه وجب خلق التوازن والانسجام بين الخبرات والممارسات التعليمية، ومساعدة التلاميذ على إنتاج معارف موضوعية كبديل وظيفي يشخص الأستاذ شرعيتها وتوزيعها وتصنيفها وتقويمها بطريقة مستمرة واقعية وانتقائية تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، تمس مجمل النشاطات التي يقوم بها التلاميذ وترتبط بمكانتهم وأدوارهم ووظائفهم ضمن النظام التعليمي مع اختبار

مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية وتقييم المشاريع العلمية وتصنيفها للكشف عن مختلف الثغرات ومواطن التعثر التي تشكل خللا وظيفيا وتصنيفها حسب طبيعتها وعليه فبيداغوجيا الخطأ ترى أنه من حق التلميذ أن يخطئ أثناء بحثه عن المعرفة لذا فالحقيقة العلمية عبارة عن خطأ تم تصحيحه فهي عملية مستمرة نشطة وغرضية يسعى من خلالها الأستاذ لتحقيق أغراض مرجوة تسهم في حل جملة من المشكلات الابستيمولوجية تنمى وتطور العمليات العقلية والمدركات والخبرات التي تحدث التوازن والانسجام والتكامل بين المكتسبات والخبرات وعليه تؤكد البنائية الوظيفية أن التلاميذ يختلفون في درجة تكيفهم ونضجهم وإدراكهم للأشياء تبعا لاختلاف أعمارهم وخبراتهم وبيئتهم الأسرية والتربوية. (إيمان دركي: القياس والتقويم ودوره في العملية التعليمية).

- تبرز أهمية قياس نمو التلاميذ في إيجاد بدائل وظيفية بيداغوجية تساعد الأستاذ في تحديد مختلف جوانبهم المعرفية، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (24) والتي مفادها " تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية "، وهو مؤشر مهم على أن أساليب التقويم تساعد الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية، وذلك من خلال استخدام أدوات ووسائل تعكس أداء التلميذ وتفتح أمامه باب الجدل والنقاش لمعرفة أوجه التقارب والتباعد والاختلاف في الفهم والإدراك والاستيعاب، فأساليب التقويم هي محك حقيقي يتعرف الأستاذ بواسطته على مدى تحقق الأهداف التربوية في المجال المعرفي بنوعيه العام والإجرائي والذي يضم عادة مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية – الفكرية) والمفاهيم والمعارف المعلومات يتطلب تقويمها لمعرفة درجة فهمها واستيعابها أساليب تقويم تحتوي أسئلة قصيرة دقيقة كالاختبارات والإشكالات التي تمثل مثيرات تتطلب تذكر ما تم تعلمه وتفترض إجابات موضوعية قصيرة وسريعة تدل على سرعة الإدراك والاستيعاب يستخدمها الأستاذ عادة في قياس الكفاءات داخل الصف الدراسي وبين مختلف المستويات الدراسية في شكل عمودي وأفقي يدمجها لتقدير مظاهر النمو المعرفي الذي تتفرع منه عمليات الفهم التطبيق التحليل التركيب للحكم على مختلف جوانب التعلم، التي تدعم التنقيط العددي الكمي بملاحظات ذات مدلول نوعي، وتحديد التلاميذ الذين في حاجة إلى تجديد المعارف لتحسين مستواهم الدراسي والبيداغوجي لضمان علاقات بنائية تكاملية بين الأستاذ والتلميذ من أجل ضمان استمرار العملية التعلمية بأنجع السبل.

- تبرز أهمية الاختبارات الموضوعية في كونها أحد البدائل الوظيفية البيداغوجية التي تساعد الأستاذ في قياس معلومات التلاميذ، وهو ما توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (31) والتي مفادها يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين، فهي تمثل أحد أنواع الاختبارات الأكثر انتشارا بين الاختبارات التحصيلية، تتفرع منها اختبارات من المتعددة التي تقيس الأهداف السلوكية المختلفة تستهدف مهارات تفكير بسيطة وعليا، وكذا أسئلة المزاوجة أو المطابقة وملء الفراغ، أسئلة الخطأ والصواب تمتاز هذه الأساليب بجودة التصميم ويستطيع التلميذ ففهمها وتحليلها بعناية تقيس معلوماته في مجال معين وتشخيص وتقوم تحصيله وتحدد مكاسبه الفردية وتوجه وترشد تعلمه وتحسنه، فهي مؤشر صادق يقدر كفاءة التلميذ وينصفه لأنها تمس النواحي العقلية والسلوكية من جهة، وتمتاز بقدرتها على حصر النتائج بطريقة دقيقة وملحوظة وتتميز بسهولة تصحيحها أي دون عناء وتغطيتها لجميع أجزاء المادة الدراسية، لا تحتاج إلا لوقت قليل للإجابة عنها إذ لا تتعدى أحيانا كلمة واحدة أو إشارة صغيرة، (أنظر: حميد عبد الواحد الكيسي، ربيع هادي مشعان: الاختبارات التحصيلية –أسس بناء وتحليل أسئلتها)، ومن جهة أخرى تشعر التلميذ بالعدالة، وتنمي لديه أسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات، تتطلب مهارات تدريسية ومبادئ عامة تنسجم مع الأهداف التعليمية تعمل على توليد المعارف وتساهم في ابتكار أفكار جديدة تثري الرصيد العلمي وتثبت المفاهيم، كما ترسيخ القيم والمواقف التعليمية التي تتلاءم وعمليات التفكير حتى تشبع حاجات التلميذ الشخصية التي تتلاءم ومتطلبات النسق التعليمي لتتحقق الأهداف المرجوة منها، وبهذا تكون الاختبارات موضوعية صادقة وثابته وموضوعية وتلبي أغراض التربية التي سطرت من أجلها. هذا ما يتوافق مع النظرية البنائية الوظيفية ونظرية الفعل عند بارسونز. (أنظر زيد الهويدي أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، وليد أحمد جابر طرائق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)

- تبرز أهمية عملية النقد الذاتي في إيجاد بدائل بيداغوجية لتعديل الأستاذ طريقته في التدريس، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (21) والتي مفادها تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم، وذلك من خلال تنفيذ مجموعة من الأساليب والإجراءات والأدوات التي توفر جملة من البيانات والمعلومات المتكاملة التي تعكس مستوى أداء الأستاذ المهني وتوضح أخطائه ونقاط ضعفه ومواطن تعثره أثناء القيام بالمهام التدريسية فتولد لديه القدرة على نقد ذاته بكل موضوعية ليتحلى بها كونها عنصر من عناصر الكفاءة وهذا ما يجعله كأحد أعضاء هيئة التدريس يفكر تفكيرا نسقيا في ممارسات المهنية ويفحص أساليبه ويستفيد من نتائج

التقويم التربوي لتعميق معارفه وتمحيصها وتصحيح طرق تدريسه وتحسين أساليب تحكمه في الصف الدراسي وتعديل وتكييف تدريس بما يتلاءم مع الخبرات المستحدثة هذا ما يعزز لديه الثقة بنفسه فيستفيد من إمكانياته في مجال تخصصه لصالح التلاميذ ويكرسوا جهوده لإكساب جميع التلاميذ المعارف في ضوء ميولاتهم وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم الثقافية.

- تبرز أهمية استخدام الأستاذ لدراسة الحالة كبديل بيداغوجية لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر لحل مشكلات الهدر التربوي، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (30)، وذلك من خلال تتبع حالة التلميذ والتركيز على المعيقات، يجمع الأستاذ بيانات ومعلومات دقيقة صادقة وموضوعية عن ماضي وحاضر التلميذ، حالته الأسرية ودخلها المادي وكذا المستوى الثقافي من مصادر موثوقة بهدف تشخيص ضعفه وقصوره والتعرف على أسباب المشكلات التي تظهر في أدائه وعلى مستوى سلوكاته مثل سوء التكيف والخجل والانطواء وبطء التعلم والعزوف عنه، وتفسيرها والبحث عن مكامنها سواء على مستوى الشخصية أو في مجال النمو المعرفي والنفسي والحركي أو السلوك العام أو التحصيل الدراسي لفهمها وإدراكها واختيار أفضل السبل للعمل على علاجها والتقليل من أثرها وفق خطة واستراتيجية شاملة تستهدف المواطن التي أدت إلى التعثر والتأخر الدراسي لدى التلميذ مباشرة قصد معالجتها، فهو أفضل سبيل لذلك إلا أنه يتطلب من الأستاذ خبرة ودراية ومعرفة كافية، كما يتطلب منه جهدا كبيرا ووقتا طويلا كونه يوفر صورة مفصلة متكاملة عن التلميذ من خلال تحليل مكثف وفحص مفصل للعناصر الفعلية التي تتماشى مع أهداف هذا الإجراء وغالبا ما تكون نتائج الصورة التي توفرها دراسة الحالة أكثر موثوقية من مخرجات الأدوات الأخرى وفي سياق ما يوفره من وجهات نظر متعمقة عن الحالة المدروسة، لتكييف التلميذ مع متطلبات التوجيه المعياري للتحصيل ككل وبالتالي مع النتائج النهائية، فتنضبط أداتية الفاعل وفق مقتضيات الواقع التربوي، ومن خلالها يتحول التلميذ إلى ذات فاعلة وواعية بحريتها ومسؤوليتها إزاء مصالحها الخاصة والمصالح العامة، ومقاومة للإخفاق والرسوب من خلال آليات الضبط الذاتي لديه. (أنظر زكرياء محمد الظاهر وجاكلين تمرجيان وجودت عزت عبد الهادي مبادئ القياس والتقويم في التربية، إسماعيل دحدي: التقويم التربوي– مفهومه أهميته) .

- تبرز أهمية أساليب التقويم في المنهاج في إيجاد بدائل بيداغوجية تفرض على الأستاذ الاعتماد على نماذج محددة، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (07) التي مفادها " تفرض

أساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي"، وهذا مؤشر على أن أساليب التقويم في المنهاج تفرض على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي فيرسم الأستاذ خطة عمل ويبسطها بطرق كفيلة لإنتاج تقويم فعال، فهي تمثل إطار تصوري للتقويم يصف رؤية واضحة لمفاهيم التقويم الأساسية الكيفية التي يمكن أن يوظف بها مفاهيم جديدة للوصول إلى أحكام والقواعد والأوصاف والمحاذير والأطر التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه، للحصول على مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم وتشرحها وتتنبأ بها. وتتنوع نماذج التقويم تبعا لمضامين المنهاج وفلسفاته التي تتماشى وطبيعة المجتمع فتنمي التواصل العلمي وتبادل الخبرات، فهي الآلية التي تحقق التقويم الحقيقي المتسم بالشمولية والاستمرارية والتنوع، تتكامل الأساليب والنماذج وتتناغم مع إجراءات التقويم الصفي، للوصول إلى نموذج شامل يمكن أن يسهم في توفير تغذية راجعة فعالة تحقق التوازن بين المعارف والسلوكات، فيمارس الأستاذ أدوار تدريسية تكاملية بهدف اكتساب المعرفة وتوظيفها في مجال التنمية الفكرية، فيتبادل الأثر مع المحيط ويوضح طبيعة الكفاءة المستهدفة من المنهاج الدراسي وفعاليتها لدعم العوامل النفسية والحركية والمعرفية والمهارية والشخصية والعاطفية وترشيدها لتتكيف وتتكامل مع النظام القائم تحفظ الاستقرار والثبات في أنساقه وأجزائه وتحافظ على الوضع القائم.

- تتجلى أهمية أسلوب الملاحظة في كونه احد البدائل البيداغوجية التي تساعد الأستاذ على جمع قدر كبير من المعلومات، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (25) والتي فحواها " يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة ومباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي" ، فتعطي صورة واضحة عن أداء التلاميذ ويركز فيها الأستاذ على لوائح السلوك ولوائح تسجيل السمات، يستعين بها داخل الحصة الدراسية مثلا لتسجيل حضور نوع من السلوك أو عدم حضوره، وكذا اللوائح التي تتضمن درجات لتسجيل شدة حضور السلوك المرغوب في مواقف معينة، يجد الأستاذ بحكم تواجده في حجرة الدراسة فرصا كثيرة تسمح بملاحظة أداء التلاميذ في مهام وظروف تدريسية متباينة، تمكن من جمع بيانات مناسبة ومفيدة عن مدى تقدمهم خاصة على مستوى المعارف المهارات والنمو الانفعالي، وتزود الأستاذ بمعلومات ومؤشرات حصرية وجديدة وحقائق ووقائع عن سلوك التلميذ أثناء حدوث الفعل التربوي مباشرة لتعديله ووقايته من التعثر كما يقدم هذا الأسلوب تغذية راجعه حول جوانب القوة، ونواحي الضعف في الأداء مما يسمح لعضو هيئة التدريس بعلاجها فورا بأنجع السبل وتقديم الدعم ومساعدة التلاميذ على تجاوز مواطن الخلل وتمكينهم من استيعاب المعارف والخبرات والمفاهيم والممارسات وتوجيه

السلوكات بشكل سليم، حتى لا يتشكل عجزا في تحصيلهم وهذا ما يضمن سير العملية التعليمة بشكل جيد من أجل تحسين التعليم ومن ثم تجويده، وعلى هذا الأساس ترى نظرية الفعل أن عملية الملاحظة التي يقوم بها الفاعل التربوي تهتم باستقبال مظاهر السلوك وملاحظته، وتعمل على ربط المعرفة المكتسبة بالأداء التربوي المرتبط بمسارات الفعل المدرسي، وتسعى إلى تكييف التلميذ مع متطلبات التوجيه المعياري للتحصيل ككل، محققين علاقات ارتباطيه للفاعل مع أساليب التقويم وبالتالي مع النتائج النهائية، فتنضبط أداتية الفاعل وفق مقتضيات الواقع التربوي، ومن خلالها يتحول التلميذ إلى ذات فاعلة وواعية بحريتها ومسؤوليتها إزاء مصالحها الخاصة والمصالح العامة، مقاومة للإخفاق والرسوب من خلال آليات الضبط الذاتية لدى الفاعلين. (أنظر أدوات التقويم التربوي، نبيهة صالح السامرائي الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم – المفاهيم – المبادئ – التطبيقات)

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (27) والتي فحواها " يستخدم الأستاذ أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية"، إلى أن التقارير الذاتية هي طريقة منظمة مهمة وهادفة من طرق التقويم تعتمد على تعبير التلميذ عن ذاته وإحساسه ومشكلاته وانفعالاته واتجاهاته بشكل يجعل منها وسيلة لتقويم صفاته الخاصة، فهي تشكل سلسلة من الاستجابات النصية التي يدلي بها التلميذ وفق قائمة من الأسئلة المقننة والتي تدور حول جانب من الجوانب وغالبا ما يلجأ الأستاذ إلى استخدام هذا الأسلوب لأنه بسيط ولا يحتاج إلى جهد كبير عند تطبيقه ويستخدم أسلوب التقرير الذاتي في شكل سلسلة من الاستجابات النصية لمعرفة صفات التلميذ الشخصية، وذلك من أجل الحصول على معلومات وشواهد دقيقة وصحيحة وسريعة عن هذه الصفات، لإصدار أحكام متعلقة بتفاعله مع المحيط وما يرتبط به من معارف وخبرات وحقائق فهي تكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ على مستوى الفهم والاستيعاب والمواقف وتقوي دافعيته للتعلم وتؤثر في مستوى تحصيله الدراسي، ومن جهة أخرى يستطيع الأستاذ من خلالها رسم أهداف لعمله قابلة للتحقيق تتلاءم ومستويات الإدراك وتتوافق مع طبيعة المناهج الدراسية فيواكب بشكل مستمر المستجدات ويصحح جملة من المسارات سواء ما يتصل منها بطرائق التدريس أو أشكال التفاعل وهذا التصحيح المستمر سوف يبعده كثيرا عن مواقع الزلل والتقصير والإخفاق ويقربه كثيرا من النجاح في دفع التلاميذ لتحقيق أعلى مراتب التحصيل الدراسي.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (26) والتي فحواها " تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها"، إلى أن أساليب التقويم التربوي وأدواته، ترافق عملية التعليم والتعلم في

جميع مراحلها بغرض تحديد المجالات النفسية الحركية المعرفية الوجدانية الواجب قياسها لبلوغ مستوى الأداء المطلوب، فهي تقدم أنشطة حقيقية وواقعية ذات صلة بالمنهاج الدراسي وطرق التدريس تقيس مختلف المهارات المطلوبة وتحل المشكلات وتسعي لتحقيق الأهداف، وتحث على التعاون بين التلاميذ في أداء الأنشطة والمهمات التعليمية، فيتم توجيه الفعل عن طريق أساليب التقويم التي تكون مكيفة مع مبادئ العقلانية النفعية لتحديد المجالات النفسية والحركية والمعرفية والوجدانية التي ينبغي قياسها فالتلاميذ يحددون أفعالهم تبعا لقيم المنفعة حيث يحددوا مواقفهم بما يلائم سلوكاتهم وتبعا لمكانتهم وتوقعات أدوار الآخرين، لتأتي في النهاية نتائج التحصيل وتعمل على اصطفاء وانتقاء التلاميذ وتمريرهم بحسب رتبهم ومقدار نجاحهم.

- تبرز أهمية استخدام الأستاذ لخرائط المفاهيم كأسلوب بيداغوجي حديث لترتيب معارف التلاميذ قصد إنتاج معلومات جديدة تفيد في التحصيل الدراسي ، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (28) والتي مفادها يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها "، وهذا مؤشر يدل على أن الأستاذ يستخدم خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها، من خلال التمثيل المرئي للعلاقات المعقدة بين المعارف والمفاهيم التي تسمح بقياس المستويات العليا من الأهداف المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، فتظهر صورة البنية المفاهيمية لموضوع معين وتبرز العلاقات الموجودة بين مكوناته مما يساعد التلميذ في ربط المفاهيم والأفكار بشكل واع فهي تكشف عن الفجوات المفاهيمية الموجودة في البناء المعرفي لدى التلميذ كما تضيف مفاهيم جديدة إلى ذهنه لم يكن يتصورها سابقا تساعد التلميذ على مراجعة المادة الدراسية بشكل مركز، بالتالي تحفز على المناقشات الصفية الحيوية وتخلق توفيقات تكاملية تؤدي بدورها إلى إنتاج معارف جديد وتربط المعارف المخزنة في عقل التلميذ بالمعلومات ، فتبرز كمية المفاهيم المكتسبة ورصيده العلمي والعلاقات بينها، كما ترتبها وتنظمها بطرق يسهل استدعاؤها، حتى يكون التعلم فعال ذو معنى يبدأ مما يعرفه التلميذ بالفعل ثم يستكمل على النحو المطلوب، فيعطي امتدادا أفقيا لبناء التكامل مع الأنساق المعرفية الأخرى والتي تهتم بالأدوار الأكثر تحديدا ودقة وفق ما يمليه واقع التقويم لتكوين وبناء كائن اجتماعي قادر على المشاركة ضمن الكينونة الجماعية، كما يتيح للمدرسين تحديد الفجوات الحاصلة على مستوى الفهم بسرعة وتقديم العلاج الفوري لها.

- تبرز أهمية استخدام الأستاذ لملف الأعمال كأسلوب بيداغوجي في قياس نواتج التعلم المعرفية التي تفيد في تحديد مستوى التحصيل الدراسي، وأنجع طريقة لذلك هي أساليب التقويم التربوي، وهو ما توصلت

إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (29) والتي مفادها " يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتوفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ"، فهو تجميع منظم وهادف لإنجازات التلاميذ وأعمالهم ومجهوداتهم داخل الفصل الدراسي، يقدم صورة متكاملة وشاملة حقيقية عن أدائهم ويستخدم فيه الأستاذ أدوات قياس تحريرية وأخرى شفوية ويضم أيضا تقويما ذاتيا، يعد هذا الأسلوب من اتجاهات التقويم الحديثة والشاملة، يتكون من سجل أعمال التلميذ اليومي المتمركز على الوصف والتفكير والانعكاس والتنفيذ، يستخدمه الأستاذ في التعرف على مستوى التلميذ الحقيقي داخل الصف الدراسي كما يتيح الفرصة أمامه بإعادة النظر في أعماله وترتيبها وتقييمها كما يشجع على التعلم الذاتي فهو يعد نقطة انطلاق نحو مواصلة التعلم، يقيس الأهداف التي تحققت ويرشد الأستاذ إلى التعرف على نقاط ضعف تلاميذه وقوتها، كما يساهم في ربط التدريس بالتقويم فهو توثيق واضح للنمو المعرفي المهاري يدعم الأهداف والتغير والتأمل في فترة من الزمن، ويساهم في الاستمرارية في التعلم من سنة لأخرى، يمكن للأساتذة استخدام هذا الملف من أجل تشجيع التعلم الموجه ذاتيا لتوسيع النظرة نحو ما يتم تعلمه داخل حجرة الصف وعرض وتبيان التقدم نحو نتاجات التعلم ومخرجاته وإيجاد التقاطع بين التعليم والتقويم يزود التلاميذ بمعلومات حول طريقة تقويم أنفسهم كتلاميذ لتقديم فرص للنمو المدعم والتعلم الذاتي وهذا ما يعني الموازنة المستمرة بين الأساليب البديلة التي تقابل غايات محددة فتجلب منافع وتشبع حاجات، ويظهر ذلك من خلال النشاطات المتبادلة التي ترمي إلى الحصول على حد أقصى من المعلومات التي ترتكز عادة على ميكانيزمات وإجراءات عقلانية يتبعها الفاعلون لقياس أفعال التلاميذ العقلانية داخل المجتمع المدرسي لقياس محصلة نتائجهم المعرفية التي تم اكتسابها أثناء عملية التدريس. (أنظر: عايش محمود زيتون النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم)

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (22) والتي فحواها " يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل متوسط حتى تتناغم وتنسجم مع باقي أساليب والطرق والإجراءات التي تسمح بجمع بيانات ومعلومات عن سلوكات التلميذ وتصرفاته ومشاركاته وطرق تفكيره ومعارفه وخبراته في مختلف مواقف التعلم النشطة التي تمليها مكونات ومضامين المنهاج فتثير إشكالات تقتضي جمع معلومات ومؤشرات تخص المهارات الحركية والانفعالية والسلوكات والاتجاهات والميولات والنمو العقلي المتمركز حول المدركات الحسية وكذا المعارف والخبرات التحصيلية قصد عزلها وتفسيرها للوقوف على طبيعتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها بغرض التقويم والإرشاد والعلاج الفوري لمواطن

الخلل حتى لا يترك فرصة لثبات الخطأ، والحكم على مدى تقدم التلميذ في تحقيق المهارات وإتقانها وما ينقصه منها فيعمل على إشباع حاجات التلميذ حتى يبلغ أعلى ناتج تعليمي فيشعر أنه موضع اهتمام فيشجعه ذلك على المنافسة كما يساعد في وضع خطط واستراتيجيات لدعم مسار التعلم وتصحيحه لتعديل عملية التدريس وتحسينها.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (20) والتي فحواها " يجد الأستاذ صعوبات في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة بسبب نقص تكوينه"، إلى أن افتقار الأستاذ إلى التكوين والتدريب الكافي على طرق التقويم وأساليبه الحديثة والمختلفة خلق صعوبة نوعا ما في تطبيق طرق التدريس داخل حجرة الصف بسبب نقص التجهيزات والوسائل البيداغوجية الحديثة، بالإضافة إلى كثافة البرامج الدراسية والاكتظاظ داخل حجرة الصف ونقص الخبرة المهنية والتعليمية، وعدم التمكن من التحكم في مجريات العملية التعليمية بسبب نقص التكوين والتدريب التطبيقي على إجراءات التدريس وطرقه الحديثة التي وضعتها المنظومة التربوية للعمل بها داخل الأنساق التعليمية.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الإطار النظري:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

- تبرز أهمية مقارنة نتائج التلميذ بغيره من أقرانه في إيجاد بدائل وظيفية بيداغوجية تتوافق وقدراته وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم الذاتي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (44) والتي فحواها "يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه"، وهو مؤشر مهم على أن التقويم الذاتي يسمح للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه، ويكون في استطاعته تقويم التقدم الحاصل في تعلماته بنفسه وبوسائل ملائمة دون اللجوء إلى الأستاذ أثناء النشاط التعلمي الجماعي فيستطيع الحكم على معارفه بنفسه هذا ما يشجعه على التفكير فيما اكتسبه والتعرف على مواطن قوته وضعفه في مختلف الجوانب (العقلية، الجسمية، الاجتماعية والانفعالية) ويساعده على هيكلة معارفه وتنظيمها بكيفية تسهل عليه استدعاؤها وتوظيفها فيحفزه على التعلم الذاتي ويدفعه إلى الالتزام والاستقلالية والشفافية وينمي روح النقد الذاتي عن طريق جملة من المحكات التي تسمح بمقارنة نتائجه التي تحصل عليها حاليا بنتائجه السابقة وبنتائج غيره

من التلاميذ حتى يعرف مكانه بالنسبة لمجموعته أو صفه أو فصله ويقدر مقدار تقدمه أو تخلفه أو تراجع مستواه التحصيلي بالنسبة لأقرانه ليكون نظرة شاملة عن كل المهمات المنجزة وتكون لديه الشجاعة للإقرار بالخطأ بكل صدق وموضوعية للتكيف مع معطيات وخصائص المعارف والخبرات واستدماجها في شكل تحولات وظيفية تتلاءم مع مختلف المواقف وتهدف لتحقيق التوازن والانسجام والملاءمة بين معطيات التقويم الذاتي ونسق الفصل الدراسي للحصول على بيئة صفية بنائية تحترم الأفكار العليا لدى التلاميذ وتشجعه على الحوار والمناقشة ووضع افتراضات تنبوئية تفسيرية يستقصيها التلميذ علميا، فيأخذ مختلف وجهات النظر من بيئته فيصبح تلميذا مؤهلا للإبداع والابتكار وليس للتكرار. (أنظر محمد عطية أحمد عفانة: واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة)

- العبارة رقم (38) والتي فحواها " يرفع التقويم الذاتي مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي، وهذا مؤشر على أن التقويم الذاتي يرفع مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي، فهو عمل وصفي يقوم به التلميذ لتقويم قدراته ومهاراته التعليمية أثناء قيامه بمجموعة من الأنشطة الجماعية ينظم فيها التلميذ جملة من التراكيب المعرفية والمفاهيمية تفضي إلى اكتساب خبرات ومعلومات جديدة من مختلف مواقف التعلم والتي تتطلب إجابات وحلا للإشكالات أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي لتبادل المعارف واكتشاف التعثرات والتعرف على قدراته الحقيقية ويكتشف جوانب التميز لديه الأمر الذي يساعده في بناء معارفه ورفع مستوى تركيزه عن طريق الحوار والنقاش مع الآخرين فيطور مكتسباته ويحولها إلى معارف إبداعية ترفع مستوى التركيز والوعي والإدراك لديه وتساعده على التعلم الذاتي بطريقة بنائية نشطة ومستمرة غرضية التوجه ذات معنى تحدث تكيفات تتواءم مع المعارف، وتدعم التعلم التعاوني والتكاملي داخل النشاط الصفي الجماعي تقيس الفهم والاستيعاب وتبني علاقات تبادلية ديناميكية تفاعلية بين التلميذ ومجموعة صفه لتقييم أدائه ذاتيا بسبل مستمرة وانتقائية وموضوعية لبلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي فهو مجهود فكري واستراتيجية تعاونية يشترك فيها كافة التلاميذ تحت إشراف الأستاذ لتوثيق نظام التقويم التعاوني وتعزز النمو الفكري والمعرفي، لأن الصف الدراسي من وجهة نظر الوظيفية تسوده علاقات تبادلية ومتكاملة تضمن الدور الذي يلعبه التقويم الذاتي في تحقيق الاندماج داخل النشاط الصفي للحفاظ على النسق المعرفي المبني على القيم، المعايير، الوظيفة، والتكيف.

➢ تتجلى أهمية المشاركة النشطة داخل الفصل الدراسي كأحد البدائل البيداغوجية التي ترفع من المستوى المعرفي وتعزز القدرات والمهارات التي تنعكس إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم الذاتي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (35) والتي فحواها يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف "، وهذا مؤشر على أن التقويم الذاتي يعزز للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف، من خلال المناقشات وطرح الأسئلة وإثارة الإشكالات عن طريق الأنشطة والتدريبات التي يكون التلميذ فيها محور عملية التعلم داخل الفصل الدراسي فتثير حماسه ونشاطه فتكون إجاباته متنوعة ومبتكرة ناتجة عن تفكير وإنتاج ذاتي يظهر عند طرح الأستاذ أسئلة ذات مستويات عليا وأسئلة مفتوحة في وضعيات ومواقف منبهة ومثيرة للتفكير والدافعية والنشاط والاستمرارية والقدرة والفاعلية تتسق من خلالها معايير الدور مع متطلبات المكانة تنمي لدى التلاميذ قدراتهم التحليلية وتدفعهم نحو التقدم والابتكار لبلوغ نتاجات تعلم جيدة واقعية تتكامل مع أدائهم الفعلي فيقدر التلاميذ جهودهم تقديرا ذاتيا غير منقوص يؤديه كل فرد في إطار الكل الذي يشكل عنصر من هذا الكل للحفاظ على التكامل والانسجام داخل الصف الدراسي ويحقق التوازن بصورة مستمرة لتتكامل وتتلاءم عناصر عملية التقويم الذاتي فتحقق الترابط والتساند في شكل علائقي مع عمليات التعلم لإشباع حاجات التلاميذ العلمية والمعرفية والتي تنعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي وتحافظ على مستواهم العلمي، فيكون التلميذ عنصرا اجتماعيا متفاعل داخل حجرة الصف نشط ومتضامن تمتزج فيه المعلومات وتتفاعل الأفراد بعضها مع بعض في وسط جمعي يعمل على تحسين أداء التلميذ من حيث الفهم والتركيب والتحليل، وتعد طريقة سهلة وأسرع في تثبيت المعلومات داخل حجرة الصف.

➢ توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (41) والتي فحواها "يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا"، لأن جزء مهم من عملية التعلم تسمح للتلميذ بتقديم وجهات نظر مختلفة ومتعددة والدفاع عنها بطريقة علمية أكثر واقعية وملموسة، من خلال تقديم عدد من الأدلة والحجج والمبررات المنطقية في مواقف تتطلب الدفاع عن آرائه فيقدمها بطريقة أكثر إقناعا فيخلق لدى التلميذ روح التفاعل ويثير حماسه ودافعيته نحو مناقشة أفكاره مع الآخرين بطريقة أكثر جدوى وإنتاجية، فيكون أكثر نشاطا في تعلمه وتطوره من خلال تحليل أفكاره وآرائه وتحليلها وتفسيرها فيفهم معتقداته الخاصة بشكل أعمق ويكتسب فهما أكثر تعقيدا للموضوعات التي يدرسها، فيحقق بذلك غايات محددة مستمرة ونشطة

وغرضية التوجه وانتقائية تحدد مكانته الأساسية ودوره ضمن مجموعة صفه وتجعله مثابرا في تحقيق أهدافه وتحدث التوازن في معارفه ومكتسباته داخل الفصل الدراسي وتجعل قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط الذي حوله أفضل، فتتطور العمليات العقلية والمدركات الحقيقية التي تحدث من خلال عملية التوازن داخل نزعة الفرد الذاتية وتنعكس بهذا على أدائه وتحصيله بشكل إيجابي.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (05) والتي مفادها " يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج، لذا يعد التقويم الذاتي جزءا مهما من عملية التعلم الذاتي، يتيح للتلاميذ تشخيص تعلماتهم وتقدير مكتسباتهم وتحديد مواطن الضعف والتعثر (معيقات وظيفية) التي تؤثر على كفاياتهم وتمثلاتهم فيصنفها حسب طبيعتها ومستواها ويفسرها ويحدد أسبابها لاتخاذ الخطوات اللازمة وتنفيذ التدابير التصحيحية لضمان علاجها ضمن سياقات علمية تعدل مسار التعلم في ضوء محكات مرنة توجههم نحو الأهداف التي يصبوا إلى تحقيقها، لتنعكس بشكل إيجابي على الأداء الفعلي ليبقى التلميذ متحمسا ومتكيفا قادرا على إصدار أحكام موضوعية أداتية تتجه صوب هدف نفعي ألا وهو التحصيل الجيد الذي ينطوي على المواءمة بين الغايات التعليمية وتقويم الذاتي ليتكامل وينسجم بشكل أفضل مع جدوى الفعل الموجه صوب تعديل أدائهم عن طريق آليتي التصحيح والعلاج والتأكد من أنهم على المسار الصحيح للحصول على قيمة علمية معينة ضمن العملية التعليمية تحقق ما يعرف بالجودة الشاملة في التعليم بشكل مرن.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (47) والتي فحواها " تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية، فهو إجراء مهم يتيح للمؤسسات التعليمية التفكير في نتائج التلاميذ وتقدير عملية التعلم الخاصة بهم، كونه أداة قوية توفر رؤى قيمة حول مدى فهم التلاميذ للمواد وكيفية تحسين أدائهم الأكاديمي، فيمكن المجتمع المدرسي من التعرف على أنجع السبل التي تجرى بها عملية التعلم وكيف يمكن تحسينها، كما يمكن واضعي المناهج الدراسية من تشكيل استراتيجيات لتطوير مضامينها بغية تحقيق وحدة المعرفة والسلامة العلمية والأمان لضمان جودة الأداء في التعليم بصورة مستمرة ومتكاملة، كما يساعد على دفع الأساتذة والإداريين لاتخاذ قرارات أفضل بشأن احتياجات التلاميذ التعليمية لتحقيق التكيف والتوافق والانسجام وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتعديل وإصلاح، ووضع خطط لتنفيذ تلك التعديلات وتطويرها لبلوغ نتائج جيدة ومساعدة التلميذ على النمو نموا متكاملا في

جميع الجوانب (العقلية، الجسمية، الاجتماعية، والانفعالية)، كما أنه يهدف إلى معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة داخل البيئة المدرسية.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (39) إلى أن التقويم الذاتي للتلميذ يتيح له البحث عن معلومات من عدة مصادر ومعالجتها "، وهذا مؤشر على أن التقويم الذاتي للتلميذ يتيح البحث عن معلومات من عدة مصادر وتشخيصها ومعالجتها، فهو يوجه وفق تصورات نظرية الفعل التربوي وإجراءات التقويم الذاتي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث عن معلومات مختلفة الاتجاه من مصادر متنوعة وتشخيصها وعلاجها وفق استراتيجيات فعالة قصد بناء تصورات ديداكتيكية جديدة تتلاءم مع العمليات العقلية وتتناول الوقائع التعليمية وفق دوافع علمية منتظمة فيكون التعلم عملية نشطة غرضية مستمرة يستفيد منها التلميذ في بناء تراكيب معرفية جديدة تحدث تغييرات على مستوى الأنظمة الذهنية فتعدل أبنيته الفكرية وأنساق الفهم وتعزز قدرة التلميذ على استبقاء المعلومات المحصلة من مصادر متعددة واستذكارها واسترجاعها وتوظيفها في مواطن نشطة وبطرق خلاقة، تساعده على التكيف والتلاؤم مع الأدوار، وعليه يمكن القول أن تقويمه لذاته ما هو إلا استجابة لهذه الأدوار لتحقيق أغراض التعلم الذاتي داخل للعملية التعليمية حتى تتماشى مع متطلبات تحصيلهم العلمي والدراسي، هذا ما يتوافق مع نظرية الفعل الاجتماعي عند تالكوت بارسونز ومبادئ النظرية البنائية الوظيفية.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (36) والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية، فيحسن من خبراته وأدائه وأفعاله ويطور من شخصيته وقدراته ودوافعه ويرفع من مقدار استجاباته، كما يتيح له تقويم تقدمه فيكسبه نظرة ثاقبة عن أدائهم الفعلي والوظيفي، ويمكنه من تحديد مجالات حياته العلمية التي يحتاج إلى التركيز عليها هذا ما يسمح له بتطوير مهارات مهمة كالتفكير النقدي وحل المشكلات والتفكير التحليلي والإبداعي والابتكاري، مما يعزز لديه الثقة بالنفس ويبرز مواطن القوة والضعف لديه فيطور ملكة الفهم ويعده للحياة العلمية والعملية بشكل سليم ويترك أثرا إيجابيا بشكل واضحا وجلي في تحصيله العلمي ونتاجاته التعلمية، فيكون فردا عمليا صانع لعملية التغيير نحو الأفضل بالرغم من الاختلاف التي تظهر في الخبرات داخل بيئته لذا فالهدف الأساسي من القويم الذاتي هو بقاء واستمرارية الفعل داخل النسق من أجل تحقيق الهدف من التربية والتعليم.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (40) والتي فحواها " يعزز التقويم الذاتي للتلميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة في حياتهم اليومية "، إلى أن التقويم الذاتي للتلميذ يعزز القدرة

لدى التلميذ على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة من حياته اليومية، وذلك من خلال تنظيم المعرفة واستخلاص المبادئ والتوصل إلى مفاهيم ومعلومات متضمنة للمواقف التعليمية، تساعده على استمرارية التعلم وبناء ثقته في نفسه واعتماده على ذاته في مختلف مواقف الحياة، هذا ما يرفع من مستوى طموحه، ويطور اتجاهاته واهتماماته العلمية والحياتية ومواهبه الإبداعية، التي تعكس مهاراته المعرفية الحقيقية لتوظيفها في الحياة، فيعزز لديه التقويم الذاتي مهارات العمل التعاوني والتواصل والحوار البناء في مختلف القضايا التي تعترضه كل هذا من أجل تحقيق الأهداف المرجوة والمستهدفة، لتكوين علاقات اجتماعية بناءة خارج البيئة المدرسية قائمة على الاحترام والانسجام والتوازن والتناسق تتوافق مع سياسة التعلم مدى الحياة، فالتقويم الذاتي في النظرية البنائية الوظيفية عملية مستمرة نشطة تعزز قدرات التلميذ الذاتية فيتفاعل مباشرة من خلالها ويتكيف مع ما يحدث حوله فتتواءم المعلومات وتتكامل مع خبراته ومعارفه ومفاهيمه وتتناغم بنيته العقلية مع البنية المعرفية وتتوافق وتنسجم مع مختلف المواقف المتنوعة والمتعددة التي تعترضهم في حياتهم الاجتماعية واليومية لتنعكس هذه المعلومات المبنية بشكل إيجابي على أثر التلميذ في المجتمع الذي يعيش.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (43) والتي فحواها " يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها "، فهو أداة مهمة في رحلة التلميذ الدراسية ووسيلة قوية لتقويم الأداء بطريقة موضوعية وتقديم الملاحظات التي من شأنها مساعدة التلميذ في تعميق تعلماته وتنمية أفكاره وتحديد المجالات والنقاط التي تحتاج إلى تحسين وتعديل وتدارك وتطوير والاعتراف بها ومعالجتها، وكذلك المواطن التي يتميز ويتفوق فيها، ويولي للتلميذ تحمل مسؤولية تعليمه، ويمكنه من تتبع تقدمه ومعالجة أي نقاط ضعف (خلل وظيفي) قد يجدها في نشاطه، وهذا بدوره يساعده على تحسين الأداء العام، علاوة على ذلك هو مفيد في تقويم التلميذ لأعماله الخاصة بنفسه للتأكد من أنها ذات جودة عالية توصله إلى معيار الإنجاز المطلوب، كما يقدم للتلميذ تغذية راجعة فورية على نشاطه داخل الصف الدراسي والتي يستقبلها في شكل معلومات مبنية وفق استدلالات واستنتاجات تستمد مادتها من الفعل الذي يعتبر شرط ضروري للتعلم يساعد على ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة لتحديد نقاط ضعفه الناتجة عن الفهم الخاطئ ومعالجتها حتى يبقى الوعاء العلمي متزن يتواءم مع الخبرات الجديدة التي تمكنه من بلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (37) والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره "، فهو يقدم مؤشرات شاملة وكافية عن الأداء الحالي للتلميذ فيطور لديه مهارات التفكير الناقد والمقارنة والنقد الذاتي والمراجعة الذاتية فيكسب التلميذ مهارة حل المشكلات وإصدار أحكام بطريقة موضوعية تساعده في تقدير الذات والتصالح معها ويحسن الدافعية نحو التعلم ليتخطى جوانب الضعف في أدائه ويقوي ويعزز جوانب القوة لديه حتى تنعكس على تحصيله الدراسي بشكل إيجابي كما يجعل التلميذ منفتح الذهن ويفرق بين الآراء والوقائع وله القدرة على فحصها، وتوليد أفكار وتمحصها لإيجاد الخطأ كما ينمي بعض لديه مهارة التخطيط باعتبارها أول خطوة يقوم بها التلميذ سعيا منه لتحقيق النجاح، وكذلك مهارات استخدام مصادر التعلم والمعرفة والتي تعد من أساسيات النجاح، حيث يتفتح التلميذ على مختلف المفاهيم ويكتسب مجموعة من الخبرات التي تبني لديه مهارة الاستنتاج بغية الوصول إلى الحقائق بهدف تحسين وتعديل الجوانب المعرفية والأدائية بطرق عقلانية ذات جودة عالية يتفاعل التلميذ فيها مع الوقائع السابقة ويتكيف مع الأحداث الحالية التي تتضمن المفاهيم والمعتقدات والأفكار والتصورات حتى تنسجم مع المكونات الاجتماعية التربوية المحيطة به فيتحلى بالمرونة والاستقلالية ويتعلم كيفية تولي مسؤولية التعلم بطريقة ذاتية، ليصنع معنى غرضي من خلال نقد تعلماته، فالمعرفة تتكون عن طريق تقويم الذات بأسلوب ناقد وتتكامل وتنسجم مع التراكيب التربوية لبناء المعنى لدى التلميذ حتى ينعكس بشكل إيجابي في محصلة نتائجه.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (46) والتي فحواها " يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية "، وهذا مؤشر مهم على أن التقويم الذاتي يساعد التلميذ في الاعتماد على طرق واستراتيجيات تساعده على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمه النهائية بنفس، من خلال استخدام نزعته الذاتية وإرادته الفردية وتراكيبه الذهنية بصورة دائمة ومستمرة تسهل عليه التفكير وفق رؤى وتصورات وظيفية تساعده على النضج والنمو والابتكار، فتولد لديه الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، فيستطيع مقارنة مستواه بمستوى مجموعة صفه حتى يتضح مستواه بالنسبة لنفسه كتقويم محكي ولمجموعته كتقويم معياري، فيصدر أحكام موضوعية تتعلق باستعداداته ومعارفه ونتائج تعلمه لتتكون لديه صورة متكاملة عن أدائه تهدف لتأسيس واقع مرن ومتوازن خال من المشكلات قادرا على توجيههم ذاتيا فيتكامل ويتسق مع محصلة مكتسباته ونتائج تعلمه النهائية، فالتقويم الذاتي مفيد بشكل خاص للتلاميذ الذين يدرسون بشكل مستقل، يتيح لهم تولي مسؤولية التعلم الخاص بهم، ويشجع التلاميذ على أن يصبحوا

أكثر وعيا بأنفسهم ويعتمدون على ذواتهم، ويأخذون زمام المبادرة ليكونوا مسؤولين عن نتائج تعلمهم. (أنظر: علي عبد الله جاسم الزاملي وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي)

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (42) والتي فحواها " يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض "، فهو يكشف عن الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء بناء معارفه ويبرز مدى تقدمه أو تخلفه في مسار التعلم ويوضح مستويات الفهم والإدراك لديه فيتمكن من تحديد أهدافه وخطواته الضرورية لبلوغها، فيستطيع التلميذ من خلاله تصحيح بعض المفاهيم والتمثلات الخاطئة وتكييفها مع المعارف المكتسبة عن طريق آليتي المواءمة والانسجام حتى يستوعب التلميذ موضوع التعلم فيوظف بنياته الذهنية وتراكيبه المكتسبة من أجل جمع بيانات واستثمارها في إصدار أحكام ذاتية عن أدائه والتعرف على أخطائه والعمل على تلافيها بمراجعة ذاته بغية الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها للتقليل من الفجوات بتطوير الكفايات وتجويد عمله وتعلمه بإيجاد حلول وبدائل للمشكلات التي تعترضه أثناء التعلم وإصدار أحكام تتصف بالدقة والموضوعية للكشف عن التعثرات والمعيقات والتقليل من الفجوات عن طريق تطوير مهارة التعلم الذاتي كبديل وظيفي يعكس بوضوح الأهداف المرجوة بناء على مؤشرات الأداء الفعلي وبالتالي تطوير قدراته ومعلوماته للرفع من مستوى الفهم والاستيعاب حتى ينعكس بشكل إيجابي على تحصيله الدراسي.

- توصلت هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (34) والتي فحواها " يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ "، بهدف قياس أدائهم الفعلي وإشراكهم في اتخاذ القرارات واكتساب مهارة الحكم على الأشياء بطريقة موضوعية لتحديد الصواب والخطأ وتعويد التلاميذ على الاستقلالية وتحمل المسؤولية لتنمية قدراتهم التحليلية وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وحثهم على التقدم والابتكار بإثارة التفكير لفهم المعلومات التي يمليها المنهاج، والرفع من استعداداته النفسية وقدرته على تقبل التعليقات والملاحظات وتحفيزه على التقويم الذاتي باستمرار لتحقيق مؤشرات الجودة حتى تتكامل فعالية المنهاج مع خبرات الفاعلين داخل الصف الدراسي لتحقيق معاييرها القياسية المعلنة فتتكيف مع متطلبات العملية التعليمة وتلبي حاجات النظام المدرسي ومتطلباته وتنسجم مع رغبات التلاميذ وتتناغم مع حاجياتهم فتنعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الإطار النظري:

تنص الفرضية الرابعة على أنه "تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

- تتجلى أهمية وظيفة الإدارة المدرسية في كونها منظومة هامة تعمل على تبلغ نتائج التلاميذ لأولياء الأمور بعد نهاية كل فصل دراسي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (52) والتي مفادها " تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب "، وهذا مؤشر يدل على أن إدارة المؤسسة التعليمية تشرف على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور أو الوصي القانوني في الوقت المناسب، بغية تتبع أداء أبنائهم بشكل مستمر وتلقي معلومات في وقت مبكر حول ممارسات التقويم ونتائجه للتعرف على كيفية سير العملية التعليمية ومراحل التدريس وتأثيرات عملية التعلم على أداء التلاميذ ومعارفهم باستخدام مجموعة من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات التي تقوم الإنجاز الفعلي داخل الفصل الدراسي وتقيس مستويات تحصيل التلاميذ، لذا ارتأت المتوسطات إلى تبني استراتيجيات حديثة ومتطورة لتوثيق العلاقة بين المؤسسة والبيت ومن هذه الاستراتيجيات التي تبنتها هي مجالس أولياء الأمور التي تقحم فيها الآباء عن رضا وقناعة وتأييد تام لمراقبة مسار تعلم التلاميذ عن كثب ومناقشة التقدم الأكاديمي والتقارير النهائية ودرجات كل مادة دراسية لمساندة إجراءات التصحيح والتعديل والتحسين والمساهمة في دعم التلاميذ خاصة المتعثرين منهم، فتتفاعل مكونات البيئة المدرسية وتتقاسم عناصرها الداخلية والخارجية الأدوار من أجل توثيق جسور التواصل وتجويده فيكمل النسق الأسري النسق التربوي ليدعم العملية التربوية من خلال المساندة المستمرة لضمان تفوق التلاميذ واستقامة سلوكهم وتوجيههم علميا وخلقيا وتربويا، ودفعهم للقيام بأدوارهم بالكيفية المأمولة وفي الآجال المحددة، كما يساهم هذا الأسلوب في دفع الأولياء لعلاج الاختلالات في الإنجاز عن طريق التتبع والمراقبة والضبط والتدخل عند الحاجة من أجل وقاية أبنائهم من الهدر التربوي ومساعدتهم على بلوغ تحصيل دراسي جيد يمكنهم من التكيف بشكل صحيح ضمن المجتمع التربوي الذي يؤهلهم حتى يكونوا الدعامة الأساسية التي تبنى عليها الأجيال القادمة، وهذا التقدم والتطور حسب تالكوت يكون من خلال تنسيق وتعاون الإدارة المدرسية مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية – الأسرة – كتنظيم أساسي في المجتمع قادر على حل مشكلات أبنائهم للحفاظ على النجاح من أجل البقاء والاستمرار بشكل دائم، فهذه الممارسات تعبر عن أفعال اجتماعية قيمية مرتبطة بالمعايير داخل النظام المؤسسي وينطوي معناها إلى درجة من التكامل بين الأسرة والمدرسة.

- تتجلى أهمية وجود مستشار توجيه داخل البيئة المدرسية في كونه عنصر فعال يساعد التلاميذ على التعرف على رغباتهم وميولاتهم ومدى توافقها مع قدراتهم بغية بناء مشروعهم الدراسي والمهني، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (60) والتي مفادها " يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني "، وهذا مؤشر هام يدل على أن مستشار التوجيه يستثمر نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني، وذلك من خلال جعل التقويم التربوي في خدمة الفاعل التربوي داخل مرحلة التعليم المتوسط باستغلال المحصلة النهائية لصالح التلاميذ وتحليل نتائجهم السنوية والتركيز على نتائج شهادة التعليم المتوسط، لمساعدتهم على تبني خطط واستراتيجيات تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم المستقبلية حتى تتوافق مع المعطيات والوقائع، فهو يركز على السنوات الأولى لإدماج التلاميذ في بيئة جديد ومساعدتهم على التكيف والانسجام والتوازن والتأقلم داخل البيئة المدرسية أما السنوات الثالثة تمثل مرحلة بناء الاختيارات والأفكار وتوضيح التخصصات وتحديد الخيارات وتبيان التشريعات ومضامين التوجيه والميولات والرغبات وبلورة المشاريع الدراسية المهنية عن طريق الإعلام المدرسي بإشراف المستشار التربوي والمهني وفق استراتيجيات هادفة وناجحة، في حين ينصب اهتمامه على التلاميذ الذين يدرسون سنة رابعة متوسطة لتقديم الدعم والمساندة من خلال مساعدتهم على التخطيط للمراجعة والتعلم الفردي قبل إجرائهم للاختبارات الموحدة لذا ووفق مبادئ النظرية البنائية الوظيفية فالأدوار بين مستشار التوجيه والتلاميذ تتكامل وتنسجم لتنورهم بمكانتهم العلمية والأكاديمية لخلق التنوع والاختلاف في الخيارات والتوجهات والرغبات داخل الأوساط المدرسية والمهنية حتى يتكيف التلاميذ وفق رغباتهم مع التخصصات فيكتسب الفرد مهارات كيفية وكمية ضرورية للمهن المستقبلية الأمر الذي من شأنه خلق تعاون وتضامن في الحياة الاجتماعية للأفراد.

- تتجلى وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في دعم التلاميذ ومساعدتهم على الرفع من مستواهم الدراسي للتقليل من الرسوب المدرسي، وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (59) والتي فحواها " تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب المدرسي "، وهذا مؤشر هام على أن عملية التقويم التربوي تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري وتصنيفهم حسب معدلاتهم وتحصيلهم وذلك بغية حصر التلاميذ المتأخرين دراسيا والتعرف على مشكلاتهم الدراسية ومسببات التعثر للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي والهدر التربوي

عن طريق آليتي التصحيح والعلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور (معيقات وظيفية) بتقديم جملة من الخدمات التوجيهية والإرشادية خلال الفصل الدراسي وبين الحين والآخر من خلال الأيام الإعلامية والندوات والملتقيات والمطويات والمنشورات المقابلات الفردية والجماعية والجلسات العلاجية والنصح والحوار، بغية مساعدة التلاميذ الذين لم يتحصلوا على معدل النجاح بتوجيه قدراتهم وطاقتهم على العلامات التحذيرية ومواطن الخلل التي تحول دون إكمال المسار الدراسي وتداركها وعلاجها، كما يوفر المستشار الدعم الأكاديمي بتنفيذ برامج التدخل الفوري لتوعية التلاميذ بضرورة العمل على نقاط القوة وتعزيزها لعلاج التحصيل الدراسي الضعيف الناتج عن حالات عدم التكيف المدرسي وعدم قدرة التلميذ على فهم واستيعاب المعلومات والمعارف المقدمة وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت على إمكاناته وقدراته وجعلته غير قادر على فهم البرامج التعليمية (أنظر: سميرة عبدي: الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة لعينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي) مما يؤدي به في النهاية إلى التعثر أو إعادة السنة الدراسية لذا يكرس مستشار التوجيه كافة جهوده لإعطاء حلول جذرية للتخلص منها، بالتواصل المباشر مع التلاميذ بشكل دوري للتعرف على مشكلاتهم والحد من الفشل المدرسي وخلق بيئة مدرسية جاذبة وداعمة لجميع التلاميذ، وإشراك أولياء الأمور والأساتذة في عملية المتابعة الدورية لتدارك الأخطاء بشكل آني فمستشار التوجيه المدرسي يساعد التلاميذ على تحديد أفعالهم ومعرفة قدراتهم الحقيقية وفهم دوافعهم من أجل تحقيق حاجاتهم ومتطلباتهم داخل الوسط المدرسي فتساعده نتائج التقويم على إعادة تنظيم تفكير التلاميذ من خلال تبصيرهم بالأسباب الكامنة وراء تلك المشكلات التي تعترضهم ومحو الأفكار والمعتقدات الذهنية والمعرفية الخاطئة بدحضها، لإحداث التوازن والانسجام بين المعارف والممارسات الموجهة لتحقيق غايات نفعية ترتبط بمستوى إدراك الفاعل لرفع نتائجه والتقليل من الرسوب المدرسي لديه عن طريق نظام الحوافز الذي يتضمن المستوى الإدراكي ويعني معرفة الفاعل بغايته والبدائل الممكنة لتحقيقها على المستوى المعرفي والوجداني، أما الجانب القيمي فيعبر عن القيمة والوزن المرتبط بالفعل ونتائجه التحصيلية هذه الحوافز الثلاثة تحرك ذهن التلميذ فيقدم على الدراسة بكل عزيمة وإرادة مما ينعكس ذلك على تحصيله بشكل إيجابي.

- يبرز دور الإدارة المدرسية في إيجاد بدائل بيداغوجية للحد من ظاهرة الغش داخل الأوساط التربوية، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (57) والتي فحواها " تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ"، وهو مؤشر مهم على أن الإدارة

داخل البيئة المدرسية تعمل على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي من خلال تحديد توقعات واضحة ومراقبة سلوك التلاميذ وأدائهم وتوفير مهام هادفة باستخدام أساليب رادعة ووضع استراتيجيات وخطط وآليات مناسبة للحد من هذه الظاهرة التي استفحلت في أوساط التلاميذ بسبب الخوف من الرسوب في الاختبار ورغبة التلميذ في الحصول على علامات مرتفعة السبب الذي يشجع على الغش فيستخدم وسائل غير شرعية فتتنوع أشكال الغش والتي تتمثل في تبادل الإشارات والكتابة على الأدوات الشخصية واستخدام القصاصات والهاتف ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها وعليه تسعى الإدارة من خلال التشريعات والقوانين والنصوص التربوية بتحديد عقوبات واضحة وصارمة لأولئك الذين يغشون أضف إلى ذلك إقامة ندوات وملتقيات تنويرية وحوارات تواصلية للكشف عن أضرار الغش وتوعية التلاميذ لعواقبه القانونية، والعمل على خلق جو من الثقة حتى يشعر التلميذ بالراحة والدعم والانتماء في تعلمهم والعمل على تنمية المهارات الدراسية الصحيحة عبر دورات علمية، مع تفعيل آلية التواصل بين التلاميذ والأساتذة لتطبيق عقوبات صارمة في حق التلميذ الذي يمارس الغش في الامتحانات، وتنظيم دورات تكوينية للأساتذة ضعيفي الأداء مع برمجة حصص استدراكية للتلاميذ المتعثرين والمتأخر دراس ، وتفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إجراء أيام إعلامية للتحسيس بظاهرة الغش ومخاطرها للحد من الظواهر السلبية المؤثرة في التحصيل الدراسي ومساعدة التلاميذ على التحلي بالصدق والنزاهة الأكاديمية، ودفع الإدارة المدرسية إلى وضع فواصل زمنية بين المواد الاختبارية حتى يمكن التلميذ من التركيز والاستعداد للامتحان بكل مرونة فيتشكل لديه نوع من حالة الرضا التي تنعكس على الحالة الوجدانية للفاعل (التلميذ) بشكل إيجابي.

- تتجلى أهمية اتخاذ مبدأ المكافأة كبديل بيداغوجي يساعد التلاميذ على بذل المزيد من الجهد لبلوغ أعلى مراتب التحصيل العلمي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة والتي من خلال العبارة رقم (54) والتي فحواها " تتخذ الإدارة المدرسية مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ"، وهذا مؤشر هام على أن الإدارة المدرسية تتخذ مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، من خلال نظام الحوافز المتمثل في المكافآت والتقديرات والجوائز والمتمثلة في (الشهادات، الجوائز التشجيعية، الشهادات الشرفية) ومكافآت ملموسة مثل (بطاقات، هدايا، تذاكر، حفلات، رحلات...) وقد تأخذ المكافآت شكل الامتيازات مثل وقت فراغ إضافي أو الامتيازات الخاصة وحوافز شفوية كالإطراء والتشجيع بالكلام، كتعزيز فعال في تحفيز التلاميذ على السعي للتميز والتفاعل والانسجام مع متطلبات عملية التعلم لبلوغ أعلى درجات التفوق والنجاح، وعليه فنظام القيادة والسلطة داخل الإدارة المدرسية هو الذي يتخذ القرارات ويصدر الأوامر

التي تتجسد في شكل أدوار وسطية أو قاعدية توضع موضع التنفيذ كنظام المنزلة الذي يقضي بمنح الامتيازات والمكافآت للتلاميذ المتفوقين للحفاظ على مستواهم التحصيلي لديمومة الفاعلية داخل العملية التعليمية والنسق التعليمي ليكون ذا فعالية يتم عن طريقه تدريس التلاميذ ليكونوا مهيئين لتأدية الأدوار المسندة إليهم والتي تساعدهم مستقبلا على الاندماج المدرسي من خلال المشاركة التفوق والنجاح.

- تبرز أهمية حصص الاستدراك المبرمجة داخل البيئة المدرسية في الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ الذين يعانون من نقص وقلة فهم واستيعاب في بعض المواد الدراسية، وهو ما توصلت إليه العبارة رقم (51) والتي فحواها " تهتم إدارة المؤسسة التعليمية بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية، وهذا مؤشر مهم على أن مؤسسات مرحلة التعليم المتوسط تتبع نهجا استباقيا لتحديد السبل الكفيلة في علاج التعثرات وأوجه القصور في أداء التلاميذ وذلك ببرمجة حصص استدراكية مسطرة وفق نتائج التقويم وملاحظات الأساتذة التي توضح شدة التعثر التي تم حصرها وتشخيص نوعها وطبيعتها، إضافة إلى ذلك تعليقات أولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم، كحل يساعد التلاميذ الضعفاء من تطوير مهارتهم المعرفية العلمية والأدائية اللازمة عن طريق الأنشطة العلمية المتنوعة والتي تتمثل في المناقشات والتمارين وحل المشكلات لعلاج الثغرات في فترة زمنية محددة ينفذها الأستاذ بطرق مشوقة وهادفة أساسها الترغيب من أجل التقليل من صعوبات التعلم والفهم والإدراك لمساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها لتكون امتدادا لأنشطة تعلمية سابقة داخل الفصل الدراسي، كما توفر الإدارة التعليمية الموارد اللازمة لضمان نجاح سير الحصص الاستدراكية المبرمجة للتأكد من حصول جميع التلاميذ على الدعم الذي يحتاجونه في الفصل الدراسي من أجل تحسين نتائجهم الدراسية، فكلما كان التدخل سريعا كانت نتائج المعالجة البيداغوجية للصعوبات التعلم ومشكلات التأخر الدراسي جيدة وكان الانسجام داخل العملية التعليمية فعالا يحفظ التوازن والتكامل والاستقرار ويوسع حقل تطبيق المكتسبات لتحسين نوع التعلمات وبلوغ التلميذ أعلى مراتب التكيف المدرسي.

- تبرز أهمية العلاقات القائمة داخل المؤسسات التعليمية في إيجاد بدائل بيداغوجية للتفاعلات المرنة وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (61) والتي فحواها " يكشف تقويم التربوي داخل البيئة المدرسية على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين الأساتذة والتلاميذ)"، وهو مؤشر مهم على أن المشهد التعليمي الحالي داخل البيئة المدرسية يكشف بدرجة كبيرة عن المرونة التي تمتاز بها العلاقات التربوية وعلى وجه الخصوص

تلك العلاقات القائمة بين الأستاذ والتلميذ والتي توضحها التقويمات التربوية التي تجرى داخل الوسط المدرسي وغالبا ما تقدم هذه التقويمات تحليلات وتفسيرات للطرق والإجراءات التي تتم بها هيكلة عملية التعلم، علاوة على ذلك تكشف عملية التقويم عن الأساليب والطرق التي يتفاعل بها الأستاذ مع التلاميذ وكيف يستجيب التلاميذ لهذه التفاعلات التي توضح العلاقة القائمة بين عضو هيئة التدريس والتلميذ، والطرق التي يتم بها تعديل وتحسين وتطوير هذه العلاقة لخلق بيئة مدرسية أكثر إيجابية وجذبا تساهم في نجاح التلاميذ تحافظ على الانسجام والتكامل والتوازن بين مختلف عناصر النظام المدرسي بهدف الحفاظ على الاستقرار حتى يتمتع المجتمع بقدر عال من الحرية والعقلانية المرنة القائمة على فكرة التوازن في ظل النزاهة والشفافية ويرتكز على معايير علمية موضوعية مضبوطة، لذلك فالنظام الإداري السائد داخل المؤسسات التعليمية يمكن أن يؤثر إيجابا في أداء التلاميذ ومردودهم، فالعلاقة الجيدة والمرنة بين مختلف الفاعلين التربويين المتمثلين في فريق العمل من إداريين والأساتذة تنعكس بشكل إيجابي على تحصيل التلاميذ الدراسي. (أنظر: مصطفى حساني، استخدام استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقة بالتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية)

- تبرز أهمية برمجة دروس دعم للتلاميذ في إيجاد بدائل بيداغوجية تهدف إلى الارتقاء بمستوى التلاميذ الدراسي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (58) والتي فحواها " تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل لرفع مستوى التحصيل للتلاميذ "، وهذا مؤشر يدل على أن إدارة المؤسسة التعليمية تتخذ خطوات استباقية لضمان مواصلة التلميذ للتعلم وتطوير مهاراته حتى أثناء الإنجازات من خلال برمجة دروس دعم مجانية مسطرة من قبل راسمي السياسات التربوية كمساعدة إضافية تزود بها إدارة المؤسسة التعليمية التلاميذ الذين يحتاجون إلى المزيد من التحفيز وبذل جهد مضاعف لتحقيق نتائج إجابيه، لذا تتيح لهم دروس الدعم الفرصة لإعادة مراجعة الدروس والموضوعات السابقة للرفع من مداركهم ومعارفهم، أضف إلى ذلك تستفيد المؤسسة التعليمية من زيادة الأداء الأكاديمي فضلا عن تطوير الأداء وهذا ما يؤكد على أن هناك اهتمام بالغ بحاجيات التلاميذ وعليه وجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتزويدهم بالدعم والمساندة والإعانة بهدف المعالجة البيداغوجية التي ترمي إلى التخفيف من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لتحسين المستوى ورفع مردودية التلاميذ التي تؤهلهم لبلوغ إنجاز يسمح لهم بالنجاح والانتقال إلى مستويات جديدة وعليا من التقدم والتفوق والإنجاز لأنها بديل فعال لتعزيز مهارات وقدرات التلاميذ النجباء مع التكفل الفوري بالتلاميذ الذين يعانون نقصا تحصيليا، فتهدف تقنية دروس الدعم

إلى تقوية المكتسبات، وإكساب التلاميذ قدرات ومهارات جديدة تساعدهم على بلوغ تحصيل الدراسي جيد يتماشى مع الأهداف التي سطرتها الإدارة المدرسية مسبقا وعليه فديداكتيكية الدعم البيداغوجي عملية لازمة لتصحيح كل خلل دراسي أبرزته ديداكتيكية التقويم على الأقل في شكليه التكويني والإجمالي في نطاق تعميق الفهم وتطوير المهارات وترسيخ المكتسبات بين فئات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم، وفي جميع مراحل التعليم وأطواره بهدف تقليص التباعد بين أهداف التربية وقدرات التلاميذ بهدف تلافي ما قد يعترض بعضهم من صعوبات ومعيقات فهو استراتيجية هدفها تطوير المردودية والمهارات وترسيخ المكتسبات وتعميقها بين فئات التلاميذ المتفاوتة قدراتهم في اكتساب الكفاءات الأساسية.

- تبرز أهمية تنظيم ندوات بشكل مستمر حول نتائج التلاميذ كأحد البدائل الوظيفية التي تهدف إلى التعرف على درجات تحصيلهم العلمي وأنجع طريقة لذلك هي عملية التقويم التربوي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم العبارة رقم (50) والتي فحواها " كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي "، وهو مؤشر يدل على أن المؤسسات التعليمية تقوم بانتظام بإجراء ندوات عقب كل تقويم مرحلي لمناقشة نتائج التلاميذ بطريقة رشيدة عقب كل فترة زمنية أو عقب كل تقويم مرحلي لمراقبة الأداء التحصيلي للتلميذ وتحليل النتائج وشرح الآثار المترتبة عنها، وتوفر هذه الندوات إرشادات حول كيفية تحسين الأداء في المستقبل لخلق بيئة تعليمية إيجابية والتأكد من أن جميع التلاميذ على نفس المستوى عندما يتعلق الأمر بفهم كيفية تتبع تقدمهم، فهم يسخرون معارفهم ومداركهم لخدمة الأهداف التربوية التي تمليها إجراءات التقويم، والتي تكون في الكثير من الأحيان محاولة لتحقيق نتائج إيجابية يدرك من خلالها الفاعلون محصلة أدائهم في ضوء مصالحهم الفردية ومن ثم يتخذون الفعل الضروري من أجل تحقيق الأهداف والغايات وإشباع الحاجات والمحافظة على نمط التفاعل والحوار فلا يخرج أو ينحرف النسق التعليمي عن حدود نتائج التقويم المرحلي.

- تبرز أهمية التقدير في تحديد وقياس درجة الديمقراطية القائمة بين مختلف الفاعلين التربويين داخل مختلف الأوساط التعليمية، وأنجع طريقة لذلك هي التقويم التربوي وهو ما توصلت إليه العبارة رقم (53) والتي فحواها " يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة "، وهذا يدل على أن التقويم في البيئة المدرسية أداة مهمة لقياس درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والقيادة المدرسية في شكل هرمي تسلسلي يحدد من خلاله قضايا تربوية مهمة وشاملة تمتثل إلى قواعد وأنظمة تكشف عن ما إذا كانت المدرسة حقا مساحة ديمقراطية ومرنة متسقة ومتكاملة

دون تمييز وتحيز، يغطي التقويم فيها مجموعة من الموضوعات مثل عدالة المناهج ونظام الدرجات والمعاملة الجيدة، مع فحص تقنيات الاتصال والتواصل المستخدمة من قبل الأساتذة والموظفين للتأكد من أنها منفتحة وواضحة مع جميع التلاميذ، حتى تكون المدرسة مكانا ترحيبا وآمنا للجميع قائمة على أسس تجعلها قادرة على توجيه الحياة التربوية بكيفية ديمقراطية مرنة وصحية ومتكاملة تقوم فيها العلاقات الاجتماعية على التعاون والاحترام بين أعضاء الهيئة التدريسية والتلاميذ والإدارة للدلالة على الدور الذي يلعبه كل عضو داخل المؤسسة التعليمية والإسهام الذي يحدثه الجزء في الكل للحفاظ على الاستقرار والتوازن والانسجام.

- تبرز أهمية الإدارة المدرسية داخل البيئة التعليمية في كونها تلقي على الأستاذ عاتق تحمل مسؤولية تدني نتائج التلاميذ، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (55) والتي فحواها " تحمل إدارة المؤسسات التعليمية الأستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه "، وهو مؤشر مهم على أن إدارة المؤسسات التعليمية لا تلقي على عاتق الأستاذ مسؤولية ضعف نتائج التلاميذ التحصيلية بشكل مباشر لأن تدني مستوى التلاميذ راجع إلى العديد من المشكلات التربوية لعل أبرزها الاكتظاظ داخل حجرة الصف الذي يعيق تنفيذ الأستاذ لوسائل وأدوات التقويم المتعددة والمتنوعة بشكل جيد بسبب نقص الخبرة في إدارة الصف الدراسي وضعف كفايات الأداء، وسوء تكيف التلاميذ مع متطلبات عملية التعلم بسبب كثافة الحجم الساعي للمواد الدراسية وعدم التوازن بين التعلمات والوعاء الساعي الذي أتعب التلاميذ وأثقل كاهل الأساتذة ما سبب لهم الإرهاق والتعب بسبب كثافة البرامج التعليمية وغزارة المعلومات التي تمليها مضامين المناهج الدراسية والتي تؤثر بشكل مباشر على عملية التدريس، التي تفرض أساليب وأدوات تقويم متنوعة ومختلفة يصعب تنفيذها كونها تحتاج إلى جهد مضاعف في العمل أثناء تقسيم الموضوعات والأنشطة إلى مفاهيم ومعارف بسيطة يسهل فهمها وإدراكها عن طريق المحاورة والمناقشة والتمثيل والإقناع الذي يحدد غالبا فشله ونجاحه في الأداء وهذا ما يرغمه على التخلص من الفجوات الكبيرة بينه وبين التلاميذ والتعرف على أوجه القصور والإخفاق والعمل على حلها وخلق بيئة تعليمية فعالة تساعد على التعلم البناء، لضمان وصول التلاميذ إلى المعارف المناسبة بتوفير بيئة تعلم داعمة من خلال تحسين قدرة الأساتذة على تزويد تلاميذهم بالدعم والتوجيه والنصح الذي يحتاجون إليه لتحسين أدائهم.

- تبرز أهمية التقويم داخل البيئة الحاضنة له في توفير كافة المعايير والشروط التي تسمح بتنفيذه بطرق علمية وموضوعية، وهو ما توصلت إليه العبارة رقم (49) والتي فحواها " توفر البيئة المدرسية كافة

الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية "، فممارسات التقويم وبعض معاييره وشروطه داخل البيئة المدرسية يسمح بتنفيذه بطريقة موضوعية ونوعا ما دون تحيز وذاتية بهدف حصول التلاميذ على أفضل تعليم ممكن في ضوء ما هو متاح ليتم تقويم أدائهم بدقة وشفافية ويتحقق ذلك من خلال بيئة عادلة ومرنة، أي بيئة تعليمية آمنة تمنح التلميذ الفرصة للتعبير عن ذاته وتلقي الملاحظات المناسبة في الوقت المناسب فتوفر توقعات واضحة وتواصلا واتساقا بناء لتحقيق الغرض من التعلم لتسهل ضمان حصول التلاميذ على تقويم دقيق لأدائهم وتعلمهم باستخدام جملة من الخطط والإجراءات العملية التي تكشف عن نتائج السيرورة التربوية والتكوينية في مجملها من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بالتعديل والمراجعة والتعزيز لضمان جودة العملية التعليمية والحفاظ على التكامل والمحافظة على النمط السائد وتحقيق التوازن والمحافظة على الاستقرار الذي يهدف إلى تحقيق التطور والتباين والتوافق داخل الوحدات التربوية.

- تبرز أهمية التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية في إيجاد بدائل بيداغوجية تهدف إلى تشخيص وعلاج مواطن التعثر والقصور التي تعيق تحصيل التلاميذ الدراسي، وهو ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال العبارة رقم (48) والتي فحواها " يتولى مجلس إدارة المؤسسات التعليمية الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي"، وهذا مؤشر على أن مجلس إدارة المؤسسات التعليمية بالتشارك مع أعضاء هيئة التدريس ومستشار التربية والتوجيه والمفتشين كأعضاء فاعلين قادرين على تفعيل نظام رقابة صارم يتحمل مسؤولية الإشراف على العملية التعليمية عندما يتعلق الأمر بتحديد ومعالجة نقاط الضعف والقصور في الأداء التعليمي، بواسطة مجموعة من الأساليب والأدوات الموجهة صوب جمع البيانات والمعلومات التي تنتهي بمجموعة من القرارات تقتضي بإصدار أحكام على جودة العمليات التربوية أثناء مراقبة وتتبع الأداء بانتظام، لتحديد المشاكل محتملة والتعرف على أسبابها وتشخيصها بهدف الكشف عن مواطن التعثر التي تظهر في الأداء التعليمي ومن ثم معالجتها بسرعة للحفاظ على الاستقرار والتوازن بعيدا عن الصراع والإخفاق، لتطوير الأداء والوصول بالفاعلين إلى المستوى الذي يساعدهم على تحقيق رغباتهم القائمة على هدف مشترك يساهم في تحسين عملية التعلم وتفعيل البرامج التعليمية لتلبي الأهداف التي تسعى المؤسسة لبلوغها مع ضمان حصول جميع التلاميذ على معاملة عادلة ومتساوية بغض النظر عن أي نقاط ضعف في أدائهم.

- توصلت العبارة رقم (56) والتي فحواها " تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم التربوي "، وعليه يمكن القول أن تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة قد لا يؤثر سلبا

على عملية التقويم التربوي بصفة مباشرة، لأن الهدف من التقويم أساسا ليس تقويم المؤسسات المتفوقة وإنما قياس الفارق بين النتائج المحصل عليه والأهداف الواجب بلوغها، وهو ما تعبر عنه الإصلاحات الجزائرية بملامح الدخول وملامح الخروج، حتى يتسنى البحث عن أسباب الفوارق، وتحديد مشكلات التعليم والتعلم البيداغوجية والكفايات الذاتية عند التلميذ، وتقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة والمتميزة يعد محددا من محددات التي ترتكز عليها عملية التقويم والتي تؤول إلى إصدار أحكام موضوعية تستهدف مختلفة جوانب ومكونات المؤسسة التعليمية التي تلعب دورا رئيسيا في جودة التعليم والأداء فنتائج التقويم مسؤولة بالدرجة الأولى عن تحديد وتوضيح اتجاه ومسار سير المؤسسة بشكل عادل ودقيق يبرز تأثير القرارات على الأداء وفعالية الاستراتيجيات المستخدمة يكشف عن جودة التدريس فهو يشمل كل القياسات الكمية، مثل الأداء المالي ورضا التلاميذ والأداء الأكاديمي، فضلا عن المقاييس الكيفية الموجهة صوب جودة الموظفين وجودة المناهج الدراسية وفعالية القيادة الإدارية، التي تعطي نظرة ثاقبة حول الأداء الفعلي لأعضاء هيئة التدريس وبشكل عام، يمكن بعد ذلك استخدام هذا التقويم للإبلاغ عن أي تغييرات وتحسينات ضرورية، في ضوء أسباب العجز والنقص لإجراء عملية التعديل التي تشمل تغيير الاتجاهات والمنهجيات والمحتويات وإصلاح المحيط المدرسي وتحسين مستوى المكونين وتحديد حاجات التلاميذ، وبالتالي صياغة أهداف جديدة في مجالات مختلفة لتكون آلية ديمقراطية للتحول إلى مجتمع مدرسي ديمقراطي دعائمه المعرفة العلمية والحرية والعدل والمشاركة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الدراسات السابقة :

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: "ينعكس نمط عملية التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

باعتبار أن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة مفادها أن نمط عملية التقويم في المنهاج الدراسي ينعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد جاء هذا المحور في المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي قدر ب 3.37، وهذه النسبة أبرزت انعكاسا مرتفع لنمط التقويم على التحصيل الدراسي الخاص بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، لتتقارب النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى المتعلقة بالدراسة الراهنة مع ما توصلت إليه دراسة (Tarık Başar، 2017) التي توصلت إلى أن أهداف المنهاج الدراسي أكثر

قابلية للتحقيق بالنسبة للطلاب الذين يدرسون في مجموعات ذات مستوى أعلى من النجاح، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة Tarık Başar في المجال البشري، والمجال المكاني، واختلفت معها في المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات.

كما تقاربت نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها ينعكس نمط التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي في بعض جزئياتها مع الدراسة التي أجرتها (سناء فاروق قهوجي، 2010) والتي توصلت إلى أن هناك التكافؤ بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي والاتجاهات بعد ممارسة الأنشطة العلمية اللآصفية يؤكد أهمية الأنشطة للطالب سواء الذكر أو الأنثى حيث أن هذه الأنشطة تعمل على إشباع حاجاتهم وتلبي رغباتهم، وبالرجوع أيضا إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تقاربت مع دراسة سناء من حيث الهدف، واختلفت معها في المجال البشري، المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات.

أما نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها ينعكس نمط التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي قد اختلفت مع دراسة (أحلام علية، 2020) في أن منهاج الجيل الثاني ابتعد عن تصوير الوقائع المختلفة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وأن الضعف القاعدي للتقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط على ضوء إصلاحات الجيل الثاني وقصور أدواته وأساليبه وطرائقه في ظل الصياغة غير المنطقية للمنهاج الدراسي والكتب المدرسية، وأرجعت الباحثة الصعوبات الميدانية التي تواجه كلا من المتعلم والمعلم إلى اللامناسبتية التي تعرفها العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعليمية بوجه عام على مستوى إعداد المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وضبط عدد المتعلمين داخل الصف الدراسي، وأن تعديل المناهج الدراسية والكتب المدرسية للغة العربية، يقتضي ضرورة إشراك المعلم في عملية إعداد هذين الأخيرين إذا كانت هناك غاية حقيقية نحو تفعيل العملية التعليمية والعملية التقويمية، وبالنظر إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة أحلام علية في الهدف، المنهج، أداة جمع البيانات، واختلفت معها في مجتمع الدراسة.

وتقارب مضمون الفرضية الأولى والتي مفادها ينعكس نمط التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع نتائج دراسة (سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل، 2019)، والتي أكدت على تفعيل دور المنهاج الدراسي في خدمة الفرد والمجتمع، أضف إلى ذلك فإن من المعوقات التي حالت دون تحقيق نظام تقويم شامل لأهدافه راجع إلى ضعف الخطة

الزمنية للمقررات مع المحتوى التدريسي، كما خلصت دراسة (سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل) إلى أن اهتمام المنهاج الدراسي بالجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي، وتكدسها بالكثير من الموضوعات يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد، كما أن ضعف ملائمة محتوى المنهاج الدراسي لميول وحاجات الطلاب ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي، وهذه النتائج توافقت في بعض جزئياتها مع الدراسة الراهنة واختلفت العديد من نتائجها مع الدراسة الحالية، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة عبد المحسن محمد أبو الليل من حيث الهدف، المنهج المستخدم، أداة جمع البيانات، واختلفت معها في المجال البشري وبعض النتائج.

أما دراسة (فيحاء حسين ناصر، 2019) خلصت إلى أن منهاج الاجتماعيات للصف الأولى متوسط دون المستوى المطلوب، وهناك قصور في مجالات المحتوى والأنشطة والتدريبات والوسائل التعليمية. وهذه النتائج تختلف مع نتائج الفرضية الأولى الخاصة بالدراسة الراهنة والتي مفادها ينعكس نمط التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة فيحاء حسين ناصر من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات، واختلفت معها في مجتمع الدراسة والأساليب الإحصائية والنتائج.

كما أن دراسة (النور عبد الرحمن محمد خير) خلصت إلى أن ما تقدمه عملية التقويم التربوي من بيانات ومعلومات مهمة عن أداء المتعلمين تؤثر إيجابا في عملية التعليم وتطوير المناهج كما أكد على ضرورة الاستفادة من البيانات والمعلومات المهمة التي يقدمها التقويم البديل في تقويم المناهج التعليمية وتطويرها مع العمل الجاد على نشر ثقافته بين الأوساط التربوية وهذه النتائج تتفق في مضمونها مع نتائج الدراسة الفرضية الأولى والتي مفادها أن نمط عملية التقويم في المناهج الدراسي ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل إيجابي. وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة النور عبد الرحمن محمد خير من حيث الهدف، المنهج المستخدم، واختلفت معها في أداة جمع البيانات، مجتمع الدراسة الأساليب الإحصائية.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: " ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

باعتبار أن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة مفادها أن نمط عملية التقويم في المناهج الدراسية ينعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد جاء هذا المحور في المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي قدر ب 3.77، وهذه النسبة أبرزت انعكاسا مرتفع المدى لأساليب التقويم على التحصيل الدراسي الخاص بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهذا دليل على أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يفضلون تنويع أساليب التقويم التربوي من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي، لتتشابه النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية المتعلقة بالدراسة الراهنة مع ما توصلت إليه دراسة (Stiggins، 2001)، التي خلصت إلى أن الطابع الغالب على ممارسات الأساتذة في التقويم داخل الصف الدراسي هو بلوغ تحصيل دراسي جيد للمتعلمين، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة Stiggins من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات ومجتمع الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الراهنة مع دراسة (إخلاص محمد أحمد الفكي، 2004) التي توصلت إلى ضرورة التأكيد على استمرارية عملية التقويم أثناء وبعد العملية التقويمية فمهمة التقويم تقع على عاتق المعلم لوحده دون مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية التقويمية، واعتبرت الباحثة أن الامتحانات أداة رئيسية للتقويم أثناء تدريس مادة التاريخ، كما تقاربت نتيجة الدراسة الراهنة في أحد مؤشراتها مع ما توصلت إليه دراسة إخلاص في أن قلة خبرة معلم مادة التاريخ بالأسس العلمية الحديثة لعملية التقويم راجع لوجود ضعف في كيفية استخدامه لطرق التقويم التقليدية، إلى جانب ذلك اختلفت نتائج الفرضية الثانية الخاصة بالدراسة الراهنة مع ما توصلت إليه دراسة إخلاص في نتيجة مفادها أن اقتصار المعلمين على الأسئلة المقالية الكتابية والموضوعية دون استخدام قوائم الميول والاتجاهات كوسائل تقويمية حديثة متكاملة لمتطلبات نمو المتعلم الوجداني– المعرفي – النفسي والحركي. وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الإطار التصوري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة إخلاص محمد من حيث الهدف، المنهج المستخدم، أداة جمع البيانات، واختلفت معها في المجال البشري وفي المجال المكاني والمجال الزمني.

كما اتفقت نتائج الفرضية الثانية التي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع هذه الدراسة (زوليخة طوطاوي،

2007) في نتيجة مفادها أن أساليب وإجراءات التقويم المعتمدة تلعب دورا مهما في العملية التعليمية ولقد عرف هذا البعد تغييرات هامة بدءا من التخلي عن مبدأ النسب الذي أحدث اختلالا كبيرا دام لسنوات، إلى غاية اعتماد أساليب التقويم التشخيصي والمستمر في الإصلاحات الأخيرة. وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الإطار التصوري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة زوليخة من حيث الهدف، المنهج المستخدم وأداة جمع البيانات ومجتمع البحث واختلفت معها في أدوات جمع البيانات المساعدة.

واختلفت نتائج الفرضية الثانية التي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع نتائج الدراسة التي قام بها (عبد الرزاق حسني، 2017) والتي توصل من خلالها إلى أنه توجد علاقة بين درجة ممارسة مستويات الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية والتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من ارتفاع مستويات الأداء التدريسي للأستاذ إلا أن ذلك ينعكس على المادة المدرسية من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية فهو يساهم في عملية التحصيل المعرفي للمادة، ولا ينعكس على عملية التحصيل ككل، فالتحصيل الدراسي تتداخل فيه عوامل عديدة نذكر منها العوامل الذاتية والاقتصادية والعوامل الأسرية والمستوى الثقافي للوالدين، وكذلك البيئة المحيطة بالتلميذ والدافعية، فهي عوامل متداخلة لا يمكن للمدرس وحده أن يرفع من مستوى التحصيل فقد يكون تحصيلا منخفضا رغم الأداء التدريسي للأستاذ الجيد فهذا المحك يصعب قياسه والحكم عليه، هذه النتائج تقاربت إلى حد ما مع نتائج الدراسة الراهنة التي توصلت إلى أن تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة عبد الرزاق حسني من حيث، المنهج المستخدم وأداة جمع البيانات واختلفت معها في المجال المكاني والهدف ومجتمع الدراسة.

كما تتشابه نتائج الفرضية الثانية للدراسة الراهنة التي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع دراسة (يوسف خنيش، 2016) التي توصلت إلى أن المعلمين في حاجة إلى تدريب على مجموعة الكفاءات المرتبطة باستعمالهم للتقويم قبل وأثناء العملية التعليمية ونحوه من عناصر عملية ختامية لحاجتهم إلى عملية بناء يلجأ إليها المعلم لتحديد نقطة انطلاق عملية التعلم وتشخيص الصعوبات التعليمية التي يعاني منها المتعلمون والوصول إلى اكتشاف مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة، كما خلصت نتائج الدراسة

إلى أن معظم الكفايات التي يحتاج إليها المعلم هي كفايات ترتبط بالتقويم الحديث المرتبطة بالأداء والتقويم الذاتي وبطاقات رصد السلوك والأسئلة المثيرة للتفكير، كما توصل يوسف في دراسته إلى أن هناك حاجة لدى المعلمين في الاعتماد على أساليب موضوعية لتقويم كل عناصر المحتوى واللجوء إلى ما تم التوصل إليه للاستفادة من نتائج التقويم، وأن البرامج التعليمية القائمة على الكفايات التي تحمل إمكانية تفريد التعليم وتحث على التعلم بصورة ذاتية متسلسلة تحمل طابع التشويق لتشمل عناصر مهمة في صورة أمثلة تدريبات وأنشطة يمثل التقويم فيها وظيفة رئيسية وهو الشيء الذي يمكن أن تفسر به فعالية الوحدات التعليمية المصغرة التي توصل إليها الباحث، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة عبد المحسن يوسف خنيش من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات واختلفت معها في المجال البشري والمنهج المستخدم.

وتختلف نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي بمختلف مؤشراتها مع نتائج دراسة (العيد قرين، عبد الحميد معوش، 2017) التي توصلت إلى أنه توجد صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة عالية – تمثلت هذه الصعوبات في طبيعة التكوين وصعوبات متعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية والصعوبات المتعلقة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم –، كما خلصت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط، في ضوء متغير نمط التكوين، (خريجي معاهد التكوين وخريجي الجامعات) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء متغير (ذكور–إناث)، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة العيد قرين من حيث الهدف واختلفت معها في المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات.

كما اتفقت نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع نتائج دراسة (التاية جابر العبد عوض الله، 2010) والتي خلصت إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المعلم وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي الأكاديمي في مادة اللغة الإنجليزية، كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن فعالية إيجابية في استخدام الوسائل التقويمية الحديثة لزيادة مستوى التحصيل الدراسي، وأن تنويع وسائل

التقويم المستمر تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وللطريقة التي يتبعها المعلم في تدريسه أثر بالغ في زيادته وتوصلت التاية جابر إلى أن الطريقة التواصلية والطريقة التفاعلية هما الأكثر نجاعة وجدوى في توصيل المعلومات وزيادة نسبة النجاح، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة التاية جابر من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات واختلفت معها في مجتمع الدراسة والأساليب الإحصائية.

واتفقت نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي مع نتائج دراسة (النور عبد الرحمن محمد خير) التي مفادها أن التقويم البديل يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي تمكنهم من مراجعة أدائهم وأعمالهم، كما اتفقت معها في أن التقويم الذاتي يزود المعلمين بمعلومات دقيقة حول فهم المتعلم كيفية تطبيقه للمعرفة التي اكتسبها خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تقديمه بيانات ومعلومات مهمة عن أداء المتعلمين تؤثر إيجابا في عملية التعليم وتطوير المناهج.

وتختلف نتائج الفرضية الثانية الخاصة بالدراسة الراهنة مع نتائج دراسة (دليلة رحموني، 2017) التي توصلت إلى أنه لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة وهي على التـوالي: الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، نمط تكوين المعلمين، ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة، عدد سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلم، ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة، حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف هذه المتغيرات بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة ولا توجد علاقة بين أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة دليلة رحموني من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات، واختلفت معها في مجتمع الدراسة والمجال الزمني والمكاني.

كما تقاربت نتائج الفرضية الثانية مع نتائج دراسة (محمد قوارح، 2012) التي توصلت إلى أنه لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين، ولا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم

والمستوى التعليمي لدى الطلبة الجامعيين، لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة محمد قوارح من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات، واختلفت معها في مجتمع الدراسة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: "ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

باعتبار أن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة مفادها أن ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، وقد جاء هذا المحور في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي قدر ب 3.80، وهذه النسبة أبرزت انعكاسا مرتفع المدى لعملية التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي الخاص بتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهذا دليل على أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون أن التقويم الذاتي للتلميذ يساهم بشكل كبير في بلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي، لتختلف النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية المتعلقة بالدراسة الراهنة مع ما توصلت إليه دراسة (Tarik Basar، 2017) التي توصلت إلى أنه لم يدرج المعلمين أنشطة التقويم الذاتي وتقويم الأقران في دورات على مستوى مناسب وهو ما يختلف مع نتائج الدراسة الراهنة التي توصلت إلى أن التقويم الذاتي للتلميذ ينعكس بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وتشابهت الفرضية الثالثة والتي مفادها ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي في العديد من مؤشراتها مع نتائج دراسة (عبد الرزاق حسيني، 2017) التي توصلت إلى أن اعتماد الأساتذة على التقويم الذاتي من خلال تقويم التلميذ نفسه بنفسه بغية التوصل إلى قياس الجوانب التي يصعب على الأستاذ ملاحظتها مما يؤثر على سير الحصة والأداء بصفة خاصة ويكشف عن العلاقة بين الأداء التدريسي والتحصيل الدراسي.

أما نتائج دراسة (يوسف خنيش، 2016) والتي كشفت على أن معظم الكفايات التي يحتاج إليها المعلم هي كفايات ترتبط بالتقويم الحديث المرتبطة بالأداء والتقويم الذاتي وبطاقات رصد السلوك والأسئلة المثيرة للتفكير والبرامج التعليمية القائمة على الكفايات التي تحمل إمكانية تفريد التعليم وتحث على التعلم بصورة

ذاتية ومتسلسلة، تحمل طابع التشويق لتشمل عناصر مهمة في صورة أمثلة وتدريبات وأنشطة يمثل التقويم فيها وظيفة رئيسية وهو الشيء الذي يمكن أن تفسر به فعالية الوحدات التعليمية المصغرة، لتتقارب النتائج التي توصل إليها الباحث مع بعض جزئيات الدراسة الراهنة والتي توصلت إلى أن التقويم الذاتي للتلميذ ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تقاربت مع دراسة يوسف خنيش من حيث الهدف واختلفت معها في المنهج المستخدم ومجتمع الدراسة، أدوات جمع البيانات والمجال الزمني والمكاني.

كما تختلف النتائج التي أظهرتها الفرضية الثالثة مع نتائج دراسة (عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر، 2018) والتي توصلت إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعات الدارسة الضابطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وخلصت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعات الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي يعزى لمتغير الجنس، لتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه الباحثة في الدراسة الراهنة والتي توصلت إلى أن التقويم الذاتي للتلميذ ينعكس بشكل إيجابي على نتائج تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع دراسة عبد الله عبد اللطيف من حيث الهدف واختلفت معها في المنهج المستخدم ومجتمع الدراسة وأدوات جمع البيانات والمجال الزمني والمجال المكاني.

وتشابهت نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي مع نتائج دراسة (خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى 2019) والتي توصلت إلى أن التقويم الذاتي يساهم بشكل كبير في تنمية بعض المهارات الدراسية ومهارات التخطيط لدى الطالب الجامعي، كما ينمي أيضا مهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة والتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، وبالرجوع إلى ما تم ذكره في الجانب النظري من نقاط تشابه واختلاف فإن الدراسة الراهنة تشابهت مع الدراسة السابقة من حيث الهدف والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات واختلفت معها في مجتمع الدراسة، المجال الزمني والمجال المكاني.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الدراسات السابقة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: " تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي".

باعتبار أن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة مفادها أن تقويم البيئة المدرسية ينعكس على تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي. وقد احتلت نتائج المحور الأخير المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي قدر ب 3.63 ، وهذه النسبة أبرزت انعكاسا مرتفع المدى لعملية تقويم في البيئة المدرسية الحاضنة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهذا دليل على أن أغلب مفردات مجتمع الدراسة يقرون أن البيئة الحاضنة للتقويم التربوي (البيئة المدرسية) تساهم بشكل كبير في خلق وسط مدرسي داعم وجذاب يساعد التلميذ على بلوغ أعلى مراتب التحصيل الدراسي علما أن هذه الفرضية لم تتقاطع مع الدراسات السابقة التي تم إيجازها في الإطار التصوري لأنها تعتبر من الدراسات الجديدة في علم اجتماع التربية التي لم يتم التطرق لها سابقا.

وبالنظر إلى ما جاء في عنصر الدراسات السابقة حيث لم تتطرق أي منها لهذه الفرضية وهي الفجوة المعرفية التي يمكن اعتبارها خاصة بهذه الدراسة، لأننا لا نستطيع مناقشتها مع أي منها.

ثالثا: نتائج الدراسة:

1- النتائج الجزئية:

تبين نتائج الدراسة الحالية المعنونة بعملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة، أن طريقة التقويم المتبعة في المنهاج الدراسي المسطر من قبل منظومة المنهاج بمختلف أهدافها ومعاييرها وأساليبها واستراتيجياتها تغطي أغلب جوانب عملية التعلم داخل الفصل الدراسي، وهذا ما أظهرته نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها ينعكس نمط عملية التقويم في المنهاج الدراسي على تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي بدرجة مرتفعة تتوافق واستجابات البحث الكمي بمتوسط حسابي بلغ 3.37 مقابل انحراف معياري قدري ب 0.51.

ومن خلال استجابات مجتمع الدراسة التي تتفق مع ما جاءت به نتائج البحث الكمي والكيفي التي أفرزتها الأساليب الإحصائية لهذه الدراسة الراهنة يتضح لنا الصدق الإمبريقي للفرضية الأولى، التي أظهرت

وجود انعكاس إيجابي واضح لنمط عملية التقويم في المنهاج الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة عالية، لذا أشارت النتائج الفرعية للفرضية الأولى إلى ما يلي:

- أن طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي تسمح للأستاذ بتحديد الفروقات الفردية بين تلاميذ الدارسين بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- أن مضمون عملية التقويم تسمح للأستاذ بالتعرف على مدى إلمام تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بالكفاءة التي يرمي المنهاج الدراسي إلى تحقيقها.
- نتائج عملية التقويم التربوي في المنهاج الدراسي تسمح للأستاذ بالتنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ بشكل إيجابي.
- يفرض المنهاج الدراسي على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات.
- يساعد التقويم المستمر داخل مرحلة التعليم المتوسط الأستاذ في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ.
- تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقويم الآلي للمنهاج الدراسي.
- يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي المرحلي) من علاج الضعف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة.
- يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة لنفسه (تقويم محكي) بدرجة متوسطة.
- يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة.
- لا يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي.
- لا يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة كبيرة.

- لا تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط بشكل كبير.

كما أشار معظم مفردات مجتمع الدراسة المتمثلين في أساتذة التعليم المتوسط إلى أن تنوع أساليب التقويم التربوي التي يستخدمها الأستاذ داخل حجرة الصف لتقويم تعلمات التلاميذ تمكن فعلا من تقدير معلومات وخبرات التلاميذ الحقيقية وتقيس درجة تحصيلهم الدراسي الفعلي، وهذا ما أظهرته نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الدارسين بمدينة بئر العاتر – تبسة – بشكل إيجابي وبدرجة مرتفعة تتوافق واستجابات البحث الكمي، أي بمتوسط حسابي بلغ 3.77 مقابل انحراف معياري قدر ب 0.40 .

ومن خلال استجابات مجتمع الدراسة التي تتفق مع ما جاءت به نتائج البحث التي أفرزتها الأساليب الإحصائية لهذه الدراسة يتضح لنا الصدق الإمبريقي للفرضية الثانية، التي أظهرت وجود انعكاس إيجابي واضح لتنوع أساليب التقويم التربوي التي يستخدمها الأستاذ في تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدرجة عالية، لذا أشارت النتائج الفرعية للفرضية الثانية إلى ما يلي:

- أن نتائج عملية التقويم التربوي تساعد الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة داخل مرحلة التعليم المتوسط.

- أن أساليب التقويم التربوي تساعد الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها.

- أن أستاذ التعليم المتوسط يستخدم الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين من مجالات الدراسة.

- أن أساليب التقويم تساعد أستاذ التعليم المتوسط على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية.

- أساليب التقويم المتنوعة تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم

- أن الأستاذ يستخدم دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر.

- أن أستاذ التعليم المتوسط يستخدم خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها.
- أن أساليب التقويم في المنهاج تفرض على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي.
- أن أسلوب الملاحظة يوفر للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة ومباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي.
- أن أستاذ التعليم المتوسط يستخدم أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية.
- أن أستاذ التعليم المتوسط يستخدم أساليب تقويم تساعده في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها.
- أن أستاذ التعليم المتوسط يستخدم ملف الأعمال (البورتوفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ.
- أن المنهاج الدراسي لا يحث أستاذ التعليم المتوسط على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل كبير داخل مرحلة التعليم المتوسط.
- أن أستاذ التعليم المتوسط لا يجد صعوبات كبيرة في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لأنه مكون تكوين جيد.

بناء على نتائج التحليل الكمي والكيفي لإجابات مجتمع الدراسة، يتضح الصدق الإمبريقي للفرضية الثالثة والتي مفادها ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، عليه يمكن القول أنه كلما كانت نتائج تقويم التلاميذ لمعلوماتهم ومعارفهم وخبراتهم بطريقة ذاتية جيدة كلما رفع ذلك من ثقتهم بأنفسهم وجنبهم ذلك الوقوع في الخطأ والاختلافات والصراعات وكانت نتائج تحصيله الدراسي مرتفعة، هذا ما أظهرته النتائج الكمية للفرضية الثالثة والتي أفرزت ما يلي:

- أن التقويم الذاتي يسمح للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه".

- أن التقويم الذاتي يرفع مستوى التركيز لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي.
- أن التقويم الذاتي يتيح للتلميذ البحث عن معلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
- أن التقويم الذاتي يعزز لدى التلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف.
- يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج داخل مرحلة التعليم المتوسط.
- يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا
- يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية
- أن عملية التقويم الذاتي للتلميذ تتيح الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية
- أن التقويم الذاتي يعزز لدى التلميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة في حياتهم اليومية.
- يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد تلميذ مرحلة التعليم المتوسط على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها.
- أن التقويم الذاتي يساعد التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره
- أن التقويم الذاتي يساعد تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية
- أن التقويم الذاتي يقلل من الفجوات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
- أن المنهاج الدراسي يحث أستاذ التعليم المتوسط على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ.

بناء على نتائج التحليل الكمي والكيفي لإجابات مجتمع الدراسة، يتضح الصدق الإمبريقي للفرضية الرابعة والتي مفادها تنعكس البيئة الحاضنة لعملية التقويم على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشكل إيجابي، بمتوسط حسابي بلغ 3.63 وانحراف معياري قدر ب 0.55 هذا ما أظهرته النتائج الكمية للفرضية الثالثة والتي أفرزت ما يلي:

- تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب
- يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني.
- أن عملية التقويم التربوي تساعد مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي.
- أن الإدارة المدرسية تعمل على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ.
- أن الإدارة المدرسية تتخذ مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- أن التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية يكشف عن درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين الأساتذة والتلاميذ).
- أن إدارة المؤسسة التعليمية بمرحلة التعليم المتوسط تهتم بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية.
- أن الإدارة المدرسية تعمل على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع مستوى التحصيل التلاميذ.
- أن المؤسسة التعليمية كثيرا ما تنظم ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي.
- أن التقويم في البيئة المدرسية يساعد على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة.

- تحمل إدارة المؤسسات التعليمية الأستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه بدرجة متوسطة.

- توفر البيئة المدرسية كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية بدرجة متوسطة.

- لا يتولى مجلس إدارة المؤسسة التعليمية بصفة مباشرة الإشراف على علاج كافة مواطن الضعف والقصور التي تظهر في الأداء التعليمي.

- لا يؤثر تقويم الإدارة الوصية للمؤسسات المتفوقة سلبا على عملية التقويم التربوي بشكل كبير.

2- النتائج العامة:

- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين التقويم الذاتي للتلميذ والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين البيئة الحاضنة للتقويم التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

خاتمـــــة

خاتمة:

يعد التقويم التربوي ركيزة أســـاســـية من ركائز المنظومة التربوية الجزائرية، والعملية التي يصـــدر من خلالها الفاعلين أحكام عن مدى نجاعة العملية التربوية في تحقيق الأهداف المســـطرة، ولما كانت الإصـلاحات التربوية تهدف إلى إحداث تغييرات وتحسينات مستمرة داخل العملية التعليمية – التعلمية – بمختلف مكوناتها وأجزائها، للوقوف على جودة التعليم وكفاءته ومردوده، تأتي عملية التقويم التربوي لتبرز مدى تحقق أهداف التربية المراد تحقيقها وفق معايير عصرية ناجعة تتماشى ومتطلبات المجتمع وفلسفاته، ولما كان التقويم التربوي ركن أساسي من أركان عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقومات البيئة المدرسية وجهاز أساسي من الأجهزة الكمية والنوعية التي تسلط الضوء على مضامين المناهج الدراسية التي تقدر على أساسها احتياجات التلاميذ وإمكاناتهم وتمنحهم فرصا لتحسين نتاجاتهم المدرسية، وفق أساليب مبنية على أسس علمية واضحة المعالم، تتنوع فيها أشكال التقويم وتطبيقاته الإمبريقية بطريقة تمكن الأستاذ من قياس الأداء واكتشاف التعثرات والتذبذبات والاختلالات التي تعرقل تقدم التلميذ ونجاحه، لتداركها أولا بأول وتصحيح مسار التعلم بصفة منتظمة من خلال المعالجة البيداغوجية التي توضح الرؤى التي على إثرها تتحدد المسارات التعليمية اللاحقة.

فسياسات التقويم التربوي داخل المدرسة الجزائرية وأساليبه تؤدي دورا مهما داخل العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها يبني عملية التعلم تبعا لمتطلبات الجودة وارتباطها بمعايير الأداء الفعلي الذي يترجم الانتقال من نموذج الأســتاذ المرســل للمعلومات إلى نموذج الأســتاذ الموجه لعملية التعلم، ليكون التلميذ محور العملية التعليمية والمحرك الأساسي لها، وهذه العملية تتطلب دورات تكوينية تثري خبرات المدرسين وكفاءتهم المهنية في ميدان التقويم التربوي الحديث، بغية الرفع من مستوى التعليم بصفة عامة والتحصيل الدراسي بصفة خاصة وتثمن الكفايات، لإنتاج جيل يضبط المهارات والقدرات والخبرات ويحسن توظيفها في مختلف المجالات، جيل يمتع بالاتجاهات الإيجابية التي تؤهله حتى يكون فردا صـــالحا في المجتمع ويساهم في الإنتاج والإبداع والابتكار في المدرسة الجزائرية.

وتنفيذ إجراءات التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية لا يتأتى إلا من خـــلال تضـــافر جهود الفاعلين التربويين داخل المؤسسات والأولياء والتلاميذ معا، وفقا لخطة مدروسة يشارك فيها المفتشين والمدراء ومستشاري التوجيه، الأولياء أعضاء هيئة التدريس وغيرها، حيث تبقى بعض الحلول ناجعة لو استخدمت

أحسن استخدام، كضرورة إعادة النظر في نتائج عملية التقويم داخل الوسط المدرسي، وكذا مراقبة بعض الاختلالات التي تحمل إخفاقات في طياتها، حتى لا تحدث خللا في النظام التربوي بمختلف مستوياته.

وللتحقق من ذلك ومن أجل التأكد من الصدق الإمبريقي لفروض الدراسة، صيغ استبيان بحث احتوى على 61 عبارة، قمنا باختبارها ميدانيا أين تمكنا من جمع البيانات والمعلومات اللازمة من خلاله، مع الاستعانة بالمقابلة الحرة والملاحظة كأدوات مساعدة، وبعد استنطاق البيانات الكمية المتحصل عليها وتحويلها إلى مدلولات كيفية نكون بذلك قد حققنا جزءا كبيرا من الأهداف التي كانت تصبوا الدراسة الراهنة إلى بلوغها، من خلال تسليط الضوء على التقويم التربوي، والتعرف على مدى نجاعته، وبذلك فهو يمثل الجسر الرابط بين الأنساق التعليمية بمختلف فروعها والنظم التربوية، التي تتقاطع مع بعضها من خلال المدرسة، التي تترجم حاجات المجتمع بكافة نظمه الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وحتى السياسية.

فمضامين التقويم التربوي الحديثة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية وتهدف أساسا إلى مراقبة كافة التغيرات باستخدام مجموعة من الأساليب المتنوعة التي يستخدمها الأستاذ في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، وكذلك الوسائل المتعددة التي تحدث تغيرا في خصائص التلميذ النفسية والحركية والوجدانية والمعرفية وحتى التحصيلية، فهو عملية مستمرة تشخيص الاستعدادات والنمو ووقائية وعلاجية تتضمن كافة جوانب عملية التعلم داخل البيئة المدرسية، يقيس مدى تحقق أهداف التربية المرجوة، غالبا ما يعطي تقديرات تتضمن قرارات تبرز فعالية التحسن والتطور المطلوب. وحتى نضمن معالجة صائبة وناجعة للظاهرة المدروسة توجب العمل بالتوصيات التالية:

- إذا أردنا أن تبقى المدرسة الجزائرية تؤدي دورا هادفا في المجتمع، لابد من الانتقاء الأمثل والتنظيم المحكم لإجراءات التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية.
- لابد من وضوح الأرضية النظرية الواجب الانطلاق منها في تحديد أساليب التقويم في المنهاج الدراسي باعتبارها من الركائز الأساسية في عملية التعلم.
- تبني معايير الجودة الشاملة والاعتماد في كافة أنساق المنظومة التعليمية من أجل الارتقاء والتميز والتقدم.
- توعية الأساتذة بمرحلة التعليم المتوسط بأن العملية التعليمية لا تعكس نتائج حقيقية إلا من خلال الإعداد الجيد لأساليب التقويم وإجراءاته أثناء تنفيذها داخل حجرة الصف.

- حث أعضـــاء هيئة التدريس في المواءمة أكثر أثناء عملية التدريس بين أســاليب التقويم التقليدية والحديثة.

- ضـــرورة تكوين أعضـــاء هيئة التدريس الجدد المشـــتغلين بالمتوســـطات على مختلف آليات واســتراتيجيات التقويم التربوي لتغطية كافة جوانب عملية التعلم المســتهدفة. حتى تتوافق ومتطلبات الأداء الفعلي.

- تزويد راسـمي السـياسـات التربوية بالصـعوبات وأشـكال النقص في الأدوات التقويمية التي تعيق عملية التعلم الذاتي التي تنعكس على التحصيل بشكل سلبي.

- مراعاة مسألة الفروق الفردية وعدم إهمالها أثناء وضـع استراتيجيات التقويم التربوي والتعامل معها كواقع معاش داخل الفصل الدراسي.

- التأكيد على أن ممارسات عملية التقويم الذاتي للتلميذ داخل المدرسة الجزائرية خاضعة لمتطلبات الجودة، وشروطها ومحدداتها.

- الحرص على أن تكون إجراءات التقويم المنفذة داخل البيئة المدرســـية تمتاز بالدقة والشـــفافية والاستمرارية.

- تعزيز التعاون والمشـترك بين أعضـاء هيئة التدريس، المدراء، صـناع القرار، والأولياء، من أجل بناء الثقة وتعميق الشفافية واعتبار أن كل الأطراف جزء لا يتجزأ من عملية التعديل والتطوير.

- انتقاء مقاربات ديداكتيكية تتضمن تطوير قدرات التلاميذ الفكرية وإكسابهم كفايات معرفية مستدامة تساعدهم في تقويم ذواتهم بكل موضوعية علمية.

- الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث العلمية في تطوير عملية التقويم التربوي.

- تكثيف البحوث في هذا المجال، والوصول إلى نظريات ومقاربات تتماشى وعملية التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية والمنبثقة منه، حتى نضمن معالجة صائبة وناجعة للظاهرة بدل الاعتماد الدائم والكلي على نظريات غربية لصيقة بالمجتمعات الغربية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية:

القرآن الكريم

1. **سورة التين: رواية ورش عن نافع، الآية 04.**
2. **سورة النساء: رواية ورش عن نافع، الآية 135.**

المراجع العربية

أولا: الكتب

1. إبراهيم أحمد سلامة: **المدخل التطبيقي للقياس في اللياقة البدنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2007.

2. إبراهيم عبد العزيز الدعليج: **المناهج المكونات –الأسس –التنظيمات –التطوير**، دار القاهرة للطباعة والنشر، 2007.

3. إبراهيم عثمان حسن عثمان: **الاسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم**، كلية التربية، جامعة الخرطوم، د.س.

4. إبراهيم مروان الخطيب أبو حويج وسمير أبو مغلي: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

5. إبراهيم مهدي الشبلي: **المناهج بناؤها – تنفيذها – تقويمها –تطويرها (باستخدام النماذج)**، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

6. أحمد علي عبد الحميد: **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية**، مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.

7. أحمد عودة: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2002.

8. أكرم مصباح عثماني: **مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية للأبناء**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 2002.

9. أنور عقل: **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001.

10.أنيس عبد الخالق رشراش وأمل أبو ذياب: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2007.

11.أنيس محمد قاسم: **الفروق الفردية والتقويم**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003.

12.إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر: **استراتيجيات التدريس الحديثة**، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014.

13.بسام محمد القضاة ورائد فخري أبو لطيفة ومؤيد أحمد الخوالدة ومحمد عارف عساف: **مقدمة في المناهج التربوية الحديثة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

14.توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

15. توماس جورج الخوري: **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008.

16.تيسير مفلح كوافحة: **القياس والتقييم –أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.

17.جابر عبد الله جابر: **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

18.جمال الدين أبو الفضل بن مكرم ابن منظور: **لسان العرب – مادة قوم**، دار الصادر للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، الجزء 15، 2003.

19.حسن أحمد الطعاني: **التدريب مفهومه وفعاليته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

20.حسن جعفر الخليفة: **المنهج المدرسي المعاصر مفهومه – أسسه – مكوناته – تنظيماته – تقويمه – تطويره**، مكتبة الرشد، 2010.

21.حسن جعفر الخليفة ومحمد كمال الدين هاشم: **التقويم التربوي مفهومه أساليبه مجالاته توجهاته الحديثة**، مكتبة الرشد، الرياض، 2011.

22.حسن شحاته ومحمد فراج: **تقويم المناهج الدراسية وتطويرها**، دار العالم العربي، القاهرة، 2017.

23.حسن علي سلامة: **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

24.حمد السيد علي: **علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات**، دار الفكر العربي، 2000.

25.حمدي شاكر محمود: **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، 2004.

26.حميد عبد الواحد الكيسي وربيع هادي مشعان: **الاختبارات التحصيلية –أسس بناء وتحليل أسئلتها–** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

27.خليل محمد الحاج: **التقويم الذاتي في التربية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 2006.

28.داود بورقيبة: **مناهج التربية المثالية**، المطبعة العربية 11، نهج طالبي أحمد غرداية، الجزائر، 2005.

29.رافدة الحريري: **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

30.ربحي مصطفى عليان: **البحث العلمي – أسسه – مناهجه –أساليبه – إجراءاته**، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، 2001.

31.رجاء محمود أبو علام: **تقويم التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005.

32.زكرياء محمد الظاهر وجاكلين تمرجيان وجودت عزت عبد الهادي: **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

33.زيد الهويدي: **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2010.

34.زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

35.سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

36.سامي ملحم محمد: **سيكولوجية التعلم والتعليم**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

37.بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني: **مدخل لمناهج البحوث الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 2014.

38.سناء محمد سليمان: أدوات **جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2009.

39.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس التفاعلي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.

40.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية**، دار الشروق، الأردن، 2004.

41. السيد سلامة خميسي: **التربية والمدرسة والمعلم –قراءة اجتماعية ثقافية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2001.

42.شوقي السيد الشريفي وأحمد محمد أحمد: **المناهج التعليمية**، مطابع الفن، الإسكندرية، مصر، 2004.

43.صالح بن حمد العساف: **التقويم الذاتي للباحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 1995.

44.صلاح الدين محمود علام: **التقويم التربوي البديل – أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004.

45.صلاح الدين محمود علام: **القياس والتقويم التربوي – أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

46.طارق عامر: **التدريس المصغر**، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص 180.

47.طالح بن علي أبو عراد: **أبجديات التربية**: الدار العصرية، جدة، 2008.

48.عايش محمود زيتون: **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

49.عبد الحافظ سلامة: **أساسيات في تصميم التدريس**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

50.عبد الحكيم علي مهيدات وإبراهيم محمد المحاسنة: **التقويم الواقعي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

51.عبد الحليم أحمد المهدي: **المنهج المدرسي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

52.عبد الرحمن العيسوي: **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، دار راتب الجامعية، بيروت، لبنان، 2000.

53. عبد الرحمن العيسوي: **علم النفس التربوي دراسات في التعليم عادات الاستذكار ومعوقاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.

54. عبد الرحيم نصر الله: **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه علاجية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

55. عبد الله بن صالح السعودي: **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2018.

56. عبد الله سالم الثبيتي: **مدخل إلى علم اجتماع التربية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002.

57. عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001.

58. عبد المجيد سرحان الدمرداش: **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1998.

59. عبود عبد الله العسكري: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق، 2002.

60. علي عبد الله جاسم الزمالي وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم: **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2009.

61. علي قاسم الصراف: **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.

62. فاضل خليل إبراهيم: **أساسيات في المناهج الدراسية**، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2011.

63. فاطمة حسيني: **كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم**، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

64. فتحي يوسف وسعيد السعيد وليلى عوض وحنان حافظ وآخرون: **المناهج – الأسس – المكونات – التنظيمات – التطوير**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

65. فريدة شنان ومصطفى هجرسي: **المعجم التربوي – مصطلحات ومفاهيم تربوية**، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009.

66. الفريق الوطني للتقويم: **استراتيجيات التقويم وأدواته**، ديسمبر 2004.

67. فؤاد سليمان قلادة: **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2005.

68.اللجنة الوطنية للمنهاج، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، جويلية 2005.

69.لجنة معيار التدريس والتعلم: **استراتيجيات التدريس والتعلم والتقويم**، وحدة ضمان الجودة، كلية التربية، جامعة المنيا، د.س.

70.اللقاني، أحمد حسين وفارعة سلميان: **التدريس الفعال**، عالم الكتب، القاهرة، د.س.

71.ماهر مفلح الزيادات ومحمد إبراهيم القطاوي: **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2010.

72.مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **قاموس المحيط – مادة نهج**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005.

73.محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

74.محمد أبو الفتوح حامد خليل: **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 2011.

75.محمد إسماعيل قباري: **أسس البناء الاجتماعي**، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1989.

76.محمد الأمين مصطفى الخطيب: **القياس والتقويم التربوي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، 2013.

77.محمد بن عبد الله آل ناجي: **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي عشر**، 2000.

78. محمد جاسم محمد العبيدي: **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

79.محمد سرحان علي الحمودي: **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 2015.

80.محمد صلاح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002.

81.محمد عبد السلام: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، مكتبة نور، 2020.

82.محمد علي السيد: **التربية العلمية وتدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

83.محمد كامل المغربي: **السلوك التنظيمي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.

84.محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

85.محمد هاشم، **التقويم التربوي**، الرياض، 2006.

86.مروان أبو حويج، **البحث العلمي التربوي المعاصر**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، 2013.

87.مسعد أبو الديار: **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، سلسة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، 2012.

88.مسعود جبران: **الرائد في المعجم اللغوي**، دار المعارف للملايين، 2001.

89.مصطفى رجب: **القياس والتقويم التربوي**، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا، 2001.

90.مصطفى لمعان الجيلالي: **التحصيل الدراسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

91.مصطفى نمر دعمس: **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

92.ملحم سامي: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

93.ناهد عبد الله الموسى: **أنماط تقويم المدارس الأهلية – بالمملكة العربية السعودية**، كلية التربية، جامعة الملك فيصل الأحساء، د.س.

94. نبيهة صالح السامرائي: **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم – المفاهيم – المبادئ – التطبيقات**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

95. نوره مبارك الدوسري: **تقويم المنهج والمشكلات التي تواجه عملية التقويم**، مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2015.

96. وليد أحمد جابر: **طرائق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزوع، عمان، الأردن، 2005.

97. يامنة عبد القادر إسماعيلي: **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2011.

98. يوسف عبد السلام الجعافرة: **المناهج أسسها وتنظيمها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

99. يوسف لازم كماش ورائد محمد مشتت، **القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

100. يوسف ماهر إسماعيل ومحمد الرافعي: **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد، 1999.

101. يوسف ماهر إسماعيل ومحمد الرافعي: **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد، الرياض، 2003.

ثانيا: المجلات

1. إبراهيم هياق: **التقويم الفعال كمبدأ لتكوين الطالب الجامعي في ظل الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 27، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، سبتمبر 2018.

2. أحمد حسين الصغير: **معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح –دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 05، العدد 02، ماي 2008.

3. الأخضر عواريب وياسين محجر: **هل هو تقويم كفاءات أم أنه تقويم معارف ومعلومات**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 05، جانفي 2015.

4. إسماعيل دحدي: **التقويم التربوي–مفهومه أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، ديسمبر 2017.

5. أمال عوكي: **الأسرة وأثرها في عملية التحصيل الدراسي للأبناء – دراسة ميدانية بثانوية 5 جويلية 1962 بعنابة**، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 14، ديسمبر 2020.

6. أماني أحمد المحمدي حسنين: **فعالية الفيديو الرقمي في التقويم الذاتي لمهارات تدريس العلوم والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب والمعلم**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، العدد 105، الجزء 01، أكتوبر 2019.

7. إيمان دركي: **القياس والتقويم ودوره في العملية التعليمية**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 01، مارس 2017.

8. بن يـطـو بن **عمـــــران: أهم أساليب التقويم التحصيلي (أساليب بناء الاختبارات) المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأهم المشاكل التي تطرحها**، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2، العدد 01، سبتمبر 2020.

9. دليلة رحموني: **أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين**، مجلة دفاتر البحوث العلمية، العدد 11، ديسمبر 2017.

10.رقية ملاح: **التحصيل الدراسي عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بين البرامج التعليمية والمتابعة الأسرية**، دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية بولاية غليزان، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي، تندوف، الجزائر، العدد 03، ديسمبر 2017.

11.رمضان خطوط ومصباح جلاب: **نموذج القرارات المتعددة Stufflbeam.D.L CIPP لتقويم المناهج والبرامج التربوية**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد الأول، المجلد الثامن، د.س، ص.

12.رمضان خطوط ومصباح جلاب وبشرى تيطراوي: **دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي–دراسة ميدانية بجامعة لمسيلة–**، مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد 04، العدد 01، جوان 2019.

13.سارة العيدون: **تأثير الأداء البيداغوجي للمعلم على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي الرياضيات واللغة العربية على ضوء المقاربة بالكفاءات**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 06، العدد 11، جوان 2017.

14.سعيد بن سيف بن سعيد المنوري: **واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 08، العدد 08، أوت 2019.

15.سميرة منصوري وحكيمة وشنان وحنان بوطورة: **أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية في ظل نظام LMD**، مجلة مقاربات، المجلد 06، العدد 03، 2020.

16.سميرة ونجن: **التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 04، جانفي 2014.

17.عاشور علوطي ومصباح جلاب: **نحو تطبيق معايير التقويم التربوي البديل**، مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 09، الجزء 01، مارس 2018.

18. العالية غالي: **أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية**، المجلة التعليمية، المجلد 06، العدد 01، ديسمبر 2018.

19. عبد الرحمن محمد خير: **التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة** – دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة بحري، جمهورية السودان، د.س.

20. عبد العالي دبلة وحنان بونيف: **المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية –دراسة تقييمية**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 07، سبتمبر 2018.

21. عبد الله بن محمد الغدوني: **مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ببعض أساليب التقويم البديل**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، 2017.

22. عبد المجيد عيساني: **التقويم الفعال في قواعد النحو العربي**، مجلة الآداب واللغات، كلية الآداب العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، العدد 04، ماي 2005.

23. عزيز قودة: **تأثير التنشئة الأسرية للمراهق بمضامين الإنترنت إسقاطا لنظريتي التنشئة والنظرية الاجتماعية لوسائل الإعلام والاتصال**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 27، ديسمبر 2016.

24. علي طاهر عثمان علي: **استخدام أساليب التقويم التربوي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 04، ديسمبر 2016.

25. عمر حيمري: **أهمية التقويم في العملية التربوية**، دنيا الوطن، جوان 2011.

26. عمر عواض الثبيتي: **أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء** – المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد 51، جانفي 2018.

27. العيد قرين وعبد الحميد معوش: **صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2، العدد 5، ديسمبر 2017.

28. عيشة علية ونوري الود: **درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي – دراسة ميدانية بالجلفة**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 01، 2017.

29. فضيلة عروج وصباح نصراوي: **اتجاهات طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي – أم لبواقي–نحو أساليب التقويم الجامعي** – عملية بناء الاختبارات التحصيلية أنموذجا–، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد 18، العدد 02، 2021.

30.فيحاء حسين ناصر: **تقويم منهاج الاجتماعيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مدرسي المواد الاجتماعية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد 45، أكتوبر (تشرين الأول) 2019.

31.كاميليا حربان: **كفاءة التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي**، مجلة مجتمع تربية عمل، العدد 05، جوان 2018.

32.لكحل لخضر: **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11، 2009.

33. محمد غالم: **إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي**، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنراست، المجلد 11، العدد 04، 2019.

34.محمد قوارح: **معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها**، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 10، جوان 2013.

35.محمد نور أحمد الطيب: **دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 06، الجزء 02، 2020.

36. مهدية هامل: **دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط**، مجلة البحوث والدراسات، العدد 24، 2017.

37.النور عبد الرحمن محمد خير: **التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة**، (دارسة تحليلية نظرية)، مجلة كلية التربية، جامعة بحري، جمهورية السودان.

38.الهاشمي لقوقي ومنصور بن زاهي: **البنية العاملية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 05، الجزء 01، سبتمبر 2017.

39.وسيلة بن عامر وصباح ساعد: **مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية – من وجهة نظر المعلمين،** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 07، الجزء 02، ديسمبر 2018.

40.يحي علوان: **التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية،** جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، العدد 11، ماي 2007.

ثالثا: رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه

1. أحلام علية: **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني،** رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه (ل م د) في الآداب واللغة العربية، تخصص: لسانيات تعليمية، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019 – 2020.

2. إخلاص محمد أحمد الفكي: **بعنوان واقع التقويم في تدريس مادة التاريخ في مرحلة الثانوي،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة الخرطوم، جويلية 2004.

3. آمال يوسف: **تنوع استراتيجيات التعلم وأثرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي،** أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2014-2015.

4. آمال يوسف: **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي – دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية لبليدة،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007 – 2008.

5. أماني محمد الناصر: **التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيليا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2005.

6. أمل بنت محمد علي الشتلي: **أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية قيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم التربية الفنية، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011.

7. أوريدة قلمين: **حجم الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي للأبناء**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2018-2019.

8. بوجمعة حريزي: **واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017-2018.

9. بوزيد محمد فارح: **تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين -دارسة وصفية بمدارس مدينة المسيلة -**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البليدة – 02، 2014-2015.

10. التاية جابر العبدعوض الله: **تقويم مستوى التحصيل الدراسي للصف الثامن في مادة اللغة الإنجليزية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير تخصص التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة شندي، 2010.

11. جمال بن نويوة: **واقع استخدام أدوات التقويم لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**، دارسة ميدانية في بعض المقاطعات التربوية بولاية المسيلة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص القياس في علم النفس والتربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة – 02 -، 2014-2015.

12. حسين ضيف: **بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في القياس النفسي والتربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، 2015-2016.

13. حسين علاوي الداغر: **برنامج تدريب مقترح لمدراء المدارس الإعدادية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**، رسلة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، 2013.

14. خالد رشى سعد بني عودة: **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2015.

15.خدومة مساندي: **التقويـــم المستمر لأنشطة المتعلمين في الرياضيات في ظل المقاربـة بالكفـــاءات**، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية – تبسة –، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية، قسم علوم التربية، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة – 02، 2014-2015.

16.خديجة واجد عبود: **الكفايات الإدارية الواجب توفرها عند مديري المدارس الابتدائية في بغداد – من وجهة نظر المشرفين التربويين**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2014.

17.رحيم الحبيب: **أثر التربية التحضيرية على التحصيل الدراسي العام لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2012.

18.زوليخة طوطاوي: **تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر – دراسة وصفية تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007.

19.سامية رحماني: **حجم الأسرة وتأثيره في التحصيل الدراسي للطفل**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015-2016.

20.سعاد رحماوي: **الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر-2-، (أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017.

21.سعيد قنيش: **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي – دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس العمل والتنظيم، تخصص اتصال علاقات العمل وتطور المؤسسات، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2011-2021.

22.سلطنة عبد المحسن محمد أبو الليل: **نظام مقترح لتقويم شامل جديد لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة، تخصص أصول التربية، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر، 2019.

23.سميرة عبدي: **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة لعينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011.

24.سناء فاروق قهوجي: **أثر الأنشطة العلمية اللآصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء – دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، 2009 -2010.

25.سهيلة علوطي: **فاعلية الذات والدافع للإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة جيجل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس التربوي، قسم علوم التربية، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة – 02، 2017-2018.

26.صالح العقون: **البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010-2011.

27.صفية أقروفة: **الذكاء الانفعالي والصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017.

28.عائشة العيدي: **أثر استخدام التقويم التكويني على أساليب معالجة المعلومات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، تخصص علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، 2013-2014.

29.عبد الحفيظ زين العابدين: **تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعية والحياة –دارسة على أساتذة التعليم الثانوي بولاية المسيلة** –أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البليدة – 02، 2016-2017.

30.عبد الرزاق حسني: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية

البدنية والرياضية، تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي، معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم، جامعة الجزائر-03، 2016 – 2017.

31. عبد الرزاق حمايمي: **أثر مهارات الاتصال لدى المدرس على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر-2-(أبو القاسم سعد الله)، 2011-2012.

32. عبد الله عبد اللطيف محمد الأعمر: **أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2018.

33. العجال مغتات: **الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ – دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد عبد الله مغطيط وادي الخير**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع الاتصال، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2011-2012.

34. علي فارس: **العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم النفس التربوي، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2016-2017.

35. علي هنودة: التفاعل **الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012-2013.

36. عيسى مجيد: **أثر الأنشطة الترويحية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، 2013-2014.

37. فاتح الدين شنين: **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة**، أطروحة

مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015 – 2016.

38.فتيحة بوجاجة: **التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالانضباط**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، كلية التربية والأرطوفونيا وعلم النفس، جامعة جيجل، 2013 – 2014.

39.فريد بوطابة: **التقويم التربوي وعلاقته بالإهدار التربوي في مرحلة التعليم المتوسط – الطور الثالث من التعليم الأساسي سابقا**، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم، نخصص علوم التربية، قسم علم النفس علوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر – 02، 2014–2015.

40.كمال ضلوش: **الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي دراسة مقارنة حسب نمط التكوين**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، 2009 – 2010.

41.ليلى مقاتل: **تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر**، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط –ولاية الوادي –، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015–2016.

42.محمد برو: **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه دولة، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2008–2009.

43.محمد عطية أحمد عفانة: **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة غوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011.

44.محمد قوارح: **المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر – 02، 2011–2012.

45.مصطفى حساني: **استخدام استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقة بالتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر-2-، 2011-2012.

46.نبيلة جرار: **الموروث الثقافي الأسري وتأثيره على التحصيل الدراسي للطفل،** أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017-2018.

47.نصيرة سايح: **اتجاهات أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط نحو عملية التقويم المستمر**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2014-2015.

48.نصيرة عيسو: **الدعم المدرسي المدرك "متعدد الأبعاد" وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي فرط الحركة في التعليم المتوسط،** رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص تربية خاصة، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)، 2015-2016.

49.هلال محمد علي سيف السفياني: **أثر تنويع أساليب التقويم في تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية**-رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، 2010.

50.يوسف خنيش: **فعالية الوحدات التعليمية المصغرة وأثرها على كفايات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية،** أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد علي دباغين، سطيف – 02، 2015 – 2016.

رابعا: المواقع الإلكترونية:

1. ما-**هي**-**أساليب**-**التقويم**-**التربوي**-**تعرف**-**على**-**3**-**من**-**أساليبه**-**وأدواته:**

https://www.edarabia.com/، تاريخ الاسترجاع: 23 فيفري 2022، على الساعة 12:23.

2. أساليب التقويم التربوي وأدواته: http://edu-november.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 23 فيفري 2022، على الساعة 13:35.

3. أيمن عبد المجيد بشاوري: **تقويمات حديثة في التقويم التربوي،** http://www.moyoultarbawiya.net/، تاريخ الاسترجاع في 24 فيفري 2022، على الساعة 10:25.

4. حميد هرامة: **التقييم التربوي في بيداغوجيا الكفايات بالمغرب-دراسة وصفية،** https://www.alukah.net/، تاريخ الاسترجاع: 28 أوت 2021 على الساعة: 18:01.

5. عبد العزيز الزنيدي: **الاختبارات المقننة: http://foozz7.blogspot.com/**، تاريخ النشر 14 أفريل 2012، تم الاسترجاع في 15 جويلية 2021.

6. غالية نوام: **أنواع التقويم ودور كل منها في تحسين عملية التعلم،** https://www.edutrapedia.com/، تاريخ النشر: 23 ماي 2015، تاريخ الاسترجاع: 13 فيفري 2021، على الساعة 18:40.

7. وجيه المرسي أبولبن: **خصائص التقويم التربوي ومبادئه،** http://kenanaonline.com/، تاريخ الاسترجاع: 26 أفريل 2021، على الساعة 10:00.

8. ضياء عويد حربي العرنوسي: **خصائص وأغراض وأسس التقويم،** قسم العلوم، كلية التربية الأساسية، http://www.uobabylon.edu.iq/، تاريخ النشر: 03 ديسمبر 2012، تاريخ الاسترجاع: 26 أفريل 2021، على الساعة 10:20.

9. أسماء شاكر: **خصائص التقويم المدرسي، https://e3arabi.com/**، تاريخ النشر: 05 جوان 2020، تاريخ الاسترجاع: 27 أفريل 2021، 11:11.

10.أكاديمية الشروق للعلوم التطبيقية في الدراسات التربوية والنفسية: **التربوي، مدينة** المعرفة، https://sharq-academy.com/k-files/edu-s-files، تاريخ الاسترجاع: 30 جويلية 2021، على الساعة 11:53.

11.ما هو المنهج التعليمي؟ وما هي عناصره؟، https://allabout-school.com/، تاريخ الاسترجاع: 12 أوت 2021، على الساعة 15:28.

12.عايض عوظة محمد الحارثي: **المنهج، مفهومه ومكوناته وتنظيماته، https://shms.sa/authoring**، تاريخ الاسترجاع: 12 أوت 2021، على الساعة 17:20.

13.أشواق بنت محمد العمري وسارة بنت عبد العزيز الخنيزان: **مفهوم تقويم المنهج وأغراضه ومشكلات تقويم المنهج**، مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، http://master1435-4.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 01 أوت 2021، على الساعة 11:05.

14. أهمية التقويم كأحد مكونات المنهج: https://www.esharekhabar.com/، تاريخ النشر: 10 ديسمبر 2020، تاريخ الاسترجاع: 01 أوت 2021، على الساعة 14:20.

15.عمر بشارة أحمد: **تقويم المنهج، كلية التربية –جامعة** دنقلا، http://busharentoud.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 25 مارس 2021، على الساعة 13:22.

16.أبومروان: **مجالات وخطوات ووسائل تقويم المنهج التربوي**، https://ikhwanwayonline.wordpress.com/، تاريخ الاسترجاع: 25 جويلية 2021 على الساعة 10:05.

17.أسماء شاكر: **مشكلات تقويم المنهج الدراسي**، https://e3arabi.com/، تاريخ الاسترجاع: 23 أوت 2021، على الساعة 10:44.

18.عبد اللطيف تلوان: **التقويم التربوي: مفهومه أهميته أهدافه وظيفته، عود الند مجلة ثقافية فصلية، العدد** https://www.oudnad.net/، تاريخ الاسترجاع: 11 فيفري 2022 على الساعة 13:52.

19.التقويم الذاتي وتقويم الأقران: http://edu-arb.blogspot.com/، تاريخ الاسترجاع: 18 فيفري 2022، على الساعة 09:49.

20.هدى العليوي: **التقييم الذاتي للمتعلم ودوره في تقييم أداء المعلم**، ملخص لترجمة دليل التقييم الذاتي، مايكل ويرد، جامعة دبلن، https://www.new-educ.com/، تاريخ الاسترجاع 08 فيفري 2019، الساعة 16:30.

21.وزارة التربية والتعليم: **استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها**، د.س، ص 187، https://books.google.dz/، تاريخ الاسترجاع: 05 فيفري 2022، على الساعة 11:34.

22. محمد بن صنت الحربي: **الإدارة التعليمية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، https://www.iu.edu.sa/**، تاريخ الاسترجاع: 16 أوت 2021، 09:32.

23. Louise Savard **: L'évaluation des apprentissages**, CAPSULE PÉDAGOGIQUE, https://cchic.ca/fichiers, Récupéré en: 06 mars 2007, p 32.

24. **Évaluation méthodologies :https://enrd.ec.europa.eu/,** Récupéré en **31 janvier 2022, 09 :42**

25. **Methods of Evaluating Teaching**: https://crlt.umich.edu/ , Retrieved in; 12 February 2022, 10:34.

26. Les principes pour la qualité des évaluations : https://www.ecologie.gouv.fr , Récupéré en, Le Jeudi 24 février 2022, 12 :13 .

27. Heidi L. Andrade : **A Critical Review of Research on Student Self-Assessment**, https://www.frontiersin.org/ , Retrieved in: 27 August 2019, 10:36.

28. **Michael Moody : 5 Ways to Improve Teacher Evaluation Systems Using teacher evaluation to ensure quality teaching requires organizing it as an opportunity for growth**, https://www.edutopia.org/ , Retrieved in: 14 May 2018.

خامسا: المراجع الأجنبية:

1. Abdul-Wahid Al-Kubaisi, **Measurement and Evaluation**, Dar Jarir Publishing and Distribution, 1st Ed, 2007.

2. BRIGITTE PETITJEAN : **Formes et fonctions des différents types d'évaluation ;** Pratiques,n 44.

3. De Grauwe Anton: **School Self-Evaluation and External Inspection**: A Complex Could.

4. Houssam EL Din ELSayed Mouhamed Ibrahim: **School Self-evaluation in southern Ireland and the possibility of benefiting from In the Sultanate of Oman**, International Journal of educational Psychological Studies, Vol 02, No 1, 2017.

5. Hoy Wayne & Nickel, C, **Education administration- Theory research, and practice**, McGraw- Hill Press, New York, 2005, P 69.

6. Jan Stiggins Rick, **Secondary teacher's classroom assessment and grading practices,** Educational Measurement- Issues and Practice20 – 1, 2001.

7. MacBeath John: School Self-Evaluation: Background, Principles and Key Learning, National College For School Leadership (NCSL), Nottingham, 2001.

8. Nadeah M .A : Messurs ET **Evaluation Des Objectifs Pédagogiques**, Ed Saint lves I N C.

9. Sabaa Mohammed Abu Libdeh, **Principles of Psychometric Measurement and Educational Assessment**, Dar Al-Fikr, Jordan, 1st ed, 2008.

10. Serge Dondelinger : **Un Outil D'Évaluation Formative Et De Remédiation Pour Les Cours De Tableu**,

11. Svinicki M: **Authentic assessment – testing in reality, New Directions for Teaching and learning**, 2004, 100 (04).

12. Tara L. Crowell: Student **Self Grading- Perception vs. Reality,** American Journal of Educational Research, V 3, 4, 2015.

13. Tarık Başar :**Evaluation of the Curriculum of Elementary School Third Grade Science Course**, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13, 08, June 2017.

14. Xavier Roegiers : **L'approche par compétences**, Ministère de L'Education Nationale, Alger, 2006.

الملاحـــق

الملحق رقم (01): الاستبيان في صورته الأولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص علم اجتماع التربية

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه (ل. م. د) علم اجتماع التربية، والموسومة بـــــ:

عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة –

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة، يسرني أن أتقدم إليكم بهذه الاستبانة بغرض جمع المعلومات اللازمة للدراسة الميدانية، ولأهمية الأمر فإننا نود منكم الإجابة عن العبارات الواردة فيها بكل موضوعية، وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة، كي يتسنى لنا الاستفادة منها آرائكم ومقترحاتكم ونتمكن من إكمال دراستنا، وسنكون شاكرين لكم على تعاونكم معنا.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

من إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

سمية براي **نوار بورزق**

السنة الجامعية:

2021 – 2022

المحور الأول: البيانات الأولية.

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **العمر: .....**

3. **الحالة المدنية:**

أعزب (عزباء) ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

4. **المستوى التأهيل العلمي:**

ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

5. **الخبرة المهنية (سنوات الخبرة) : .....**

6. **الوضعية المهنية:**

مثبت ☐ متربص ☐ متقاعد ☐

7. **مادة التدريس: .....**

المحور الثاني: ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
08	تسمح طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ.					
09	تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط.					
10	يفرض المنهاج على الأستاذ إستخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على إكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات.					
11	يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ.					
12	يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي.					
13	يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي والمرحلي) من علاج الضعف عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.					
14	يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط.					
15	يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة إلى نفسه (التقويم المحكي)					
16	تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقييم الآلي للمنهاج الدراسي.					
17	تساعد نتائج التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبوء بالمسار الدراسي للتلميذ.					
18	يسمح مضمون عملية التقويم للاستاذ بالتعرف على مدى المام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها.					
19	يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.					

المحور الثالث: ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	يجد الأستاذ صعوبات في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة بسبب نقص تكوينه.					
21	تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم.					
22	يحث المنهاج الدراسي الأساتذة على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل أكبر.					
23	تفرض اساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الإعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي.					
24	تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية .					
25	يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة مباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي.					
26	تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها.					
27	يستخدم الأستاذ أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية.					
28	يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها.					
29	يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتوفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي إكتسبها التلميذ.					
30	يستخدم الأستاذ دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر.					
31	يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين.					
32	تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها.					
33	تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة.					

المحور الرابع: ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
34	يحث المنهاج الدراسي الأستاذعلى تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ.					
35	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف.					
36	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية.					
37	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره.					
38	يرفع التقويم الذاتي مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء إنخراطهم في النشاط الصفي الجماعي.					
39	يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.					
40	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة من حياتهم اليومية.					
41	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا.					
42	يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.					
43	يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها.					
44	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه.					
45	يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج.					
46	يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية.					
47	تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية.					

المحور الخامس: تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
48	يتولى مجلس إدارة المؤسسة التعليمية الإشراف على علاج كافة موطن الضعف والقصور التي تظهر في أداء التعليمي.					
49	توفر البيئة المدرسة كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية.					
50	كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي.					
51	تهتم ادارة المؤسسة التعليمية بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية.					
52	تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب.					
53	يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة					
54	تتخذ الإدارة المدرسية مبدأ المكافأة للإرتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.					
55	تحمل إدارة المؤسسة التعليمية الاستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه.					
56	تقوم الادارة الوصية بتكريم المؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم.					
57	تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ.					
58	تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.					
59	تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي.					
60	يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني.					
61	يكشف التقويم التربوي داخل المدرسة على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين المعلمين والتلاميذ).					

الملحق رقم (02): الاستبيان في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص علم اجتماع التربية

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه (ل. م. د) علم اجتماع التربية، والموسومة بـــــ:

عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة –

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة، يسرني أن أتقدم إليكم بهذه الاستبانة بغرض جمع المعلومات اللازمة للدراسة الميدانية، ولأهمية الأمر فإننا نود منكم الإجابة عن العبارات الواردة فيها بكل موضوعية، وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة، كي يتسنى لنا الاستفادة منها آرائكم ومقترحاتكم ونتمكن من إكمال دراستنا، وسنكون شاكرين لكم على تعاونكم معنا.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

من إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

سمية براي **نوار بورزق**

السنة الجامعية:

2021 – 2022

المحور الأول: البيانات الأولية.

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **العمر:**

أقل من 25 سنة ☐ من 25 إلى 34 سنة ☐

من 35 إلى 44 سنة ☐ من 45 إلى 54 سنة ☐

من 55 سنة فما فوق ☐

3. **الحالة المدنية:**

أعزب (عزباء) ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

4. **المستوى التأهيل العلمي:**

ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

5. **الخبرة المهنية (سنوات الخبرة) :**

أقل من 05 سنة ☐ من 05 إلى 09 سنة ☐

من 10 إلى 14 سنة ☐ من 15 إلى 19 سنة ☐

من 20 سنة فما فوق ☐

6. **الوضعية المهنية:**

مثبت ☐ متربص ☐ متقاعد ☐

7. **مادة التدريس:** .....

المحور الثاني: ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
08	تسمح طريقة التقويم التربوي المعتمدة في المنهاج الدراسي بتحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ.					
09	تشخص طريقة التقويم التربوي المتبعة في المنهاج الدراسي الضعف العام للتلاميذ فقط.					
10	يفرض المنهاج على الأستاذ استخدام أساليب تقويمية متنوعة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات وتحويلها إلى كفاءات.					
11	يساعد التقويم المستمر في العلاج الفوري لمواطن الضعف والقصور لدى التلميذ.					
12	يركز المنهاج الدراسي بشكل كبير جدا على عملية التقويم التشخيصي.					
13	يمكن توقيت عملية التقويم الختامي (السنوي والمرحلي) من علاج الضعف عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.					
14	يراعي التقويم التربوي في المنهاج الدراسي المرحلة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط.					
15	يعتمد التقويم في المنهاج الدراسي على الحكم الذاتي للتلميذ بالنسبة إلى نفسه (التقويم المحكي)					
16	تسمح نتائج عملية التقويم التربوي بعملية التقييم الآلي للمنهاج الدراسي.					
17	تساعد نتائج التقويم التربوي في المنهاج الدراسي الأستاذ على التنبؤ بالمسار الدراسي للتلميذ.					
18	يسمح مضمون عملية التقويم للأستاذ بالتعرف على مدى المام التلميذ بالكفاءة التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها.					
19	يهتم المنهاج الدراسي بجودة التعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.					

المحور الثالث: ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	يجد الأستاذ صعوبات في تطبيق أساليب تقويمية متنوعة بسبب نقص تكوينه.					
21	تنويع أساليب التقويم تسمح بعملية النقد الذاتي لتعديل الأستاذ طريقته في التعليم.					
22	يحث المنهاج الدراسي الأساتذة على التركيز في عملية التقويم على الملاحظة بشكل أكبر.					
23	تفرض اساليب التقويم في المنهاج على أستاذ المادة الاعتماد على نماذج خاصة بعملية التقويم التربوي.					
24	تساعد أساليب التقويم الأستاذ على قياس نمو التلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية.					
25	يوفر أسلوب الملاحظة للأستاذ معلومات موضوعية وسريعة مباشرة تمكنه من تعديل سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي.					
26	تساعد أساليب التقويم الأستاذ في تحديد المجالات التي ينبغي قياسها.					
27	يستخدم الأستاذ أسلوب التقرير الذاتي لمعرفة صفات التلميذ الشخصية.					
28	يستخدم الأستاذ خرائط المفاهيم لترتيب معارف التلاميذ وتنظيمها.					
29	يستخدم الأستاذ ملف الأعمال (البورتوفوليو) لقياس محصلة نواتج التعلم المعرفية التي اكتسبها التلميذ.					
30	يستخدم الأستاذ دراسة الحالة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي قصد معالجة هذا التأخر.					
31	يستخدم الأستاذ الاختبارات الموضوعية لقياس معلومات التلاميذ في مجال معين.					
32	تساعد أساليب التقويم التربوي الأستاذ على تشخيص أخطاء التلاميذ وتصنيفها حسب طبيعتها.					
33	تساعد نتائج عملية التقويم التربوي الأستاذ على تصميم أنشطة علاجية لمواجهة ضعف التلميذ في مادة دراسية معينة.					

المحور الرابع: ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
34	يحث المنهاج الدراسي الأستاذ على تفعيل عملية التقويم الذاتي لدى التلاميذ.					
35	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ المشاركة النشطة في عملية التعلم داخل حجرة الصف.					
36	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على تطوير مهارات التحليل في حياته العلمية.					
37	يساعد التقويم الذاتي التلميذ على التفكير بأسلوب ناقد في حدود عمره.					
38	يرفع التقويم الذاتي مستوى التركيز لدى التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط الصفي الجماعي.					
39	يتيح التقويم الذاتي للتلميذ البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.					
40	يعزز التقويم الذاتي للتلاميذ القدرة على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة من حياتهم اليومية.					
41	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بالدفاع عن آرائه من خلال تقديم الحجج وتبريرها علميا.					
42	يقلل التقويم الذاتي من الفجوات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.					
43	يقدم التقويم الذاتي تغذية راجعة فورية تساعد التلميذ على تحديد نقاط ضعفه ومعالجتها.					
44	يسمح التقويم الذاتي للتلميذ بمقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانته بالنسبة لمجموعته أو صفه.					
45	يعمل التقويم الذاتي للتلميذ على تعديل مسار التعلم لديه عن طريق آليتي التصحيح والعلاج.					
46	يساعد التقويم الذاتي التلاميذ على إصدار أحكام موضوعية تتعلق بنتائج تعلمهم النهائية.					
47	تتيح عملية التقويم الذاتي للتلميذ الفرصة للمجتمع المدرسي بالتفكير في نتائج التلاميذ النهائية.					

المحور الخامس: تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
48	يتولى مجلس إدارة المؤسسة التعليمية الإشراف على علاج كافة موطن الضعف والقصور التي تظهر في أداء التعليمي.					
49	توفر البيئة المدرسة كافة الشروط التي تسمح بإجراء عملية التقويم بطريقة موضوعية.					
50	كثيرا ما تنظم المؤسسة التعليمية ندوات حول النتائج المدرسية عقب كل عملية تقويم مرحلي.					
51	تهتم ادارة المؤسسة التعليمية بحصص الاستدراك لعلاج النقائص البيداغوجية.					
52	تشرف إدارة المؤسسة التعليمية على تبليغ نتائج التقويم لأولياء الأمور في الوقت المناسب.					
53	يساعد التقويم في البيئة المدرسية على معرفة درجة الديمقراطية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة					
54	تتخذ الإدارة المدرسية مبدأ المكافأة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.					
55	تحمل إدارة المؤسسة التعليمية الاستاذ مسؤولية ضعف النتائج التحصيلية للتلاميذ يفرض عليه تحسين أدائه.					
56	تقوم الادارة الوصية بتكريم المؤسسات المتفوقة يؤثر سلبا على عملية التقويم.					
57	تعمل الإدارة على محاربة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ.					
58	تعمل الإدارة المدرسية على برمجة دروس دعم مجانية للتلاميذ في فترات العطل للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.					
59	تساعد عملية التقويم التربوي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من متابعة نتائج التلاميذ بشكل دوري للتقليل من الرسوب والتسرب المدرسي.					
60	يستثمر مستشار التوجيه نتائج التقويم التربوي النهائية في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الدراسي والمهني					
61	يكشف التقويم التربوي داخل البيئة المدرسية على درجة المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة داخل النظام (بين الأستاذ والتلاميذ).					

الملحق رقم (03): متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية – تبسة –

اسم المؤسسة التربوية	سنة إفتتاحها	مساحتها ($م^2$)	عدد المتمدرسين			عدد الأساتذة			عدد الأفواج التربوية	عدد الحجرات	عدد الإداريين	عدد المراقبين	عدد العمال
			ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع					
متوسطة رزايقية لحبيب	1982	15912	446	337	783	11	28	39	32	20	13	09	15
متوسطة برهوم الطاهر	2005	67580	360	292	652	21	12	33	16	21	21	07	14
متوسطة طراد لآغا	1989	9979	244	213	457	05	23	28	14	13	14	06	11
متوسطة ساخر محمد الصالح	1995	84358	451	392	851	11	26	37	20	18	19	08	32
متوسطة عمارة إبراهيم	1975	11829	413	296	709	13	25	38	20	20	13	05	13
متوسطة راهم صالح بن محمد	2006	23600	349	317	666	07	25	32	18	22	11	07	12
متوسطة بوديار بوبكر	1991	1520000	330	335	685	06	29	35	18	18	18	07	14
الشهيد عفيف علي	2001	11460	200	174	374	03	19	23	12	12	22	04	12
مسعد عباس	2004	6000	192	132	324	07	17	24	11	20	09	02	07
رحال عبد الحفيظ	2010	15795	652	536	1188	16	36	52	27	24	26	11	28
براهمي الشريف بن صالح	2008	8223	312	309	621	07	28	35	18	21	18	07	12
زرقين الطاهر	1996	21500	203	221	424	07	17	24	13	13	18	07	14

الملحق رقم (04): جدول تعداد المقاطعات و البنايات المرحلة الثانية

الرمز الجغرافي	البلدية	التشتت	المقاطعات	عدد البنايات	عدد المساكن المشغولة	عدد المساكن الشاغرة	عدد السكان	عدد المساكن
2	R EL ATI	ACL	20	140	133	7	1032	140
			21	140	135	5	1004	140
			22	140	140	0	1110	140
			23	174	167	7	1048	174
			24	169	167	2	1040	169
			25	153	153	0	1015	153
			26	135	132	3	1083	135
			27	143	143	0	1044	143
			28	155	154	1	1064	155
			29	158	157	1	1016	158
			30	158	157	1	1018	158
			31	127	127	0	1013	127
			32	136	136	0	1018	136
			33	130	125	5	1060	130
			34	130	128	2	1070	130
			35	113	113	0	1159	113
			36	137	136	1	1160	137
			37	126	126	0	1058	126
			38	182	181	1	1173	182
			39	130	130	0	1153	130
			40	200	198	2	1112	200
			41	235	234	1	1153	235
			42	179	178	1	1171	179
			43	221	220	1	1203	221
			44	144	144	0	1203	144
			45	177	176	1	1228	177
			46	212	211	1	1248	212
			47	181	180	1	1166	181
			48	192	192	0	1077	192
			49	175	173	2	1239	175
			50	156	153	3	1203	156
			51	270	265	5	1169	270
			52	172	100	72	915	172
			53	85	83	2	1173	85
			54	62	62	0	1135	62
			55	80	78	2	1140	80
			56	100	99	1	1150	100
			57	200	198	2	1150	200

195	1150	2	193	195	58			
190	1160	2	188	190	59			
178	1170	1	177	178	60			
156	1160	2	154	156	61			
112	1160	3	109	112	62			
110	1220	2	108	110	63			
88	1281	40	48	88	64			
100	1260	38	62	100	65			
120	992	50	70	120	66			
90	1215	30	60	90	67			
95	1216	3	92	95	68			
195	1218	1	194	195	69			
55	1219	2	53	55	70			
178	1220	4	174	178	71			
163	1221	5	158	163	72			
158	1215	3	155	158	73			
56	1221	0	56	56	74			
153	1217	2	151	153	75			
157	1221	70	87	157	76			
168	1220	1	167	168	77			
169	1221	2	167	169	78			
178	1216	4	174	178	79			
158	1209	6	152	158	80			
176	1218	6	170	176	81			
180	1209	5	175	180	82			
190	1215	7	183	190	83			
155	1221	3	152	155	84			
189	1215	5	184	189	85	ACL	R EL ATI	2
187	1222	6	181	187	86			
168	1213	4	164	168	87			
176	1218	1	175	176	88			
172	1221	6	166	172	89			
177	1215	3	174	177	90			
163	905	45	118	163	91			
154	1213	1	153	154	92			
153	1118	7	146	153	93			
155	1213	4	151	155	94			
95	1117	2	93	95	95			
85	1128	2	83	85	96			
75	1213	0	75	75	97			
80	1095	4	76	80	98			
170	1158	6	164	170	99			
150	950	64	86	150	100			
170	1219	2	168	170	101			
136	1132	3	133	136	102			
172	1138	1	171	172	103			
164	955	62	102	164	104			
165	1208	6	159	165	105			

189	992	80	109	189	106			
210	1117	30	180	210	107			
215	989	117	98	215	108			
205	995	98	107	205	109			
180	1130	5	175	180	110			
130	1040	5	125	130	111			
14125	104967	996	13129	14125	المجموع			

عدد المساكن	عدد السكان	عدد المساكن الشاغرة	عدد المساكن المشغولة	عدد البنايات	المقاطعات	التشتت	البلدية	الرمز الجغرافي
134	657	44	90	134	1	Z E	R EL ATI	2
162	588	71	91	162	2			
106	586	66	40	106	3			
142	578	48	94	142	4			
115	582	53	62	115	5			
114	586	40	74	114	6			
112	596	34	78	112	7			
129	561	54	75	129	8			
118	591	28	90	118	9			
136	545	42	94	136	10			
130	568	40	90	130	11			
107	572	31	76	107	12			
133	560	79	54	133	13			
182	581	170	12	182	14			
164	602	112	52	164	15			
116	572	68	48	116	16			
2100	9325	980	1120	2100		المجموع		

عدد المساكن	عدد السكان	عدد المساكن الشاغرة	عدد المساكن المشغولة	عدد البنايات	المقاطعات	التشتت	البلدية	الرمز الجغرافي
101	526	20	81	101	17	A S	R EL ATI	2
105	454	21	79	100	18			
101	417	23	78	101	19			
302	1397	64	238	302		المجموع		

الملحق رقم (05): إحصائيات السكان شبه النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية تبسة

دائرة بئر العاتر

بلدية بئر العاتر

الموضوع / إحصائيات شبه نهائية

مجموع المساكن	مجموع الأسر	مجموع السكان
19650	18775	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية تبسة

دائرة بئر العاتر

بلدية بئر العاتر

<u>الأسر العادية أو الجماعية في التجمع السكاني والمنطقة المبعثرة</u>:

الأسر العادية أو الجماعية في التجمع السكاني بما فيها السكنات العسكرية									الأسر العادية أو الجماعية في المنطقة المبعثرة بما فيها السكنات العسكرية									عدد الأفراد
السكنات					الأسر				السكنات					الأسر				
المحصاة	المتبقية	إستعمال مهني	شاغرة	مأهولة	المحصاة	المتبقية	الغائبة		المحصاة	المتبقية	إستعمال مهني	شاغرة	مأهولة	المحصاة	المتبقية	الغائبة		
19650	0	/	827	18823	18775	0	/		4025	00	30	9	452	667	0	/		112540

2022/10/15

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية تبسة

دائرة بئر العاتر

بلدية بئر العاتر

<u>الأسر العادية أو الجماعية في التجمع السكاني والمنطقة المبعثرة</u>:

الأسر العادية أو الجماعية في التجمع السكاني بما فيها السكنات العسكرية									الأسر العادية أو الجماعية في المنطقة المبعثرة بما فيها السكنات العسكرية									عدد الأفراد
السكنات						الأسر			السكنات						الأسر			
المحصاة	المتبقية	إستعمال مهني	شاغرة	مأهولة	المحصاة	المتبقية	الغائبة		المحصاة	المتبقية	إستعمال مهني	شاغرة	مأهولة	المحصاة	المتبقية	الغائبة		
19650	0	/	692	18823	18775	0	/		حتى يتم تجميع الاحصائيات بالنسبة للمنطقة المبعثرة									

2022/10/15

الملحق رقم (06):

إذن بالدخول لميدان الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic OF Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTITIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي، تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social sciences

الرقم 234/ن.ع.ك.ع.إ.اج/2022

تبسة في: 07 جوان 2022

إلى السيد :

مدير التربية لولاية تبسة

إذن بالدخـــول

بعد واجب التحية والاحترام،

لغرض استكمال البحوث الميدانية **لطالبة الدكتوراه ســمية بــراي قسم علم الاجتماع** يرجى منكم السماح لها بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطات بلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال أطروحتها لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم اجتماع التربية وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

عميد الكلية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
جامعة العربي التبسي تبسة

عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

أ.د. بوبكر عبد الله

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ..وزارة بهية الحبيب..... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

قنيدراني عبد الوهاب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في: 2022/05/26

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ...برهوم الطاهر..... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

متوسطة برهوم الطاهر
المدير
بئر العاتر

ربيعي عبد الجبار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

متوسطة طراد لآغا بئر العاتر

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ....متوسطة آغا بئر العاتر.... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

متوسطة طراد آغا
المدير
بئر العاتر

مدير المتوسطة
حامد محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ساهر محمد الصالح بئر العاتر بلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في: 24 ماي 2022

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة .عسلاوة ابن احمد.... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

المدير
سعيداني نبيل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة راجم صاع بن محمد..... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

المدير

بئر العاتر

قاسمي محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة .....بلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ..عبيد علي.. بئر العاتر.. ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

عبد الرحمان بوصبع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في: 24 ماي 2022

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة .....سيبعد عباسيل..... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

مدير المؤسسة

بورقعة محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في:

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ..رحال..ع..الحميد..عبد..المجيد.. ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

متوسطة رحال عبد المجيد
المدير
بئر العاتر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في: 24 ماي 2022

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ..الشهيد براهمي لبريش بوصالع.. ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

متوسطة الشهيد براهمي الشريف
المدير
بئر العاتر - ولاية تبسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

تبسة في: 24 ماى 2022

إلى السيد مدير المؤسسة التعليمية:

إذن بالدخول:

بعد واجب التحية والإحترام،

لغرض إستكمال البحوث الميدانية لطالبة الدكتوراه براي سمية قسم علم الإجتماع يرجى من سيادتكم الموقرة السماح لي بإجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة ...زرقين بسطاوسي... ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وذلك لإكمال الأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم إجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير

إمضاء وختم مدير المؤسسة

24 ماى 2022

بنانيي قرقاح

متوسطة زرقين بسطاوسي الحدب

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة، تضمنت أربعة فروض فرعية كالتالي:

- ينعكس نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- ينعكس تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- ينعكس التقويم الذاتي للتلميذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.
- تنعكس البيئة الحاضنة للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة بشكل إيجابي.

ولأجل التأكد من صحة الفرضيات تم الإعتماد على المنهج الوصفي بالاستناد إلى أسلوب المسح الشامل، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن أساتذة التعليم المتوسط بمدينة بئر العاتر ولاية تبسة، استخدم فيها الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد توصلنا في هذه الدراسة إلى جملة من النتائج كالآتي:

- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين نمط عملية تقويم في المناهج الدراسية والتحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين تنويع الأستاذ لأساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين التقويم الذاتي للتلميذ والتحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.
- توجد علاقة انعكاس إيجابية بين البيئة الحاضنة للتقويم التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ متوسطات مدينة بئر العاتر ولاية تبسة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقويم في المنهاج الدراسي، أساليب التقويم، التقويم الذاتي للتلاميذ، البيئة الحاضنة للتقويم.

Study summary

This study aims to identify the evaluation process and its implications for academic achievement - a field study in the averages of the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa; It proceeded from four sub-hypotheses as follows:

- The method of the evaluation process is reflected in the school curricula on the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa, in a positive way.

- The teacher's diversification of the methods of educational evaluation is positively reflected in the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, in the state of Tebessa.

The student's self-evaluation reflects positively on the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, in the state of Tebessa.

- The incubating environment for the educational calendar is positively reflected in the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, in the state of Tebessa.

In order to ascertain the validity of the hypotheses, the descriptive approach was relied upon based on the comprehensive survey method. The study population consisted of intermediate education teachers in the city of Bir al-Ater, the state of Tebessa, in which the questionnaire was used as a main tool for data collection; In this study, we reached a number of results as follows:

- There is a positive reflection relationship between the pattern of the evaluation process in the curricula and the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa.
- There is a positive reflexive relationship between the teacher's diversification of the methods of educational evaluation and the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa.

- There is a positive reflexive relationship between the student's self-evaluation and the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa.
- There is a positive reflection relationship between the incubating environment for the educational evaluation and the academic achievement of middle school students in the city of Bir El-Ater, the state of Tebessa.

key words: Evaluation, evaluation in the curriculum, evaluation methods, self-evaluation of students, the environment that incubates evaluation.

Résumé :

Cette étude vise à comprendre le processus d'évaluation et ses répercussions sur la réussite scolaire - une étude de terrain réalisée dans les collèges de la ville de Bir El Ater, dans la wilaya de Tébessa. Elle comprend les quatre sous-hypothèses suivantes :

- Le mode d'évaluation dans les programmes scolaires a une incidence positive sur la réussite scolaire des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, dans la wilaya de Tébessa.
- La diversification des méthodes d'évaluation des enseignants se reflète de manière positive dans les résultats scolaires des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.
- L'auto-évaluation de l'élève se traduit par des résultats scolaires positives des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.
- L'environnement propice à l'évaluation éducative a une incidence positive sur la réussite scolaire des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, on a adopté une méthode descriptive, en s'appuyant sur une approche d'enquête exhaustive. La communauté de l'étude était constituée d'enseignants de l'enseignement moyen de la ville de Bir El Ater. Le questionnaire a été utilisé comme principal outil de collecte des

données. Les résultats de cette étude ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Il existe une corrélation positive entre le mode d'évaluation dans les programmes scolaires et les résultats scolaires des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.
- Il existe une corrélation positive entre la diversification des méthodes d'évaluation des enseignants et la réussite scolaire des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.
- Il existe une corrélation positive entre l'auto-évaluation de l'élève et la réussite scolaire des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya de Tébessa.
- Il existe une corrélation positive entre l'environnement propice à l'évaluation éducative et le rendement scolaire des élèves des collèges de la ville de Bir El Ater, wilaya Tébessa

Mots clés : Évaluation, évaluation dans les programmes scolaires, méthodes d'évaluation, auto-évaluation de l'élève, environnement propice à l'évaluation éducative.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة العربي التبسي - تبسة

تصريح شرفي

بالإلتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد: سميات براج

الصفة: طالب ☑ أستاذ باحث ☐ أستاذ دائم ☐

المسجل بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

و المكلف بإنجاز أطروحة دكتوراه بعنوان:

عملية التقويم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية و المنهجية و معايير الأخلاقيات المهنية و النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 13 مارس 2023

إمضاء المعني