وزارة التعليمة العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ../2023

رقم التسجيل (1): 2198461220

رقم التسجيل (2): 21085095814

أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية طلبة ليسانس علم النفس جامعة المسيلة

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في

شعبة: علم النفس تخصص: قياس نفسي وتقويم تربوي

إعداد الطلبة:

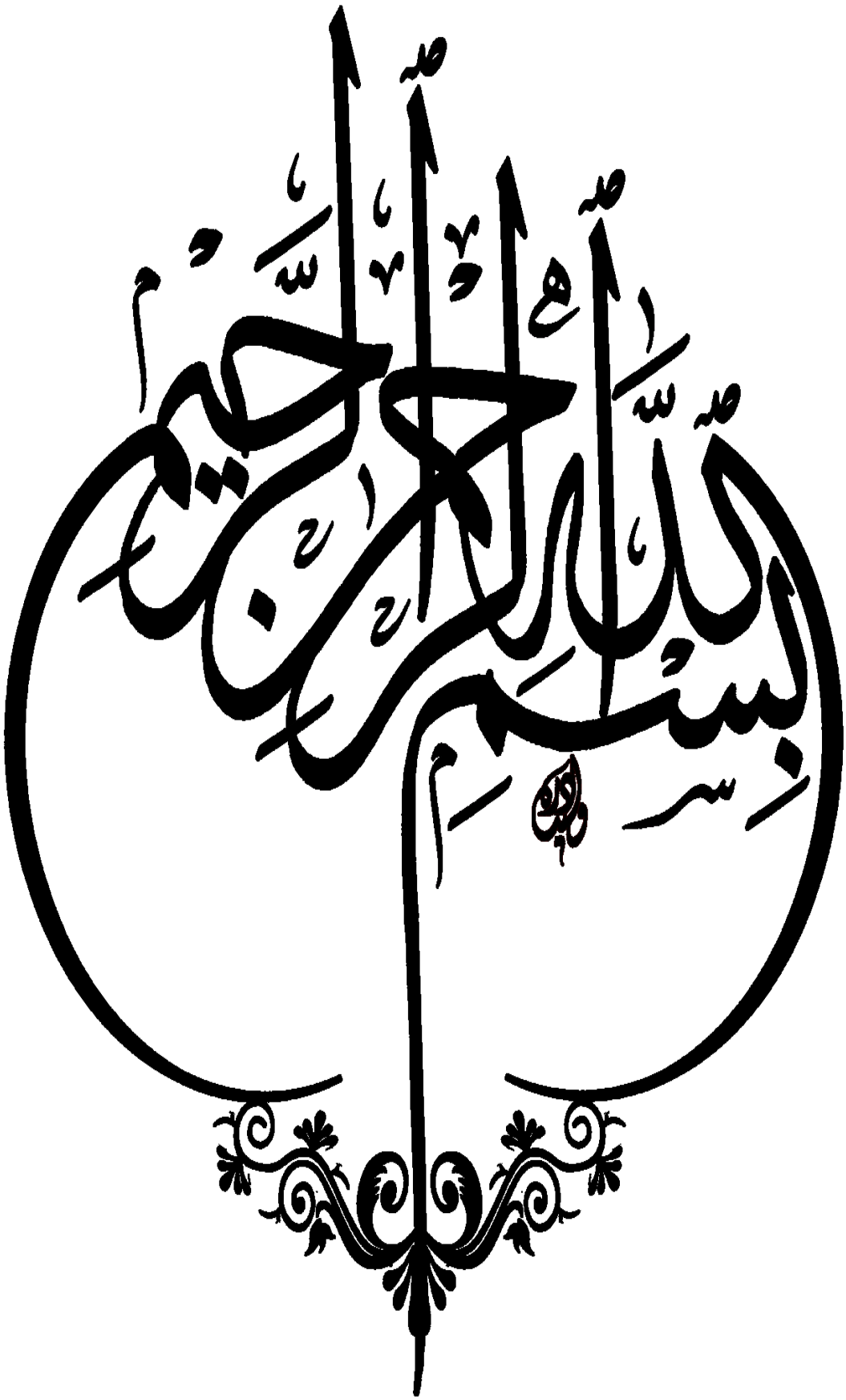
– محمد مرزوق

– سمير برابح

إشراف الدكتور:

كتفي عزوز

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

يقول الله تعالى في محكم تنزيله: ﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾

ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله ".

بادئ بدء نستهل قائمة شكرنا بصاحب الفضل والمنة سخي العطاء المنعم الموفق

مولانا جل شأنه لنقول : "وما توفيقنا إلا بالله "

إلى المشرف أ.د كتفي عزوز الذي لم يبخل علينا بجهده ووقته وتوجيهاته القيمة التي كان لها الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة

شاكرين حسن إشرافه وتشجيعه المتواصل وصبره علينا في إنجاز هذا البحث ،

إلى كل من أضاء لنا الطريق بعمله إلى كل من نحمل لهم كل الشكر والتقدير

والاحترام أساتذتنا الأفاضل بقسم علم النفس بجامعة المسيلة وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور ضياف زين الدين والدكتورة ابراهيمي سامية والدكتورة ميمون حدة .

كما نتقدم بالشكر إلى الأستاذ ذبيحي لحسن على تعاونه معنا.

إلى كل من وجه لنا نصيحة أو ساعدنا من قريب أو بعيد .

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.....4

2-فرضيات الدراسة.....7

3-أهمية الدراسة.....7

4-أهداف الدراسة.....8

5-تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة.....9

6-الدراسات السابقة.....10

7-تعليق عام على الدراسات السابقة.....14

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد:.....18

1-تعريف التقويم التربوي.....19

2-أهمية التقويم التربوي.....20

3-أسس ومبادئ التقويم التربوي.....22

4-أنواع تقويم المتعلم.....23

5-الأدوات والوسائل اللازمة لعملية تقويم المتعلم.....26

6-أهداف تقويم التحصيل الدراسي.....29

خلاصة..... 30

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد 32
1-تعريف التحصيل الدراسي..... 33
2 -مبادئ التحصيل الدراسي..... 35
3-أهداف التحصيل الدراسي..... 38
4-أهمية التحصيل الدراسي..... 38
5-شروط التحصيل الدراسي..... 39
6-أنواع التحصيل الدّراسي..... 43
7-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي..... 44
8-مشكلات التحصيل الدراسي..... 51
خلاصة..... 53

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 55
1-الدراسة الاستطلاعية..... 56
2-الدراسة الأساسية 57
خلاصة الفصل..... 65

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 67
1-الإعتدالية:..... 68
2-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة..... 69
3-مناقشة نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري..... 73

4-الإستنتاج العام..... 74
5-إقتراحات الدراسة..... 75
خاتمة..... 77
قائمة المراجع..... 77
الملاحق..... 81

فهرس الجداول

	العنوان	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.	57
2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	58
3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	58
4	يوضح أبعاد استبيان أساليب التقويم التربوي وعدد العبارات في كل بعد.	60
5	يوضح صدق الاستبيان بطريقة المقارنة الطرفية.	60
6	يوضح العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لإستبيان أساليب التقويم التربوي وأبعاده الفرعية.	61
7	يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان أساليب التقويم التربوي	62
8	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة	66
9	يوضح العلاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي	67
10	يوضح العلاقة بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي	68
11	يوضح العلاقة بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي	69
12	يوضح العلاقة بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) والتحصيل الدراسي	69
13	يوضح مستوى أساليب التقويم التربوي.	70

فهرس الأشكال

	العنوان	الصفحة
1	يمثل التمثيل البياني لمجتمع وعينة الدراسة.	57
2	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب ومتغير الجنس	58
3	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	59
4	يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير أساليب التقويم التربوي	66
5	يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير التحصيل الدراسي	67

مقدمة

مقدمة

يعتبر التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أية عملية تعليمية وتكوينية، وتقوم بدور أساسي في تطويرها، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي وتكويني في مختلف المراحل التعليمية، وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع وضرورته لكل عناصر العملية التعليمية التي تشمل المعلم، المتعلم، المنهج، الأهداف، طرق التدريس، أساليب التقويم **(محمد مقداد، 1993،5)**.

فالتقويم يساعد الأستاذ في عدة جوانب أهمها ترقية مهاراته، وتحسين خبراته، وإعداد وتوضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقييم درجة إنجاز الأهداف، وتصميم التقنيات التعليمية المستخدمة، كما يساهم التقويم المتعلم، وذلك بتقوية رغباته في التعلم، والكشف عن إستعداداته وقدراته، وتشجيعه على كسب عاداته الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلمه، كما تساعد بقية عناصر العملية التربوية بغية تحسينها وتطويرها، وقد يساعد التقويم التربوي المستمر على تزويد الأستاذ بالمعلومات الأساسية المتعلقة بمستوى الطلاب، مما يساعد على تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ويهدف التحصيل الدراسي بالدرجة الأولى إلى الحصول على مكتسبات الطالب من معارف ومعلومات وإتجاهات وميول ومهارات، بحيث يستطيع الأستاذ من خلالها أن يدرك مدى إستيعاب الطلاب لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما إستفادة كل طالب منهم من محتوي كل مادة دراسية، وذلك بغية الحصول على ترتيب مستوياتهم لرسم صورة لإستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية لإنجاح العملية التعليمية.

وانطلاقا من هذه الفكرة جاءت الدراسة الحالية للكشف عن علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس ومن ثم ارتأيت الخطة المنهجية التالية :

لدراسة هذا الموضوع بشقيه النظري والميداني وتضمنت الخطة ما يلي:

أولا: الجانب النظري واشتمل على ثلاثة فصول

الفصل الأول وهو فصل تمهيدي يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهميتها، أهدافها، أهم مصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناول التقويم التربوي (تعريفه، أهميته، أسسه، أنواعه، أدواته).

الفصل الثالث: تناول التحصيل الدراسي (تعريفه، أهدافه، أهميته، شروطه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، مشكلاته).

الجانب التطبيقي؛ ويضم فصلين:

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية ويحتوي على الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية موضحا المنهج المستخدم والعينة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الخامس: وتناول عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، اختتاما بالإستنتاج العام متبوعا ببعض الإقتراحات التي تتعلق بموضوع الدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم العالي مرحلة محورية هامة في التطور المعرفي للطلاب ويساهم بشكل كبير في النمو الإقتصادي والتنمية من خلال تعزيز الإبتكار وزيادة المهارات العالية للخريجين، ويعتبر وسيلة لتحسين نوعية الحياة ومعالجة التحديات الإجتماعية والعالمية الكبرى، ويتم تعريف التعليم العالي على نطاق واسع باعتباره أحد المحركات الرئيسة لأداء النمو والإزدهار والقدرة التنافسية للدول بوجه عام وللأفراد بوجه خاص.

إن الإصطلاحات التي تعاقبت على التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال، لا سيما الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية والذي يرمي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع التطورات الإقتصادية والسياسية الوطنية والعالمية مستخدما التقويم بأساليبه المختلفة باعتباره من أهم محاور الإصلاح ومن الركائز الأساسية للعملية التعليمية، حيث عملت الجامعة الجزائرية على تحديد أساليب تقويمية تساهم في تقييم الطالب تقييما موضوعيا يبرز قدراته العلمية.

ويعد التقويم التربوي من المكونات الهامة للعملية التربوية والتعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها، ويحدد مدى تحقيق الأهداف وتحديد نقاط الضعف والقوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تطوير وتحسين عملية التعلم كما أنه يلازم العملية التعليمية مع إختلاف مراحلها سوآءا كان ذلك قبل بداية الدرس أو أثناءه أو في نهايته، وأن العمل على النهوض به ودفعه نحو الأمام يعود بالفائدة على العناصر الأخرى.

ويشير مفهوم التقويم التربوي بمعناه الواسع إلى انه عملية منهجية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل البيانات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها من أجل معالجة جوانب القصور وتوفير النمو السليم للفرد أو الأسرة أو المدرسة من خلال إعادة تشكيل البيئة التربوية، إلى جانب أنه يساهم في خلق المهارات، وتحسين الأداء

ولـه دور فعـال فـي تطـوير العمليـة التعليميـة، كمـا أنـه قـد يسـاعد فـي رفـع تحصـيل الطالـب دراسيا وكمؤشر لمعرفة مدى تقدم الطالب معرفيا ومهاريا في تحصيله الدراسي، وفي هذا الصـدد نجـد العديـد مـن الدراسـات التـي أثبتـت وجـود علاقـة بـين أسـاليب التقـويم المختلفـة والتحصـيل الدراسـي كدراسـة عنـاب خولـة(2015) التـي هـدفت إلـى معرفـة علاقـة أسـاليب التقـويم التربـوي بالتحصـيل الدراسـي وتوصـلت نتائجهـا إلـى وجـود علاقـة بـين الإختبـارات الموضـوعية و الإختبـارات المقاليـة وعلاقتهمـا بالتحصـيل الدراسـي لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة، فـي حـين توصـلت نتـائج دراسـات أخـرى إلـى عـدم وجـود علاقة بين التقويم التربوي والتحصيل الدراسي كدراسة الطاهر طعبلي(2011) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين حيث أثبتت نتائجها انه لا توجد علاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي للطالب، بينما أثبتت نتائج دراسات أخرى إلى أن التحصـيل الدراسـي يـرتبط بمتغيـرات أخـرى تعتبـر كعوامـل مسـاعدة فـي تقـدم الطالـب ورفـع مستوى تحصيله دراسيا كدراسة والاس(Wallace، 1985) التي هدفت إلى تقصي العلاقة بـين مسـتوى التحصـيل الدراسـي وبعـض العوامـل الدراسـية (التمثـل الإيجـابي مـع المعلمـين، التكيـف الاجتمـاعي فـي الصـف، النظـرة المسـتقبلية للـنفس، التكيـف الأكـاديمي) إلـى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً وانسجاماً مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما كان تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، إلى جانب دراسة Brookhart(2009) بعنوان تقديرات المعلمين للطلبة الممارسة والنظرية والتي هدفت إلى معرفـة السـبب الحقيقـي لتقـدير المعلـم للطالـب، وقـد توصـلت نتائجهـا إلـى أن تقـدير المعلـم للطالب ومنحه درجات يكون أحيانا مستندا على إنجاز عمل أو مشروع يسلمه كاملا أكثر من كون هذا العمل ممثلا للتحصيل الدراسي، وإلى أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب

وتقدير الطالب لذاته وبعض العوامل الاجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي.

ويعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية تعقيدا، وهذا لإشتراك العديد من العوامل والعمليات المدرسية، المحلية، الإقتصادية والإجتماعية في إنتاجه، كما تظهر الأهمية الكبيرة والدور الفعال الذي يلعبه بوجه عام في إحداث تغيير سلوكي، إدراكي أو عاطفي أو إجتماعي لدى المتعلم وهو ما يعرف بالتعلم.

ويؤكد **قراقزة** (1988) على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز أهميته بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية " المعرفية والوجدانية والسيكو حركية " فكلما كان هذا التحصيل مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل عند التلاميذ، كانت فعاليته الإيجابية وأهميته التربوية في سلوك التلاميذ نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم **(أكرم مصباح عثمان، 2002، 54-55)**.

وانطلاقا مما سبق ذكره جاءت الفكرة لإجراء الدراسة الحالية لمحاولة الكشف عن علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي حيث تبلورت إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

1-1-التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

1-2-التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

– هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

– ما مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2-فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية العامة:

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

2-2-الفرضيات الجزئية:

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

3-أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع والمتغيرات المتناولة بالدراسة من جهة ومن العينة المعنية بالدراسة من جهة أخرى، ويمكن ذكرها كالآتي:

3-1-الأهمية النظرية:

تكمن اهمية الدراسة في ابراز العلاقة بين اساليبالتقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال .

الكشف عن علاقة نوعية الأسئلة الموضوعية أو المقالية وكيفية الإجابة الشفوية والكتابية وكذلك سلم التنقيط المصرح به وغير المصرح به بالتحصيل الدراسي الأكاديمي .

من اجل تقويم موضوعي للطالب وإعداده لمساره الأكاديمي المستقبلي .

كما تقوم أساليب التقويم الممارسة في جامعة المسيلة قصد تقديم إضافة علمية لتصويب هذه الممارسات البيداغوجية وعلاقتها بمستقبل الطالب الأكادمية ، وتأتي أهمية هذا البحث من أهمية التي تعتبر مرحلة مهمة في بناء شخصية الطالب وتطوير ذاته وتنمية قدراته وتحديد مستقبله المهني.

3-2-الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على مؤسسات التعليم العالي والميدان التربوي في التعرف على علاقة نوعية أسئلة الامتحانات الجامعية وطبيعتها وتصحيحها بالتحصيل المعرفي للطالب باعتبار الامتحانات تغذية راجعة؛ من خلال ما تقدمه من نتائج تساعد في الكشف عن دور التقويم التربوي في التحصيل الأكاديمي للطالب.

- كما تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال الإرشاد من أجل تصميم برامج إرشادية في بناء أسئلة الامتحانات الجامعية التي من شأنها مساعدة الطالب في رفع مستوى تحصيله المعرفي والأكاديمي.

4-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- الكشف عن علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

- التعرف عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

- إبراز العلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– الكشف عن مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

5-تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة:

5-1-مفهوم التقويم Evaluation:

التقويم هو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفى ضوء الأهداف المحددة وفى ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة **(رجاء أبو علام، 2001، 96)**.

والتقويم هو العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة . بالقياس الكمي أو غيره، واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها **(محمود غانم، 1997، 9)**.

5-2-مفهوم أساليب التقويم التربوي:

هي مجموعة من الأدوات التي يتم من خلالها الكشف عن مدى تقدم الطلبة في مجال تعليمي أو مادة دراسية معينة.

– **المفهوم الإجرائي لأساليب التقويم التربوي:** ويقصد بها في الدراسة الحالية أساليب التقويم التربوي المطبقة من طرف الأستاذ الجامعي، والتي تسمح له بالقياس الدقيق لمستوى الطالب، وتمثلت في: نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه)، كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)، سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به).

5-3-مفهوم التحصيل الدراسي (Academic Achievement) :

يعرف التحصيل الدراسي بأنه درجة الإكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي **(صلاح علام، 2000، 305)**.

والتحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب.

(عبد الرحمن الطريري، 1997، 280-281).

- **المفهوم الإجرائي للتحصيل الدراسي:** ويعرف التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية إجرائيا بأنه كل ما تقيسه الإختبارات التحصيلية المطبقة بالجامعة في إمتحان نهاية السداسي الثاني من الموسم الدراسي الحالي، من وجهة نظر الطالب لجامعي.

5-4-الطالب الجامعي:

في دراستنا هذه يقصد به الطالب الذي يدرس في السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة خلال الموسم الجامعي 2022-2023.

6-الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والبحوث السابقة ثمرة نجاح الباحثين الذين لديهم خبرات سابقة، فهي بمثابة تراثا علميا وتراكما معرفيا يمكن من خلاله الإستفادة من جهود السابقين، والباحث الجيد هو الذي يبدأ من حيث انتهى الآخرين.

ولقد تم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع (التقويم التربوي، والتحصيل الدراسي) سواءا العربية أو الأجنبية وتم ترتيبها زمنيا من القديم إلى الحديث لتدعيم الدراسة الحالية؛ وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

أ-الدراسات العربية:

- **دراسة الطاهر طعبلي (2011):** المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، ومدى تأثر هذه

العلاقة باختلاف كل من الجنس، التخصص والمستوى الدراسي ويتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الجامعيين ببعض جامعات الجنوب الشرقي الجزائري والبالغ عددهم (1684) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، أما فيما يخص عملية جمع البيانات فقد إعتمد على محاضر نتائج الطلبة واستبيان لقياس مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، وقصد التأكد من فرضيات الدراسة أستخدم إختبار (ت) وإختبار التحليل التباييني الثنائي واللذان أكدت نتائجهما ما يلي:

– عدم وجود علاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة بأساليب التقويم التربوي.

– عدم وجود فروق في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وكل من الجنس، التخصص والمستوى الدراسي.

- **دراسة عناب خولة (2015):** أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي التحليلي أما مجتمع البحث فتكون من معلمي المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (80) معلم بابتدائيات مدينة عين فكرون، وأعتمد في هذه الدراسة على إستمارة متكونة من 29 بندا، وأسفرت المعالجة الإحصائية التي تمت باستخدام النسب المئوية عن وجود علاقة بين الإختبارات الموضوعية والإختبارات المقالية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

- **دراسة فتيحة لعزازي (2016):** التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة –تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ–

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يصاحبه تغيير في الطريقة التقويمية، وكذا معرفة مدى تلقي الأساتذة تكوين خاص في مجال التقويم، كما هدفت كذلك إلى الكشف عن تأثير العملية التقويمية المستمرة على أداء أساتذة المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذه الأهداف إتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي المقارن لأجل مقارنة ماضي وحاضر المنظومة التربوية في الجزائر، كما صممت لأجل هذا إستبيان تضمن(64) فقرة، وقد أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي تم إختيارهم من(14) مؤسسة ثانوية من مختلف بلديات شرق الجزائر العاصمة، وبلغ عددهم(211) أستاذ وأستاذة تم إختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

– الإصلاحات التربوية التي عرفتها المدرسة الجزائرية أثرت على الطريقة التقويمية للمواد، وأن تغيير طريقة التدريس صاحبه تغيير في طرق التقويم التربوي المعتمدة في الثانوية، كما توصلت الدارسة كذلك إلى أن تقويم المقارنة الجديدة أضاف أمور أكثر عملية ومنهجية من الممارسات التقويمية السابقة، وتغيير طريقة التقويم التربوي لم يصاحبه تكوين خاص للأساتذة وحتى وإن وجد تكوين فهو خارج مجال التقويم التربوي وغير كاف.

- **دراسة دليلة رحموني (2017):** أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة أساليب التقويم المعتمدة من طرف المعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات ومحاولة الكشف عن العلاقة القائمة بين تلك الأساليب ونوع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة، كما تم إعتماد الإستبيان كأداة للدراسة وهي على جزأين حيث ضم الجزء الأول منها ثلاثة محاور لقياس مدى استخدام أساليب التقويم من طرف معلمي السنة الخامسة إبتدائي، والجزء الثاني منها يحتوي على محورين تقيس دور أساليب التقويم في التحصيل الدراسي بنوعيه المعرفي والأدائي، وتوصلت نتائج إلى أنه:

– لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة وهي على التوالي: الخبرة، 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 توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإختلاف 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 الإبتدائي 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.

ب/الدراسات الأجنبية:

- **دراسة والاس (Wallace، 1985):** العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض العوامل الدراسية.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين عوامل أربعة هي:

– التمثل الإيجابي مع المعلمين، التكيف الإجتماعي في الصف، النظرة المستقبلية للنفس، التكيف الأكاديمي.

تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس في مدينة نيويورك الذين تراوحت أعمارهم بين (10–11) سنة، واستخدم الباحث تقدير المعلمين باعتباره محكاً لقياس العوامل الأربعة ومستوى التحصيل. قسم الباحث العينة إلى مجموعتين: مرتفعة التحصيل، ومنخفضة التحصيل، وأشارت النتائج إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً وانسجاماً مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما كان تقدير مجموعة التحصيل المرتفع

لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض (Wallace, 1985).

➢ **دراسة Brookhart(2009):** تقديرات المعلمين للطلبة الممارسة والنظرية.

هدفت الدراسة إلى معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على استبيان طبقه على عينة من المعلمين قوامها (58)، وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن:

– تقدير المعلم للطالب ومنحه درجات يكون أحيانا مستندا على إنجاز عمل أو مشروع يسلمه كاملا أكثر من كون هذا العمل ممثلا للتحصيل الدراسي.

–أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته وبعض العوامل الإجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي.

7–تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض الدراسات السابقة المتحصل عليها والتي لها علاقة بمتغيرات الموضوع في الدراسة الحالية يمكن ملاحظة ما يلي:

– من حيث الموضوع:

كل الدراسات تناولت موضوع التقويم التربوي في علاقته أو دوره بالتحصيل الدراسي وهو ما يتشابه مع الدراسة الحالية.

– من حيث الهدف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بناءً على اختلاف الموضوع، حيث هدفت دراسة الطاهر طعبلي(2011) للكشف عن العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، أما دراسة عناب خولة(2015) فهدفت إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، فيما هدفت دراسة فتيحة لعزازي(2016) إلى معرفة ما إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يصاحبه تغيير في الطريقة التقويمية، وكذا معرفة مدى تلقي الأساتذة تكوين خاص في مجال التقويم، والكشف عن تأثير العملية التقويمية المستمرة على أداء أساتذة المرحلة الثانوية، أما دراسة دليلة رحموني(2017) هدفت إلى لمعرفة أساليب التقويم المعتمدة من طرف المعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات والكشف عن العلاقة القائمة بين تلك الأساليب ونوع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، في حين دراسة والاس(Wallace، 1985) هدفت إلى استقصاء نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين العوامل الدراسية، أما دراسة" Brookhart" (2009) فهدفت إلى معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب، وتهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التقويم التربوي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- من حيث العينة:

إن معظم الدراسات السابقة تناولت عينة الدراسة من المرحلة الإبتدائية كدراسة عناب خولة(2015) ودراسة دليلة رحموني(2017) ودراسة والاس(Wallace، 1985) ودراسة Brookhart(2009)، فيما تناولت دراسة فتيحة لعزازي(2016) العينة من المرحلة الثانوية، أما دراسة الطاهر طعبلي(2011) فتناولت العينة من طلبة الجامعة وهو ما تشابه مع دراستنا الحالية.

- من حيث الأدوات:

تعدد الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة، فقد إعتمدت بعض الدراسات على مقاييس واستبيانات قام الباحثون بإعدادها، والبعض الآخر إعتمد مقاييس جاهزة تم تعريبها أو تقنينها لتصبح صالحة للاستخدام في البيئة التي ستجرى فيها الدراسة.

وأعتمد في الدراسة الحالية على استخدام استبيان الذي أعده محمد قوارح (2011) وطبقه على عينة من الطلبة الجامعيين في الجزائر.

- من حيث المنهج

بالنسبة للمنهج المستخدم فان جل الدراسات اتبعت المنهج الوصفي الإرتباطي، أو التحليلي أو المقارن، وتناولت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي.

- من حيث النتائج:

إتفقت أغلبية الدراسات التي تناولت التقويم التربوي والتحصيل الدراسي على وجود علاقة إرتباطيه دالة إحصائيا بين أحد هذين المتغيرين وبعض المتغيرات المتناولة الأخرى، كما أظهرت نتائج هذه الدراسات عن الدور الذي يلعبه التقويم التربوي في التحصيل الدراسي.

وقد تمت الإستفادة من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على متغيرات الدراسة وتحديد الإشكالية، والفرضيات، كما ساعدت على إثراء الجانب النظري والتطبيقي وتحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

تمهيد:

يعد التقويم التربوي من المكونات الهامة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها، وأن العمل على النهوض به ودفعه نحو الأمام يعود بالفائدة على العناصر الأخرى، كما أنه يلازم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها سواء كان ذلك قبل بداية الدرس أو أثناءه أو في نهايته.

والتقويم التربوي يساعد المعلم على تقوية أدائه، والمتعلم على تقوية ذاته، ومدير المدرسة على تقويم دوره في إدارة وقيادة المدرسة والمؤسسة التعليمية وتطوير تجهيزها ودورها، والمنهج على تحديد نقاط القوة والضعف فيه، ولقد اقتصر التقويم فتره من الزمن على استخدام أسلوب واحد وهو الإمتحانات التي تركز على الحفظ، ومع الفهم الواضح لغاية التربية التي تهدف إلى تنمية فكر وعقل المتعلم وقدرته الإبتكارية وتفكيره الناقد والنمو المتكامل لشخصيته خلقيا، واجتماعيا، ونفسيا، وعقليا، وثقافيا، ظهرت أساليب حديثة في التقويم التربوي وبدأ الإهتمام بإنشاء المراكز العلمية التي تتضمن أقساما للتقويم التربوي وتطوير الإمتحانات، وأصبح التقويم التربوي مقررا دراسيا ضمن مقررات إعداد المعلم لما له من أهمية بالغة في برامج إعداد المعلم وتدريبه وإكسابه مهارات التقويم الجيد.

وشهد التقويم التربوي في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته وتقنياته، وممارساته الميدانية، وقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية.

1-تعريف التقويم التربوي

- تعريف التقويم لغة:

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور ان " التقويم من فعل قوم وقوم الشيء أي جعله يستقيم ويعتدل، أزال إعوجاجه". **(ابن منظور، 1955، 496)**

- **تعريف التقويم إصطلاحا:** أما في الإصطلاح التربوي فيعني التقويم: إصدار حكم على طرائق التدريس وأساليبه ومنهاجه والوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم وقدرات المتعلمين ومهاراتهم والمواقف التي تكونت لديهم.

كما يمكن إدراج تعريفات أخرى للتقويم منها:

التقويم هو: نوع من الأحكام المعيارية على ناحية من نواحي العملية التربوية لبيان مدى ابتعادها أو اقترابها من الأهداف المسطرة.

التقويم هو: إجراء تكون بدايته جمع معلومات ونهايته إتخاذ قرار.

التقويم هو: إعطاء قيمة لنتيجة هذه النتيجة تم الحصول عليها بواسطة استعمال أدوات معينة: (إختبارات، أسئلة)

- **عرفه بلوم(BLOOM):** هو مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة التغيير.

إختصارا: التقويم هو: قياس + حكم + إتخاذ قرار. **(محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، 1995، 87).**

- **كما عرف" ويلز(Welz)"** : التقويم بأنه" عملية تصدر فيها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط، وأنها عملية تشتمل على وضع الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف نفسها.

والتقويم أيضاً يتناول بالدراسة والتحليل المواقف والظروف المحيطة والكشف عن نواحي القوة والضعف ووضع ترتيبات لكل حالة كعلاج كاف لها، وهو فوق هذا وذاك يهيأ الدليل والمؤشر الذي يمكن استخدامه لتحسين نتائج الأعمال أما من ناحية الغرض بأن التقويم" هو الحكم على مدى التقدم بالنسبة لأنشطة معينة مطلوب القيام بها أو صفات معينة مطلوب توافرها والتعرف على جوانب القوة فيجري دعمها، وتصحيحاً لها فالغرض من التقويم رفع الكفاية في الإنتاج وتحسين الأداء وتشخيص وسائله **(يحي علوان، 2007، 16)**.

اما الدمرداش سرحان (1979) فقد عرف التقويم على انه " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها " **(الدمرداش سرحان1979، 115)**.

- **الفرق بين التقويم والتقييم:** لقد تم تعريف التقويم فيما سبق، أما التقييم فيعني إصدار حكم على شيء ما أو إعطاء قيمة له فقط دون إصلاحه، ومن هنا يتبين لنا الفرق بين الكلمتين، إذ التقويم يحمل معنى التقييم إضافة إلى عملية الإصلاح والتعديل، فالتقييم هو مرحلة أولى من مراحل التقويم أو عملية من عملياته، لأن عملية التشخيص وإصدار الأحكام تأتي أولا ثم تأتي عملية التصحيح والعلاج والتعديل، فإننا نقيم ثم نقوم، لهذا كانت عملية التقويم أهم من عملية التقييم.

2-أهمية التقويم التربوي

يمكن النظر إلى أهمية التقويم التربوي من خلال الجوانب التالية :

- يقرر التقويم مدى ما أنجز من تحقيق أهداف تدريس المادة التعليمية، من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التلاميذ، أو التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، ومن ثم توجيه جهود التلاميذ نحو بعض الجوانب من المنهاج الدراسي، وتحديد الأهداف المباشرة أو البعيدة ذات العلاقة بنشاطهم التعليمي، وكذا تزويدهم بالتغذية الراجعة

عن نتائج التعلم، وتقديم المقترحات اللازمة لتحسين التدريس، وإعادة النظر في الأهداف في حال وجود صعوبة لتصبح أكثر ملائمة **(غالم أحلام، بلعروسي صورية، 2020، 24)**.

– التعرف على حاجات التلاميذ والصعوبات التي تواجههم في تعلم التربية، إذ يستطيع التلميذ أن يلاحظ ما أحسن أدائه، ويتيح له الفرصة للتعرف على الجوانب التي يلزمها التحسين، ويساعد المعلم في إختيار الوسائل والمصادر الأكثر فاعلية، وتحديد الأساليب التي ستؤدي إلى تحسين التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن .

– تزود عملية التقويم التلاميذ بالمعلومات الضرورية التي تعزز التعلم، وتوضح المعلومات وتثبتها، وتشجيع التلاميذ لإحراز التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتظهر الفرق بين الأداء والمستوى المناسب الذي يجب أن يصبو إليه، وقد تبين أن التقويم ذو تأثير إيجابي في تحفيز التلاميذ على الدراسة، والتركيز على جوانب المادة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والمراجعة، وبذلك يعملون على إتقانها.

– يساعد التقويم على توضيح الأهداف وتحديدها، إذ أن أهداف التربية واسعة عامة، ويساعد التقويم في تحديدها من خلال تحليل وتفسير هذه الأهداف ووضع أساليب تقويمية دقيقة لكل هدف منها مما يؤدي إلى وضوحها ومساعدة التلاميذ على تحقيقها.

– يوفر التقويم بعض البيانات والمعلومات التي تساعد في تكوين صورة واضحة عن خصائص التلاميذ الفردية والجماعية، مما يساعد المعلم عل تحديد حاجاتهم التربوية، وتحديد جانب المنهاج التي تحتاج إلى تغيير أو تعديل أو تطوير، وتقرير مدى كفاية أساليب التدريس ووسائل التعلم، وتقرير مدى كفاءة المعلم في أداء وظيفته، إلى جانب تزويد الآباء بمعلومات عن درجة تقدم أبنائهم.

– تساعد عملية التقويم المعلم نفسه على النمو المهني، لأن المعلومات التي يوفرها قياس المستوى التحصيلي لتلاميذه، تزوده بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من الحكم على

مدى فاعليتها، وإعادة النظر في استراتيجياتها ونشاطاته التعليمية. **(غالم أحلام، بلعروسي صورية، 2020، 25-26)**

3-أسس ومبادئ التقويم التربوي

من الشروط التي ينبغي أن يبنى عليها التقويم ما يلي:

- **الشمول:** وشمولية التقويم معناها ألا يقتصر على قياس جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب الشخصية والإجتماعية والإنفعالية ويركز على التحصيل، والمدرسة الحديثة تحاول أن تقوم جميع هذه الجوانب، وتسعى إلى أن تفسح المجال أمام التلميذ لأن ينمو بأقصى حد تؤهله له قدراته وتحاول أن تتفادى الخطأ الذي وقعت فيه المدرسة التقليدية عندما قصرت إهتمامها على الجانب التحصيلي في التلميذ مهملة تقويم المهارات والقيم والإتجاهات التي تعد جوانب وأهداف تربوية يجب العناية بها والعمل على تحقيقها وتنميتها.

- **الاستمرارية:** ومما ترمي إليه عملية التقويم هو مساعدة المدرس والطالب على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك عوامل قوة يجب تنميتها وعوامل ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل، وهذا لا يأتي إلا إذا سار التقويم جنبا إلى جنب مع التدريس وكان ملازما له ومتماشيا معه

- **أن يكون إقتصاديا:** فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب بل أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة، ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلميذ، وكذلك الحال بالنسبة للمدرس حيث ينبغي ألا يضيع وقتا أطول في الإمتحانات وتصحيحها.

- **التعاون:** والتعاون في عملية التقويم هو الذي يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ وهذا يفرض على كل من المدرس والتلميذ وولي الأمر والمشرف أن يقوم بدوره، ويستعين بالآخرين في حالة غموض بعض الأشياء أو المواقف عليه، أو في حالة حدوث

بعض المشكلات أمامه وإذا ما قام كل واحد من هؤلاء بدوره المطلوب، أدى إلى حالة من التعاون في عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- **الملائمة:** أن يقدم التقويم بشكل عام ما يمتلكه الطالب.

- **الموضوعية:** بمعنى ألا يكون التقويم ذاتيا ولتحقيق الموضوعية ينبغي أن يكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم في تقدير مستوى الأداء أثناء عملية التقويم حتى لا يتأثر بالطابع الذاتي للمقوم **(احمد محمد الطيب، 1999، 33 -35).**

4-أنواع تقويم المتعلم

إن تقويم الطالب متعلق بخصائصه وسلوكه المدخلي وهذا يشير إلى المعرفة السابقة لدى المتعلم أو إلى ما يجب أن يكون المتعلم قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد، ومن هنا فإن السلوك المدخلي للتلميذ يتمثل في تحديد النقطة التي يجب أن يبدأ منها التعلم والتعليم، إن الرغبة والحماس والإهتمام الذي يبديه التلميذ ليس كافيا ليكسبه سلوكا جديدا، وحتى يتمكن المعلم من الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند التلاميذ، يجب عليه إعداد إختبار السلوك المدخلي يقيس فيه ما يعرفه المتعلم من متطلبات سابقة قبل بدء التعلم، فتحديد السلوك المدخلي بالنسبة للتلميذ هو غاية في الأهمية من أجل تخطيط عملية التعلم، وحتى يتم تحديد السلوك المدخلي للتلميذ، فإنه لابد من إصدار حكم على العوامل التي تتحدد في تعلمه فيما يلي:

4-1-التقويم التشخيصي:

ويطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي، الأولي، وهو ذلك النوع الذي يتم قبل البدء بعملية التعلم بهدف تشخيص حالة التلاميذ والتعرف على المتطلبات السابقة قبل البدء بالبرنامج التعليمي والكشف عن خلفيتهم المعرفية بما يساعد في تحديد مستويات التلاميذ وتصنيفهم وفقا لمستوياتهم الفعلية، ووضع الخطط الهادفة لتمكين كل تلميذ من النمو، والإرتقاء بمستواه، كما يفيد أيضا في تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي وفي إعطاء

تصور للجوانب التي تحتاج إلى إهتمام أكثر من غيرها، إضافة إلى إفادته في التعرف على مدى التقدم الذي يحدث عند التلاميذ من خلال البرنامج التعليمي.

- أهداف التقويم التشخيصي

يهدف التقويم التشخيصي إلى:

- يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبني أهدافا جديدة.
- يسمح للتلميذ من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من إكتسابها وتعديلها وتصحيحها.
- يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد تلاميذه لاستقبال معارف جديدة.
- يمكن المعلم من تحديد الفروقات الفردية بين تلاميذ القسم الواحد.
- يمكن المعلم من الانطلاق في درس جديد بعد تأكده من إكتساب طلابه للمعارف السابقة **(خطوط رمضان، 2020)**.

4-2-التقويم التكويني أو البنائي:

التقويم التكويني هو ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي ويستمر في جميع مراحل هذا البرنامج للتأكد من مدى اكتساب الطالب للأهداف التربوية المنشودة. ويهدف التقويم التكويني إلى تطوير البرنامج التربوي ومساعدة الطالب على تطوير أدائه وتمكينه من بلوغ الأهداف. وفي المقابل فإن التقويم الختامي هو ذلك النوع من التقويم الذي يتم بعد الإنتهاء من البرنامج التربوي، ويركز على المحصلات التي حققها الطالب. والفرق بين هذين النوعين من التقويم، أن (التقويم التكويني) يركز على تطوير أداء الطالب وتحسينه، بينما يركز (التقويم الختامي) على معرفة مستوى الأداء الذي بلغه الطالب وإصدار الحكم عليه، وذلك بعد الانتهاء من البرنامج التربوي.

- أهداف التقويم التكويني

- الوقوف على ما تحقق من أهداف سلوكية بعد الإنتهاء من حصة دراسية أو وحدة دراسية.
- تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم.
- رسم الإجراءات العلاجية المناسبة قبل الإنتقال إلى الوحدة التالية.
- تعديل طرائق التدريس من قبل المدرس لتلائم مستوى الطلبة.

4-3- التقويم النهائي:

يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها، ومعرفة الايجابيات التي تحققت من خلالها، أو السلبيات التي ظهرت أثناءها، وهذا النوع من التقويم يعقبه نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالإستمرار في العمل، أو الإنصراف منه تماما.

- أهداف التقويم النهائي

- معرفة ما حققه المنهج من أهداف، والحكم على مدى فاعلية المدرس وطرائق التدريس.
- تحديد مستوى الطلبة واتخاذ قرار بنقل الطالب إلى صف أعلى أو تخرجه أو منحه شهادة.

4-4-التقويم التتبعي:

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثناءه، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد إنتهى، ولكن الواقع عكس ذلك فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع، ومستمر لما يتم إنجازه، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج. **(خيري، 1985، 35)**

5-الأدوات والوسائل اللازمة لعملية تقويم المتعلم:

إن عملية التقويم تتطلب مجموعة من الوسائل المشتركة واللازمة لتحقيق التقويم المنشود وهي كما يلي:

- أدوات القياس.
- المعايير
- الإجراءات التصحيحية.

5-1-أدوات القياس:

إن المتأمل في الميدان التربوي يلاحظ إتساع رقعة إستخدام أدوات القياس حيث تشكل النتائج التي يقدمها القياس أساسا لبناء أحكام التقويم ولقد أصبح إختيار أدوات القياس من أهم المراحل التي تواجه المقوم عند شروعه في إعداد مخطط التقويم الذي يخضع بصفة عامة إلى الأهداف المقترح قياسها، وتنقسم أدوات القياس هذه إلى:

- الإمتحانات والإختبارات.
- تقنيات الوصف الذاتي.
- تقنيات الملاحظة.

-الإمتحانات:

وهي أدوات للقياس تتعلق غالبا بالمحتويات الخاصة بالبرنامج الدراسي، وترمي إلى إختبار مكتسبات التلاميذ ويمكن أن نميز داخلها بين الفروض الشفوية والفروض الكتابية التي قد تكون عبارة عن مقال أو أسئلة متنوعة البناء.

- الإختبارات:

ترتبط الإختبارات غالبا بطبيعة الأهداف المحددة في المنهاج وتتسم بكونها إختبارات مقننة أي محددة بدقة من حيث الوقت والأسئلة والإرشادات المرتبطة بها، وتصنف الإختبارات النفسية حسب وظيفتها إلى الأنواع التالية:

- **اختبارات التحصيل** : وهي تقيس مدى أداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع أو مهارة معينة نتيجة تعليم خاص كاختبارات القراءة والحساب واختبارات الكفاية ويستخدم هذا النوع من الإختبارات لتقويم برامج التعليم من حيث صلاحيتها وملاءمتها وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة وهذا لغرض تحسينها.

- **إختبارات الذكاء** : وهي تقيس القدرة العقلية العامة التي تنعكس في سرعة الفهم، القدرة على التعلم، الكفاءة العامة، سرعة إدراك المواقف والمشاكل والقدرة على التكيف.

- **إختبارات القدرات الخاصة** : وهي تتنبأ بمدى قدرة الفرد على التعلم أو التدريب على مهنة معينة كالقدرة الميكانيكية والموسيقية الحسابية. ...إلخ، وعادة ما يجمع هذا النوع من الإختبارات في بطاريات بحيث تقيس كل بطارية عددا من القدرات الخاصة.

- **إختبارات الميول:** وهي تقيس إهتمامات الأفراد وميولهم نحو أنشطة أو مهن معينة.

- **إختبارات الإتجاهات والقيم:** يقيس هذا النوع من الإختبار طبيعة وأبعاد الإتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد إزاء أفراد آخرين أو قضايا المجتمع وأنشطته.

- **إختبارات الشخصية** : وهي تقيس الجوانب غير العقلية من السلوك كمقياس التوافق الانفعالي والتي تعرف بقوائم الشخصية، ومقاييس السمات كالخضوع والسيطرة والانطواء والانبساط.

(عبد الحفيظ مقدم، 1998، 141)

- **تقنيات الوصف الذاتي** : تتمثل في المقابلة، الإستبيان، سلم الإتجاهات

– **تقنيات الملاحظة:** إن الملاحظة ستبقى وسيلة مهمة من وسائل تقويم قدرات التلاميذ ومهاراتهم السلوكية الجديدة، وإن العبارات التي يبديها بعض المدرسين مثل مجتهد، مؤدب، متعاون وغيرها كلها في الواقع عبارات تقويمية إجمالية تدل على تقويم المعلم الكلي لقدرات أو صفات التلميذ، ويمكن حصر تقنيات الملاحظة الرئيسية في القوائم وشبكات الملاحظة.

-**القوائم:** هي عبارة عن أدوات شبيهة بالإستمارة والاستبيان، وتتضمن أسئلة موجهة إلى التلاميذ بكيفية متدرجة للتعرف على مواطن النقص وتصحيح إنجازهم وعملهم بأنفسهم، ومثال

ذلك أن التلاميذ الذين يريدون إنجاز مشروع أو حل مشكل، فإنهم يجدون في البرنامج قوائم تتبع خطوات ومراحل إنجاز المشروع أو حل المشكل.

-**شبكات الملاحظة :** وهي أدوات تحلل الفعل التعليمي التعلمي مثل سلوكيات المدرس أو التفاعل والتواصل بين المدرس والتلاميذ، وتتضمن شبكات الملاحظة عناصر ومقولات يعتمد عليها الملاحظ للحصول على معلومات أو بيانات عن جانب من جوانب الموضوع قيد الملاحظة.

وتعتبر الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب إستخدامها في الصفوف الإبتدائية الأولى ويتطلب هذا من المعلم الإستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات وتسجيل تلك الملاحظات، حيث تساعده هذه الأخيرة في إتخاذ الطرق الفعالة لتدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلم الذي يحتاج إلى عناية، من خلال العمل الفردي مع ذلك التلميذ، كما تمكنه أيضا من تعميق سلوك معين، أو ميل ما، حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه (كحب القراءة والرياضيات والفن. .. إلخ) .

5-2-المعايير:

يعتبر المعيار من الشروط الهامة في تصميم وتعيين الإختبار حيث يسمح لنا بفهم معنى الإختبار ومقارنة درجة الفرد بالدرجات المتوقعة، وإن تحديد المعايير التي تمكن من الحكم على قيمة الشيء تختلف بإختلاف طبيعة المادة المراد تقدير قيمتها، وعملية التقويم هي عبارة عن إجراء عملية مقابلة بين نوعين من المعطيات:

- معطيات التي هي عبارة عن مجموعة من المعلومات حول موضوع التقويم.

- معطيات التي لها علاقة بالغايات والآثار المنتظرة من عملية التقويم والتي بواسطتها يتم تحديد المعايير.

- **الإجراءات التصحيحية:**

هذه المرحلة تأتي بعد تشخيص مواطن النقص والخلل في عنصر من عناصر النسق.

(زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، 18)

6-أهداف تقويم التحصيل الدراسي:

يستخدم المعلم في عملية تقويمه لتحصيل التلاميذ وسائل مختلفة منها الإختبارات التحصيلية وهو في ذلك يسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة لعملية التقويم المدرسي والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يعمل على تحفيز التلاميذ على الإستذكار والتحصيل.

- وسيلة جيدة لكي يتعرف التلاميذ على مدى تقدمهم في التحصيل، وقد أثبتت الدراسات أن مجرد وقوف التلاميذ على درجة تقدمهم تعتبر من العوامل الهامة التي تحفزهم إلى طلب المزيد من التقدم.

- إن تقويم التحصيل الدراسي يساعد المعلم على معرفة مدى إستجابة التلاميذ لعملية التعلم وبالتالي مدى إفادتهم في طريقته في التدريس.

- إن تقويم العمل المدرسي يساعد أيضا على تتبع نمو التلاميذ في الخبرة المتعلمة، ويكون ذلك بتكرار الإمتحانات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار الفصل أو السنة الدراسية.

- إن الإمتحانات التحصيلية المدرسية تساعد على معرفة مقدار ما حصله التلاميذ في مادة دراسية معينة.

- كذلك يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان التلاميذ قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي **(ابراهيم الخطيب، واخرون، 2022، 80)**.

خلاصة

لقد أصبح التقويم أثناء الممارسات الحديثة جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية وركنا من الأركان الأساسية فيها حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين والإداريين وما تم إستخدامه من إمكانيات، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التربوية.

إن أهمية التقويم التربوي كبيرة جدا عند فهم طبيعته والعمل بجدية على إتباع خطواته واعتبار نتائجه بداية بحث تنطلق من تساؤلات للوصول إلى مخرجات كانت مسطرة كأهداف مرغوب في تحقيقها والسعي نحو إزالة كل العوائق التي يعتبر التقويم مسؤولا للكشف عنها، والتقويم الجيد هو الذي يساير العملية التربوية ويراقب جميع خطواتها وكل التغيرات التي تحدثها حتى يصلح كطريقة للتصحيح والتعديل وليس لغرض إصدار الأحكام النهائية.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد:

إن مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا، ليس فقط في الدراسة وإنما في كل ميادين ومجالات الحياة المختلفة، لأنه يعتبر كمؤشر لنجاح الفرد أو فشله في المهام التي يقوم بها، ولكن من أهم الأوساط الأكثر استخداما له وسط التربية والتعليم، لأن له جانبا هاما باعتباره الطريق الإجباري لإختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الإجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الإجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

1-تعريف التحصيل الدراسي:

أ-لغويا: المصطلح مشتق من الفعل حصل، يحصل تحصيلا وهو مصطلح يوحي بمعاني، الأخذ والنيل والعطاء، يقال إن فلانا، حصل على جائزة أي أخذ جائزة أو نال جائزة أو كسب جائزة.

ويستخدم هذا المصطلح في مختلف المجالات كالصناعة والزراعة منها فمثلا نقول إنّ تلك المؤسسة تحصيلها هذا العام جيدا أي أن مردودها وإنتاجيتها كانت جيدة. لذا فإنّ التحصيل الدّراسي مفهوم شامل بحيث كل عالم وباحث يؤوله حسب نظريته، وأغلب التعريفات متداخلة ومتنوعة.

ب-اصطلاحا: التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد وواضح فقد اختلف الباحثون في تعريف التحصيل تبعا للمفاهيم والأهداف فهناك من يقتصره على العمل المدرسي فقط وهناك من يرى أنه كل ما يحصل للفرد من معرفة.

وقد ورد مصطلح التحصيل الدّراسي في قاموس علم النفس (1981) بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري من قبل المدرس أو بواسطة الإختبارات المقنّنة.

تعريف "إبراهيم محمد عبد الغفار"(1982): هو ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في إمتحانات الشهادة الإعدادية والإمتحانات التي تليها سواء كانت التي أجراها في المدرسة في سنوات الإنتقال أو إمتحانات الثانوية العامة **(عبد الغفار، 1981، 77).**

وأشار "دوبير لافون" إلى أن: "التحصيل الدراسي يعني المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي".

أما "جابلن Ghablin" فرأى: " أن التحصيل هو مستوى من الأداء والكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما".

– وعرفه باراهم عبد المحسن الكناني: "التحصيل هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما **(عبد الله، ب ت، 46–49)**.

واعتبر"فريد جبرائيل نجار" (1960): التحصيل هو المعلومات والمهارات المكتسبة في المواضيع الدراسية وتقاس عادة بالإمتحانات أو العلامات التي يضعها المعلمون للطلاب أو الاثنين معا **(نجار، 1960، 13)**.

ويشير حامد عبد القادر إلى أن: التحصيل الدراسي هو إكتساب المعرفة والمهارة وله جانبين:

الجانب الأول: هو عملية تتصل بالمواد العلمية التي تدرس على اختلاف درجاتها.

الجانب الثاني: يتصل بالأعمال والنشاطات التي يزاولها الإنسان بمهارة في المدرسة كالرسم وغيره من الفنون أو خارج المدرسة كالحرف والصناعات المختلفة.

تعريف" محمد يحي زكريا "(1960): التحصيل الدراسي هو مقدار أو الكمية المعرفة المستوعبة خلال برنامج دراسي، وهو يعبر عن مدى اكتساب التلميذ لمختلف العلوم والمعارف المكتسبة أو المقدمة خلال الفصل أو سنة دراسية، كما يدل على مستوى الطلاب بالنسبة لقسمهم الدراسي وذلك عن طريق الدرجات المتحصل عليها.

(محمد يحي زكريا، 1888، 15– 16).

تعريف "رمزية الغريب" (1967): يتمثل التحصيل الدراسي في حدوث عمليات التعلم التي ترغبها أي تحصيل التلاميذ لما تهدف إليه المدرسة والمعلم. (الغريب، 1970، 20).

ويشار إلى التحصيل الدْراسي أنّه "جميع ما اكتسبه الطالب نتيجة الخبرات التعليمية أثناء النمو الجسمي والعاطفي والسلوك الأخلاقي ويستعمل لتقويمه اختبارات التحصيل **(أبو غربية، 2008، 27)**.

ويشير التحصيل أيضا إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الإختبار عليه والهدف من الإختبار التحصيلي في هذه الحالة، هو قياس مدى إستيعاب الطالب للمعرفة والفهم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين **(الصراف، 2007، 210)**.

أما محسن الكناني فيرى أنّ التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات إختبار أو تقديرات مدرسية أو كليهما **(رضا، 1982، 129)**.

2 -مبادئ التحصيل الدراسي:

2-1-الإستعداد والميول:

يعتبر الميول من العناصر الهامة التي أولت اهتمام بالغ نظرا لأهميتها في العملية التربوية عامة، وفي التعليم خاصة حيث يعد الإستعداد أحد المبادئ الأساسية لرفع مستوى التحصيل، وذلك بربط مستوى المتعلم كما يربط بحالته الجسمية والنفسية والعقلية، وترتبط هذه العناصر فيما بينها بشكل وثيق وهي عمل رئيسي في تحديد مستويات التحصيل.

2-2-المشاركة:

تعتبر المشاركة شرطا هاما من شروط التعليم والتحصيل إذ يعتبر التعليم التغيير الدائم في حياة الكائن الحي تؤدي فيه المشاركة دورا هاما ورئيسيا لأنها تكسب الفرد المهارة المطلوبة وتساعد على استمرار الإرتباطات بين الإستجابات والمثيرات لفترة أطول، مما يؤدي إلى تحقيق التعلم والتحصيل الجيد، كما تعمل المشاركة على تنمية الذكاء وتخلق روح المنافسة والمشاركة بين التلاميذ والتي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي والمعرفي والعملي.

2-3-الجزاء:

التعزيز يزيد من نشاط العملية التعليمية بشكل كبير يقوي الإستجابة ويتم ترسيخ هذه الإستجابة بزيادة عدد مرات التعزيز لها، والعقاب بشكل من أشكال التعزيز يعد حادث مثير يعرف بآثاره في السلوك وهو يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، ومع العلم من أن العقاب فعال ومناسب في المؤسسات الإجتماعية وممارسة أساليب الثواب والعقاب التي تشجع المتعلم على السلوكيات الإيجابية المؤدية إلى زيادة التحصيل.

(الصراف، 2002، 209-213).

2-4-الحداثة والتجديد:

لاستمرار روح الإبداع والمثابرة لدى المتعلم ينبغي تفادي التكرار الذي يؤدي إلى قتل روح الاكتشاف والإبداع والتجديد وهي عملية تحرص المناهج المدرسية وبرامجها على التجديد في الأنشطة التعليمية لأن هذه المسائل جديدة على المتمدرس ويتعرض لها لأول مرة مما يجعله مضطرا لبذل جهد ومحاولات متكررة، ويعتبر ذلك تدريبا على استخدام العقل والتفكير في حل المشكلات مما يؤدي إلى الاستعداد للقيام بالعمليات العقلية وهذا ما يخلق روح التحدي والتفكير المنطقي بشكل يرفع لدى المتعلم التحصيل ومن ثمة الأداء.

2-5-الذاكرة:

يعتمد التحصيل على قدرة المهتم على الإحتفاظ بالمعلومات وتخزينها بعد فهمها واسترجاعها في وضعيات تعليمية أخرى، وكلما كانت طريقة التدريس فعالة وناجحة كانت الذاكرة قادرة على التخزين وبالتالي استرجاع المعلومات وقت الحاجة بكل سهولة سواء في ذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى.

2-6-الدافعية:

موضوع الدافعية يهم أي فرد لأنه يعرفنا بالأسباب التي تؤدي إلى اختلاف تصرفات الإنسان كما أنها مهمة في علاج أنواع السلوكيات المنحرفة والوقاية منها، بل أن معرفتها ضرورية لكل من يشرف على جماعة من الجماعات ويعمل على تحفيزها على التعلم.

إن الدافعية هي كل حالة داخلية جسمية أو تقنية تثير السلوك في ظروف معينة حتى يصل إلى غاية معينة، من هذا التعريف نستنتج أن الدافعية هي قوة محركة موجهة في آن واحد. والدوافع أحد العوامل التي تحدد قدرة التلميذ على الانجاز والتحصيل لأنها تتعلق بميوله واهتماماته وتوجه إلى بعض النشاطات بدون غيرها.

2-7-الإهتمام:

هو من المبادئ الهامة للتحصيل الدراسي الجيد حيث أن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ الإهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة، ويخلق فيه النشاط والفعالية، فيسعى إلى بذل الكثير من الجهد برغبة وتشويق الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه **(الرشدان، عجيني، 2002، 272).**

2-8-التدريب:

إن كثرة التدريب العملي على الأساليب والمهارات وأوجه النشاط المتنوعة، وأن يربط التدريب بميول التلاميذ ومصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطهم، وأن يتنوع بين الشفوي والكتابي فإنه يعتبر من الأساليب الهامة التي تمكن من خلق روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ، تحسين تحصيله الدراسي.

وهكذا نجد المبادئ السالفة الذكر سواءا كانت مجتمعة أو متفرقة تؤدي دورا هاما في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ من حيث الحقائق والمعلومات وكذلك القدرة على حل المشكلات وهذا ما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وتجنب الخوف من الفشل

(القطامي،194،1999)

3-أهداف التحصيل الدراسي:

حسب (العدل، 1996) يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى:

- الحصول على المعارف والمعلومات والإتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية.
- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلميذ وهذا من أجل زيادة فعاليتهم في المواقف التعليمية المقبلة.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.
- الكشف على قدرات التلاميذ الخاصة، من أجل العمل على رعايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه.
- تحديد وضعية أداء كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.

4-أهمية التحصيل الدراسي:

أشار "مصطفى فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والتخصصيين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي.

- يعتبر أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

– يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤشر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم من صف دراسي لآخر ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقدير **(تونسية، 2012، 103– 104)**.

5–شروط التحصيل الدراسي:

5–1–التكرار:

يقصد به الأداء المطلوب الذي يؤدي لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إيجاد هذه الخبرة وهو تكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع التلميذ أن يحفظ درس ما فإنه لابد أن يكرره عدة مرات ويؤدي تكرار وظيفة معينة أن تصبح ثابتة ويؤدي إلى نمو تلك الخبرة وارتقائها بحيث يستطيع المتعلم أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وسريعة ودقيقة.

5–2–الدافع:

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا كان إقبال التلميذ نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، والمعروف في تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث التعلم فإن إشباع دافع الجوع يؤدي إلى شعور الحيوان بالرضا والإرتياح، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك ولذا ينبغي أن نسعى لأن تكون دوافع التعلم تؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة، فمن الأفضل أن تتم عملية التعلم في ظروف المرح والشعور بالثقة بدلا

من الشعور بالخوف والرهبة، ولذلك يجب أن نعوّد التلاميذ على التمتع بلذة النجاح وتجنب ألام الفشل **(محمد، 2004، 414 -415)**.

5-3-النضج:

هو عملية نمو متتابع تشمل جميع جوانب شخصية التلميذ عقليا، إجتماعيا وانفعاليا ويحدث بطريقة لا شعورية، ولذلك المطلوب من المعلمين جميعا التعرف على الحقائق المختلفة وذلك بدراسة طبيعة كل تلميذ في كل مراحل تعلمه من أجل معرفة وتحديد ما وصل إليه من نضج ونمو، لأنه كلما كان مستوى النضج مرتفعا كان التلميذ قادر على التعلم وعلى تعديل سلوكه والوصول إلى الحد اللازم للتعلم واكتساب الخبرة والمهارة المراد تعلمها. **(إبراهيم، 2004، 115)**.

5-4-الممارسة:

التعلم لا يتحقق دون الممارسة فالإستماع إلى التحليلات والتفسيرات النظرية لا يكفي إذ من المؤكد أنه لا يستطيع أحد مهما كانت قدراته تعلم واكتساب المعارف والمهارات والأساليب إذ لم توجد ممارسة عملية للوصول إلى درجة كافية من النجاح والتفوق، والكل يعرف من خبراته السابقة أهمية الدور الذي تلعبه الممارسة لحدوث التعلم ونجاحه إذ تؤدي عملية الممارسة الصحيحة للمادة إلى حسن انطباعها والقدرة على تصورها واسترجاعها **(عابد، 2008، 200)**.

5-5-الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة وكلما كان الموضوع متسلسلا تسلسلا منطقيا أو طبيعيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة في أجزاء لا رابط بينها.

5-6-التسميع الذاتي:

هو عملية يقوم بها الفرد محاولا إسترجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من مهارات وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع فائدة عظيمة إذ تبين للمعلم مقدار ما حفظه وما بقي في حاجة إلى مزيد من التكرار حتى يتم حفظه، وإلى جانب هذا فإن هذه العملية تساعد الفرد أن يحدد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الإنتباه في الحفظ.

5-7-الإرشاد والتوجيه:

إن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات التعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية قصيرة لذا يجب أن تكون الإرشادات ذات صيغة إيجابية لا سلبية وان يشعر التلميذ بالتشجيع لا بالإحباط، ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة متدرجة كما ينبغي أن يوجه المعلم إرشاده إلى تلاميذه في المراحل الأولى من عملية التعلم وذلك حتى يبدأ التلاميذ بالتحصيل الجيد متبعين الطرق الصحيحة منذ البداية **(محمد، 2004، 416-417)**.

5-8-معرفة المتعلم بالنتائج لما تعلمه بصفة مستمرة:

لقد أثبتت التجارب المختلفة أن ممارسة أي فعل دون معرفة نتائجه لا يؤدي إلى حدوث التعلم الجيد وعلى هذا يجب أن يعرف التلميذ بنتائج تعلمه باستمرار وأين أخطأ وأين أصاب، وفي أي المواد هو متفوق أو ضعيف، أي معرفة التلميذ مقدار ما أحرزه من نجاح وهذا ما يساعده على تكوين فكرة صحيحة عن مدى تحصيله ومستواه العلمي الحقيقي، الشيء الذي يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد لتقوية تحصيله والرفع من مستواه، وهذا ما يكسبه ثقة أكبر في نفسه وفي إمكانية تفوق أكثر وتحصيل جيد **(طه، 1999، 106)**.

5-9-النشاط الذاتي:

هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والمعلومات المختلفة، فأنت لا تستطيع تعلم السباحة إلا عن طريق ممارسة السباحة نفسها ولا يمكن أن تتقن تعلمها من مجرد السماع عنها، كذلك الحال فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم التفكير إلا بالممارسة والحكم على الأشياء وتقديرها بالرغم من أن المعلم له دور هام في توجيه تلاميذه وإرشادهم إلا أن ذلك لا يعني قيامه بالتعليم نيابة عنهم وفي هذا الصدد يقال: "إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي يكون أكثر ثبوتا ورسوخا وأكثر عصيان على الزوال والنسيان".

ولذا يعتبر أفضل أنواع التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي واستجابة المتمدرس لما يقرؤه أو يسمعه والذي يعتمد على نشاط المتعلم الذي يمر ببعض المواقف التعليمية ويكسب مهارات ومعارف بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة ومع إمكانية استخدامه في ذلك وما أسفرت عنه تكنولوجيا التعليم الحديثة من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية متعددة **(الطناوي، 2003، 51)**.

5-10-التغذية الرجعية:

والتي يقصد بها معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه بصفة مستمرة ولذا فإن معرفة التلميذ لنتائجه في المواد الدراسية تكون لديه حافز للعمل أكثر خاصة إذا كانت هذه الأخيرة ضعيفة حيث تجعله يبذل مجهودا للإلتحاق بزملائه، أما إذا كانت نتائجه جيدة فإنه يعمل على المحافظة على مستواه ومنافسة زملائه أكثر، وبالتالي فمعرفة النتائج تجعل الطالب يتعرف على الطريقة الصحيحة حيث أثبتت الدراسات ممارسة الفعل البيداغوجي دون معرفة نتائجه لا تؤدي إلى التعلم الجيد**(العيسوي، بدون سنة)**.

6-أنواع التحصيل الدّراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى نوعين أساسين، يمكن حصرهما فيما يلي:

6-1-التحصيل الجيد:

يتصل النجاح الدراسي مباشرة بالتحصيل الدراسي الذي يعرفه الكثير على أنه حصول التلميذ في مواده الدراسية على نتائج مرتفعة (العمايرة، 2007) أو هو بلوغ المتمدرس مستوى معين متفوق في التحصيل الذي يعتبر سلوكا يعبر عن تجاوز أداء الفرد عن المستوى المتوقع منه في ضوء ما تمليه قدراته المعرفية واستعداداته الخاصة بمعنى أن عمره التحصيلي إذا صح التعبير يفوق عمره الزمني والعقلي، وسميُ تلميذ ذكي- وعادة ما يفسر العلماء ذلك التفوق في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة من طرف الفرد نفسه، وارتفاع مواضيع الإنجاز لديه، واستقراره الانفعالي... والتعلم الجيد يؤدي إلى التحصيل الجيد، ولكن يحدث ذلك لا بد أن يمر بمرحلتين هما: "تحصيل الخبرة الجديدة وترسيخ تلك الخبرة في الذهن". (الرفاعي، 1969).

6-2-التحصيل الضعيف:

يعبر التحصيل الضعيف عن عدم التوافق في الأداء عند المدرسين بينما هو متوقع من الفرد إنجازه، وبين ما ينجزه فعلا من تحصيل الدراسي ويعرفه الكثير على أنه حصول التلميذ على نتائج ضعيفة في مواد الدراسية **(العمايرة، 2007)**.

ويستخدم مصطلح التأخر الدراسي بدل التحصيل الضعيف للتعبير على النتائج السلبية التي يتحصل عليها التلميذ خلال مساره الدراسي، سواء كان ذلك عبر الإمتحانات الانتقالية أو الإخفاق في الحصول على النتائج المنتظرة منه، وقد يكون هذا التأخر عاما وشاملا في جميع المواد الدراسية، وقد يكون جزئيا يقتصر على بعض المواد فقط، كما يختلف هذا التأخر أيضا من حيث درجته إما يكون حاد أو بسيطا.

ويرى "بيرت" (Burt) في دراسة له: «أنه يطلق كلمة التخلف الدراسي على كل أولئك الذين لا يستطعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة، ومعنى ذلك أن ابن التاسعة يسمى متخلفا إذا كان لا يستطيع أن يبرهن في الإختبار على أن تحصيله معادل للمتوسطين من أبناء الثامنة» **(القوصي، 1952)**.

وأسباب التأخر الدراسي متعددة ومختلفة بحيث لا يمكن أن تعزى لسبب واحد بحيث يمكن إرجاع بعض منها إلى عدم نمو الحاجة الزمنية عند الطفل الإحساس بالوقت، أو ميل التلميذ إلى القيام بأمور أخرى غير مدرسية كمشاهدة التلفاز، اللعب، فشل الوالدين في معاملة الأطفال وعدم مساعدتهم في الذهاب إلى المدرسة، وكره الكثير لها، نتيجة ارتباطها بخبرات مؤلمة في ذهنه **(حمدان، 1956)**.

7-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

رغم تعدد واختلاف العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلا أنها تشكل كلا واحدا من الصعب جدا معرفة مدى التأثير الحقيقي والفعلي لكل جزء من أجزائه على حدى **(بودخيلي، 2003، 333)**.

7-1-العوامل الذاتية:

تشمل كل ما يتعلق بذات التلميذ وتخص العوامل الجسمية، العقلية، والنفسية.

أ-العوامل الجسمية:

كثيرا ما يكون الاضطراب في نمو الجسم وضعف البنية والصحة العامة من أشد العوامل تأثيرا على ضعف مستوى التحصيل وإحداث التأخر الدراسي نظرا لما ينتج عن ذلك من تعب وعدم القدرة على بذل الجهد والتركيز.

فالتعرض للإصابة بنوبات الزكام والصداع مثلا وغيرها من المشاكل الصحية تحول بين التلميذ وأدائه الجيد في المدرسة، حيث يدفعه المرض إلى إهمال واجباته ونشاطاته

المدرسية وبذلك يتأخر عن أقرانه، ولهذا يقول سيمو"Simon " (1995) أن النضج الجسمي أنه متصل بالنمو العقلي**(بدو، 1993، 109)**.

ب-العوامل العقلية:

- الذكاء:

لا يكاد علماء النفس يختلفون حول مسألة وجود علاقة ارتباط قوي ما بين الذكاء والتحصيل الدراسي، فهذا اليقين أو شبه اليقين ينبع في حقيقة الأمر مما يجري من أبحاث والدراسات في هذا الشأن، فنجد في دراسة أشرف عليها واربورتون "Warburton" تبين بكثير من الوضوح أن الأطفال الأقل مقدرة من حيث الذكاء هم الذين أسماهم بالحساسين كانوا أقل تحصيلا ممن يفوقونهم ذكاءا، بل وأكثر من هذا لوحظ أن إنجاز التلاميذ الحساسين كان يعقل ويميل إلى الانخفاض مع مرور الزمن وربما إلى أن هؤلاء التلاميذ يصبحون أكثر ترددا في بذل ما تتطلبه الأهداف المدرسية من مجهودات**(مبودخيلي، 2003)**.

كما نجد "فاخر عاقل" يشير إلى الارتباط الموجود بين التحصيل والذكاء الدراسي فيقول: «إن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم، وكل ركائز من متاهات أو لعب أو معضلة أو ركائز لفظية تركز التعليم أثناء حصوله وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه **(عاقل، 1978، 186)**.

- القدرات الخاصة:

كشفت بعض البحوث عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، كالقدرة على الإنتباه والتركيز، القدرة على الإدراك والملاحظة، التذكر والقدرة العددية واللغوية، ولقد إتضح أن أكثر هذه القدرات إرتباطا بالتحصيل الدراسي القدرة اللغوية وهي القدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية وكذلك القدرة على فهم الاستدلال العام.

(بدو، 1993، 110).

ج-العوامل النفسية:

- السمات الذاتية:

إن هذا الجانب يلعب دورا هاما في عملية التحصيل الدراسي كونه يؤثر على نقاط أساسية وضرورية في السيرورة العملية التربوية ومن بينها:

- **الشخصية:** تلعب الشخصية دورا هاما في التفوق والنجاح المدرسي ومن بين أبعاد الشخصية لدينا، الإنبساطية والإنطوائية، بحيث تم التوصل عن طريق عدد من الدراسات إلى أن هناك ارتباط وثيق بين الشخصية الإنبساطية والنجاح المدرسي خاصة في المرحلة الإبتدائية من الدراسة، وفي سبيل الحديث عن الدراسات نذكر أعمال عدد من علماء النفس أمثال: "أنتويسل" (Antobissel: 1972) و"أيزانك" و"آيزنك" (Eysenck, and Eysenck, 1969) ولا يزال و"كراون" (leith and croun: 1970) كما يمكن ذكر أيضا أعمال "ريدنغ" و"باما" (riding et bama) من جامعة برميذ جها، وهما الباحثان اللذان توصلا إلى أن الإنبساطيين أفضل إنجاز من الإنطوائيين هي المجلات اللغوية وما يتصل بها من مهارات.
أما فيما يخص الشخصية العصبية فإن أهم ما يميزها، هو القلق علما أن هذا الأخير ذو علاقة أكيدة وقوية بالتحصيل الدراسي المنخفض وقد شكل المزاح هو الآخر محورا للعديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن علاقة المزاح بمختلف الأنشطة التربوية، وقد أسفرت الدراسة التي قام بها كل من توماس "وتشاس" (thomas and ches: 1977) في هذا المجال إلى وجود ارتباط واضح بين الأساليب السلوكية والنشاط التربوي بالمدارس، كما نجد دراسة "ميفارتش" (Mirvartch) الذي توصل إلى أن هناك ارتباط وثيق بين الخصائص المزاجية للطفل وتحصيله الدراسي **(بودخيلي، 2001).**

- **تقدير الذات:** هذا هو العامل الذي سماه "جليفورد" (gulford: 1959) بالثقة بالنفس والمعاكس لمشاعر النقص كما يمكن أن يكون أيضا المرافق لما سماه "كاتل" (cattell) بقوة الأنا ولقد توصلت دراسات كل من "بيرس" و"هاريس"(Biers and haris 1964) و"باركي"

(barkey) و"شافلسون" و"يولاس" (shavelson and bolus 1982) إلى وجود علاقة كبيرة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي **(بودخيلي، 2004، ص 113).**

هذا وتعتبر الثقة بالنفس حافز للعمل والانطلاق دون خوف ووثوق التلميذ بقدراته الخاصة أنها سوف توصله إلى الهدف المسطر وهذا ما يجعله يحس بالمسؤولية والاعتماد أكثر بنفسه، وبهذا يكون تحصيله الدراسي جيدا أما عدم الثقة بالنفس يولد لدى التلميذ الشعور بأنه أقل قدرة من الآخرين في أداء الأعمال المدرسية الأمر الذي يؤثر تقدير الذات بالإحباط والفشل **(حسن، 1981).**

ويؤثر تقدير الذات للتلميذ وثقته بنفسه على تحصيله الدراسي، فمن الجيد أن يصوغ التلميذ جملة تعزز إحساسه في الثقة بنفسه، والشعور بقيمتها كفرد له مكانته الخاصة في المجتمع، لذا من الأفضل أن تبدأ مجالس الدراسة أو المراجعة بجملا تحفيزية ايجابية تساعد التلاميذ على التحصيل الجيد وتدفعهم إلى العمل بجد واستمرارية، كما أن بداية كل درس بجملة تحضيرية يصوغها المعلم تساعد المتعلمين على تحصيل دراسي أفضل مثلا: «هذه المسائل الحسابية تساعدك على التحكم في المصروف... هذا جيد فلا يخدعك أحد» **(جمعة، 2005).**

– **التكيف:** للعوامل النفسية إثر كبير في التكيف المدرسي لأن عدم التكيف الاجتماعي يؤدي إلى الفشل المدرسي، فسوء التكيف للتلميذ الذي يعاني من اضطرابات نفسية ومشاعر القلق تجعله عاجز عن التلاؤم مع الظروف المدرسية وتحقيق النتائج والمنهاج المطلوب منه، لأن الحالة الانفعالية المضطربة تقلل من قوة التركيز والتذكر وبذلك عدم القدرة على الربط المتسلسل للمعلومات **(رابح، 1979).**

– **الدافعية:** في الثلاثينات من القرن الماضي أطلق المهتمون بعلوم التربية إسم "الدافعية" للإشارة إلى مجموعة من العوامل اللاواعية والمؤثرة في السلوك، ومنذ ذلك الحين استخدم

مصطلح الدافعية بدلا من عدة تعابير أخرى كانت شائعة: كالميول، الحاجات، الغرائز **(سليم، 2004، 293)**.

ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال نجد ما قام به "باركل" (Parkel: 1979) فيما تقدم لنيل شهادة دكتوراه من جامعة' "فورد هام" والتي كانت دراسته فيها بعنوان "واقعية التحصيل الأكاديمي وأثرها على النجاح" والتي توصل من خلالها إلى أهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل والتفوق الأكاديمي **(الحميد، 1990، 116)**.

والدافع يعمل كقوة محركة تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى إمكانية لتحقيق التفوق، كما أن قوة الدافعية للتعلم إذا زادت في شدتها على حد معلوم تعطل التعلم، ومن ثم انخفاض التحصيل، فالخوف الشديد من الامتحان مثلا قد يعطل التلميذ على التحصيل.

(القاضي، 1981، 80).

7-2-العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة مكان للنشاط والعمل الذي له علاقة بالحياة العامة لكن قد توجد عوامل تؤثر على تحصيل التلميذ ونذكر منها:

- الجو المدرسي العام:

ويقصد بالجو المدرسي نوع من العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع المدرسي، كعلاقة التلميذ بالمعلم وعلاقة التلاميذ ببعضهم البعض.

فوجود الطالب ضمن جماعة تقدره وتربطه بها علاقة وطيدة تتيح له الفرصة بالشعور بمكانته الاجتماعية إذ يبعث فيه الشعور بالانتماء إلى نوع من الحميمية والاطمئنان فيواظب على الحضور وينساق إلى المدرسة مرتاح البال، وبالتالي يحرص على دراسته التي حصل فيها على مكانة بين زملائه، أما وجود الطالب بين جماعة لا يجد مكانته ضمنها ويشعر بالنقص أمامها يدفعه إلى النفور من الوسط المدرسي وقد يبحث عن تحقيق مكانته مع جماعة السوء مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

- أسلوب المعلم اتجاه التلميذ:

ونقصد بذلك أسلوب الاستاذ في معاملته اتجاه الطالب فيما يخص التدريس حيث أثبتت الدراسات والبحوث الميدانية أن التدريس القائم على الشرح والإفهام واشتراك التلميذ في المناقشة والحوار يمكن التلميذ من فهم موضوعات المادة وبالتالي يسهل عليه تحصيله والاستفادة منها في حياته الواقعية **(بدو، 1992، 199).**

7-3-العوامل الجسمية والصحية:

إن قوة البنية الجسمية بصفة عامة تساعد الطالب على الانتباه والتركيز والمتابعة، وهذا بالتالي يؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي، أما إذا كان ضعيف البنية فيكون في أغلب الأحيان عكس ذلك، لأنه وجد في كثير من الحالات أن التلاميذ الذين يعانون من بعض المشاكل التربوية والنفسية نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف عام في البنية الجسمية، إضافة إلى ذلك سلامة الحواس خاصة حاستي اللمس والبصر لأنها تساعد الطالب على إدراك ومتابعة الدروس التي تقدم باستمرار، أما ضعفها فيحول دون ذلك.

كما أن وجود بعض العاهات الجسمية لدى الطالب خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق التي قد تشعره بالنقص، فيعتقد أنه موضوع تفحص الأخريين مما يسبب له مضايقات تحول بينه وبين التركيز على الدراسة ومن ثم يقلل تحصيله الدراسي **(بدو، 1992، 199).**

- **الجنس:** يعتبر الجنس عاملا من العوامل التي لها علاقة وطيدة ومتينة بالتحصيل الدراسي ويظهر ذلك من خلال التساؤل المطروح عما إذا كانت – الأنثى تختلف عن الذكر من حيث القدرة على الاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة، إذ هناك العديد من الدلائل التي تشير بوضوح إلى أن الإناث أقل إنجازا من الذكور خاصة عندما يتعلق الأمر ببعض المواد الدراسية والعكس، وفي نفس الصدد تؤكد دراسة "كيلي" (1978) على وجود تفوق أكيد للذكور على الإناث في مجال العلوم، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسات كل من "بارج" (perge: 1977) والعالم "بيكر" (peker: 1982) كما أثبتت دراسة هولندية أن

الإناث لا تعطي للتكنولوجية نفس الأهمية التي يعطيها لها الذكور في حين يعطين أهمية للمواضيع ذات العلاقة باللغة والحفظ والاسترجاع **(بود خيلي، 2004)**.

7-4-العوامل الاقتصادية:

إن العوامل الاقتصادية للأسرة بالغة الأثر في التحصيل الدراسي لأنه يوجد هناك اختلاف لدى الطلبة وذلك باختلاف أسرهم إذ أن السلوكات المستعملة في أسر غنية تختلف عن تلك المستعملة في أسر فقيرة.

وغالبا ما يعود هذا الاختلاف إلى وضعية الأسر ومستواها الاجتماعي والاقتصادي فمثلا الأسرة ذات المستوى الاقتصادي الجيد بإمكانها توفير كل الأشياء المادية التي يحتاجها لمتعلم في دراسته كالكتب والحوليات وآلة الكمبيوتر...الخ، وكل ما يعني بدراسته والعكس صحيح بالنسبة للأسر الفقيرة.

فقد أجرى الباحث "بورت Port" في دراسة له لعدد كبير من المتخلفين دراسيا في لندن حيث وجد نصف المتخلفين أن أسرهم فقيرة جدا وضعيفة الدخل بينما 10% منهم ينتمون إلى أسر ميسورة.

7-5-العوامل الثقافية والاجتماعية:

إذا كان لضعف الجانب المادي دور في إضعاف عملية التحصيل الدراسي عند المتعلم فإن المستوى التعليمي للأسرة كذلك يلعب نفس الدور إذ أنه إذا كان المستوى التعليمي للأبوين ضعيف فإنه يؤثر سلبا على تنمية قدرات الابن العقلية كما لا تكون له اهتمامات وانشغالات ثقافية توجه الأطفال نحوها هذا إضافة عن عجزها من مساعدة الأبناء في دراستهم وإشباع حاجياتهم التي يتطلبها تمدّرسهم، فإذا كان الأبوين لا ينتميان إلى نفس الخلفية الثقافية، فإن هذا قد يظهر الصراع بينهما ويتجلى في أشكال متعددة مثل العناد والكبرياء لطرف على آخر، ومثل هذه الاختلافات في الأسرة الزوجية تنعكس مباشر على

الطفل إذ تتكون شخصية هذا الأخير في أسرة تتضمن الصراع والتوترات ويؤدي كل منها إلى اضطراب حياته الدراسية وكذا علاقته مع الآخرين

وكما يشعر المتعلم بأنه غريب عن أسرته وذلك بسبب الاختلاف الموجود بينه وبين والديه مثل طالب ذوي مستوى عالي وهو ينتمي إلى أسرة متواضعة، ذلك يجعله يشعر أنه يفوق عائلته من حيث المستوى الثقافي وهذا ما ينتج عنه سوء تفاهم في الأفكار مع العائلة. وفي هذا الصدد يقول "نعيم الرفاعي": "إن ضعف الجو الثقافي للأسرة وضعف العناية به يعرقل المتعلم على استذكار الدروس في حين نجد البيت الذي فيه جوا ثقافيا غني وعناية كبيرة بالواجبات المنزلية حرصا على تزويد ذلك المتعلم بثقافات متنوعة بواسطة الكتب والمجلات...إلخ وكل هذا يحفز المتعلم على العمل الدراسي الجيد وهذا سبب يجعل التحصيل مرتفع"(**الرفاعي،90،1973 – 95**).

إن كل هذه المظاهر مرتبطة مباشرة بالمستوى الثقافي للأسرة المتعلمة رغم ما تعيشه من ظروف اقتصادية قاسية فإنها تقضي بهذه الظروف قصد إسعاد ابنها وتوفر له جوا مناسبا كي يستطيع التزويد بالعلم والمعرفة وتمنحه قدرة على المثابرة وتنويع المعرفة.

8-مشكلات التحصيل الدراسي:

8-1-نقص الدافعية نحو المدرسة:

تعتبر الدافعية حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به على اكتساب الجوائز وتجنب العقاب وفي البداية يكون اهتمام التلميذ منصبا للحصول على تلك الجوائز، ولكن بعد ذلك تتوجه الاهتمامات إلى محاولة كسب رضا والديه من خلال النتائج الجديدة التي يتحصل عليها، فالتلاميذ لهم دافعية عالية غالبا ما تكون لديهم أهداف كثيرة وعلى عكس ذلك، فنقص الدافعية يقودهم حتما إلى سلوك الانجاز، ومن بين الأسباب التي تؤدي إلى عدم الدافعية نحو المدرسة لدى الطفل نجد:

أ-رد فعل على السلوك الأبوي: بحيث يشعر التلميذ بخوف نتيجة ضغط والديه عليه من أجل زيادة التحصيل خاصة إذا كان قاسيا، فهذا يشعره بأنهما غير عقلانيين وبالتالي يكون رد فعل التلميذ الاستسلام.

ب-الإهمال وعدم الاهتمام: إن انشغال بعض الآباء بأعمالهم وبشؤونهم الخاصة وعدم تشجيع أبنائهم على التعلم والعمل والمثابرة يقوي عنده النفور وعدم الدافعية نحو التعليم.

ج -التساهل: إن التساهل مع الأبناء وترك حرية التعليم لهم تشعرهم بالأمن وهذا ما يخلق لديهم دافعية متدنية نحو التعليم.

8-2-الصراعات الأسرية:

تستحوذ المشكلات الأسرية على الأطفال ومستوى تحصيلهم الدراسي، بحيث أن المشاجرات والنقاشات الحادة بين الوالدين تقود إلى وجود طفل لا يقوى لذلك يلجا إلى الهروب من هذه المشاكل ويستسلم لخياله وأحلام اليقظة ويمكن أن يصبح منحرفا ويقوم بتناول كل السموم التي تهدد حياته وذلك من أجل الابتعاد عن المشاكل وذلك في رأيه.

8-3-الرفض والنقد المستمرين:

يتصف التلاميذ المرفوضين بالعجز وعدم اللياقة وقد يكون لديهم إحساس بالنقص والغضب والشراسة وبالتالي فالنقد الشديد يسبب ردود فعل سلبية عندهم.

(العزيز، عطيوي، 2004، 198-200).

خلاصـة:

لقد أصبح التحصيل الدراسي أثناء الممارسات الحديثة هو الهدف المنشود من العملية التربوية وركنا من أركانه الأساسية فيها حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من نتائج، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب الأساتذة الجامعيين وما تم استخدامه من إمكانيات، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التربوية.

فالتحصـيل الدراسـي حقيقـة حصـيلة تفاعـل عـدد غيـر قليـل مـن العوامـل الداخليـة والخارجية، وهو قول يدين به غالبية علماء النفس إن لم نقل كلهم، والسبب في ذلك يرجع إلى أن هؤلاء الباحثين أو المنشغلين في ميدان علم النفس مقتنعون بأن أداء الشخص في أي ميدان كان مرهون في كل الأحوال بجملة من العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية جزء تطبيقيا مكملا للجزء النظري الذي تطرقنا له في الفصل السابق ، باعتباره الطريق الذي تسيير عليه من اجل الوصول إلى الحقائق وتثبيتها وذلك من خلال تجسيدها على ارض الواقع ، حتى يتسنى لنا اكتشاف العلاقة بين أساليب التقويم التربوي الممارس في الجامعة والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة علم النفس كعينة الدراسة ،

في هذا الفصل سوف نستعرض مجموعة من الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والملامح العامة التي تميز مجتمع الدراسة، ويهدف هذا الفصل أيضا إلى التعرف على أدوات جمع البيانات المستعملة في الدراسة ثم أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في معالجة البيانات.

1-الدراسة الاستطلاعية

تمثل الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية للوقوف على العراقيل التي قد تعترض الباحث وكيفية مواجهتها وكذلك معرفة مدى صلاحية الاستبيان المخصص لجمع المعلومات الكافية حول الظاهرة المدروسة.

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التقرب من ميدان الدراسة والتعرف على تقديرات الطلبة الجامعيين لأساليب للتقويم التربوي وفق ما يلاحظونه على أنفسهم.
- التعرف على مدى تجاوب عينة الدراسة مع أداة القياس التي اعتمدها الباحثان ومدى وضوح العبارات قصد الحصول على بيانات دقيقة.
- معايرة الأدوات المستخدمة في الدراسة بين الذكور والاناث لدى طلبة السنة ثالثة ليسانس علم النفس.
- حساب الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.
- التعرف على صعوبات التطبيق الميداني وطرق تجاوزها أثناء اجراء الدراسات الميدانية.

1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل استخدام أداة القياس المستخدمة في الدراسة الأساسية لابد من التأكد من الخصائص السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات، تم عرض الأداة على أساتذة جامعيين بحكم خبرتهم في تقويم الطلبة وطرق التصحيح ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة ؛ وقد وافقوا كلهم على سلامة العبارات لغويا وملاءمتها لأبعاد الأداة، وقد تم أخذ عينة مكونة من (20) طالبا من السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة حيث تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد لوحظ تجاوب وتفاعل أفراد العينة الاستطلاعية مع موضوع الدراسة، مع عدم وجود أي غموض في عبارات مقاييس الدراسة، وبعد ذلك تمت المعالجة الإحصائية بعد تفريغ البيانات باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) للتأكد من صدق وثبات أدوات القياس مع العلم أنه تم إستبعاد أفراد العينة الاستطلاعية في الدراسة الأساسية.

2-الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

تم إستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي في هذه الدراسة لملاءمته للدراسة كونه يساعد في الكشف عن العلاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي؛ وخطواته تسهم في ترتيب معالجة الإشكالية البحثية لهذه الدراسة.

فالمنهج الوصفي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا، والتعبير عنها تعبيرا كيفيا أو كميا. **(عمار بوخوش، 1995،129)**

2-2-مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة المسجلين خلال الموسم الدراسي 2022-2023 وقد بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (449) طالبا موزعين على ثلاثة تخصصات هي:

- توجيه وإرشاد، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم.

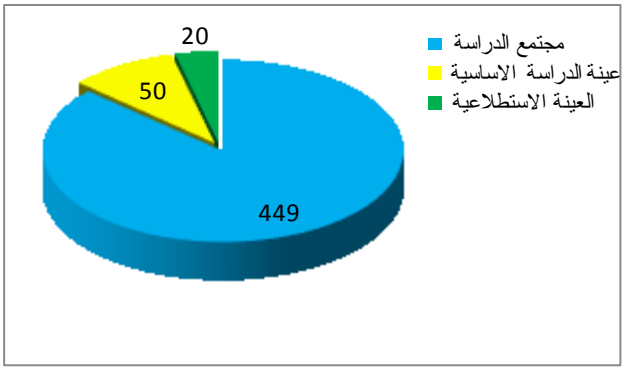
ولقد تم إختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق الصدفة؛ حيث تم توزيع أداة الدراسة على الطلبة بعد خروجهم من الامتحانات الاخيرة مباشرة لكونهم تعرضوا لأساليب التقويم وتمت قراءة أسئلة الامتحان بدقة كونهم معنيين بالإجابة عنها؛ ومن ثمة يمكنهم إصدار أحكام قيمية على طبيعة الاسئلة.

حيث بلغ أفراد عينة الدراسة الأساسية (50) طالبا في الدراسة الأساسية و(20) طالبا في الدراسة الإستطلاعية والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصصات.

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

السنـــة / التخصص	عدد الطلبة المسجلين في السنة الثالثة ليسانس
توجيه وإرشاد	75
علم النفس العيادي	335
علم النفس العمل والتنظيم	39
المجمـــــوع	449

عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (20) طالبا أي ما يمثل نسبة(45، 4)% من المجتمع الأصلي للدراسة، أما عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية بلغ (50) طالبا أي ما يمثل نسبة (13، 11%) من المجتمع الأصلي للدراسة، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم(1): يمثل التمثيل البياني لمجتمع وعينة الدراسة.

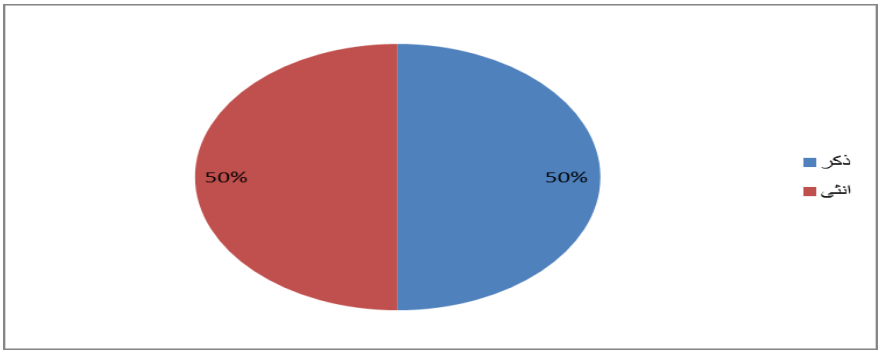
تم اعتماد عينة الصدفة بالطريقة العشوائية نظرا لكون المجتمع متجانسا حسب متغيرات الدراسة وهما: التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي ونظرا لكون الدراسة استكشافية فإن هذه العينة كافية لمعالجة الظاهرة زيادة عن ذلك فإن إحجام بعض الطلبة عن الاستجابة بسبب تذمرهم من ضغوط الامتحان؛ وبعض الاستبيانات كانت ناقصة الإجابة تم الغاؤها وبالتالي اكتفينا بهذا العدد لكونه يساعدنا في تعميم النتائج على المجتمع الاصلي.

- الجنس:

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	25	50,0
انثى	25	50,0
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(50)** فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (25) **بنسبة 50%**، أما الإناث فقد بلغ عددهن **(25)** أنثى بنسبة قدرت بـ 50% كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (2): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب ومتغير الجنس

إن توزيع عينة الدراسة بالتناسب بين الذكور والاناث يجعل عينة الدراسة متجانسة وبالتلى يمكن تعميم النتائج المتوصل اليها على الذكور والاناث دون تحيز، ويساعد في تشخيص العلاقة المدروسة على أغلب أفراد المجتمع.

- التخصص:

الجدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
ارشاد وتوجيه	13	25,0
تنظيم وعمل	8	17,0
علم النفس العيادي	29	58,0
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(50)** فردا، نلاحظ أن حجم عينة تخصص ارشاد وتوجيه بلغ (13) **بنسبة 25%**، أما حجم عينة التخصص **(تنظيم عمل)** فقد بلغ عددهم**(8)** بنسبة قدرت بـ 17**%** في حين بلغ حجم عينة تخصص **(علم النفس العيادي)** (29) بنسبة قدرت بـ 58**%**، وبالنظر إلى توزيع النسب المئوية للتخصصات المختلفة فإنها تمثل المجتمع الأصلي حيث أن عدد الطلبة في علم النفس العيادي يمثل أكبر نسبة في جامعة المسيلة ثم الارشاد والتوجيه بنسبة أقل وفي الأخير نسبة التنظيم والعمل؛ والملاحظ عدم وجود تخصصات أخرى في الاسنة ثالثة علم النفس وعلوم التربية.

3.2. مجالات وحدود الدراسة: الحدود الموضعية للدراسة الحالية تتمثل في أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة وباستخدام الاستبيان الذي أعده وطبقه **محمد قوارح (2011)** والمعتمد في هذه الدراسة.

1.3.2. المجال المكاني:

ينحصر المجال المكاني في جامعة المسيلة وتحتوي على سبع كليات منها كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والتي يوجد بها قسم علم النفس أين أجريت الدراسة الحالية على طلبة السنة ثالثة ليسانس.

2.3.2. المجال البشري الزمني: أجريت الدراسة على طلبة السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة خلال الموسم الدراسي 2022-2023.

4.2. أدوات الدراسة: وتمثلت أدوات الدراسة في:

- **نتائج الطلبة:** والمتعلقة بالمعدل الذي تحصل عليه الطالب في السداسي الأول من الموسم الدراسي 2022-2023.
- **إستبيان أساليب التقويم التربوي.**

1.4.2. وصف الإستبيان:

أعد هذا الإستبيان **محمد قوارح (2011)** لقياس أساليب التقويم التربوي على عينة قوامها (842) طالب وطالبة من طلبة جامعات الجنوب الجزائري، منهم (170) طالبا و(672) طالبة في إطار إعداده لأطروحة دكتوراه في علوم التربية، ويتكون هذا المقياس من (35) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد يمكن توضيحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (4): يوضح أبعاد استبيان أساليب التقويم التربوي وعدد العبارات في كل بعد.

البعد	عدد الفقرات	الفقرات الممثلة له
نوعية الاسئلة (موضوعية-مقالية)	10	من 1-10
كيفية الاجابة(شفوية-كتابية)	13	من 11-23
سلم التنقيط (مصرح به-غير مصرح به)	12	من 24-35
المجمـــوع	45	/

2.4.2. طريقة تصحيح مقياس أساليب التقويم التربوي:

تضمن المقياس ثلاثة بدائل (غالبا، أحيانا، أبدا)، وبلغت أوزان البدائل (3، 2، 1) بالنسبة للفقرات الإيجابية، و(1، 2، 3) بالنسبة للفقرات السلبية.

3.4.2. الصدق والثبات لمقياس أساليب التقويم التربوي في صورته الأصلية:

- **الصدق:** تم حساب صدق الاستبيان بطريقة المقارنة الطرفية حيث تم تفريغ نتائج الدراسة ثم ترتيب عبارات الاستبيان من الأعلى الى الأسفل، واعتماد 27 % كحد أعلى وحد أدنى ثم المقارنة بينها كما توضحه نتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): يوضح صدق الاستبيان بطريقة المقارنة الطرفية.

المتغير	الطرفين	اختبار التجانس ليفين F	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الأمن النفسي	**الطرف الأعلى**	**0,11**	**36**	**83,20**	**3,61**	**49**	**09,55**	**0,73**	**دال عند 0,01**
	الطرف الأدنى		**36**	**66,80**	**4,04**				

من خلال الجدول رقم (05)، يبين معامل "ليفين" وجود تباين بين متوسطات المجموعتين بما يسمح بتطبيق اختبار (T) حيث يتضح لنا بأن قيمة(T) المحسوبة بين القيم العليا والقيم الدنيا لاستبيان أساليب التقويم بلغت **(09,55)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(0,01)**؛ وتعود تلك الفروق الى الطرف

الأعلى بحكم ان قيمته مرتفعة وأن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر بـ **(83,20)** والمتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يقدر بـ **(66,80)**.

الثبات:

- **بطريقة معامل آلفا كرونباخ:** تم حسابه عن طريق معامل آلفا كرونباخ، وكانت نتيجة معامل الثبات ألفا كرونباخ تقدر بـ (73، 0) وهي نتيجة قوية ودالة إحصائيا، وعليه نقول إن استبيان أساليب التقويم التربوي يتميز بقدرة ثبات عالية.

يتبين من خلال معاملات الثبات والصدق التي تم استخراجها لهذا الاستبيان، أن هذه المعاملات كانت مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(0,01)**، وهذا ما يجعل هذا الاستبيان صالحا للاستخدام في الدراسة بكل ثقة **(محمد قوارح، 2011، 86-87)**.

5.2. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية:

1.5.2. إستبيان أساليب التقويم التربوي:

أ/الصدق:

وفي دراستنا الحالية تم التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة حسب العينة الحالية من خلال حساب صدق الاستبيان عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6): يوضح العلاقة الإرتباطية بين الدرجة الكلية لإستبيان أساليب التقويم التربوي وأبعاده الفرعية.

أبعاد إستبيان أساليب التقويم التربوي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه)	0,920**	**0,01**
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	0,947**	**0,01**
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	0,719**	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان **أساليب التقويم التربوي** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، حيث بلغت جميعها على التوالي: (0,92-0,94-0,71)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **أساليب التقويم التربوي**.

ب/ الثبات:

تم إعادة حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان في هذه الدراسة فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (7): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان أساليب التقويم التربوي

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه)	0,671	10
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	0,619	13
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	0,662	12
الدرجة الكلية (أساليب التقويم التربوي)	0,796	35

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان أساليب التقويم التربوي بلغت على التوالي (0,67-0,61-0,66) وهي معاملات ثبات مرتفعة بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان أساليب التقويم التربوي ككل (0,79) وهو معامل ثبات مرتفع وهو بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان أساليب التقويم التربوي يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6.2. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences) والذي يرمز له إختصارا بالرمز (spss).

أولا: الأساليب الإحصائية المستخدمة لحساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة

- معامل ألفا كرونباخ. Alpha crombach
- الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان.

ثانيا: الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة فرضيات الدراسة

- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- معامل الإرتباط برسون (pearson) للكشف عن العلاقة بين اساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي.
- إختبار الفروق(T).

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة مبرزين فيه المنهج المتبع في دراستنا حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبة موضوع الدراسة بالإضافة إلى تحديد عينة الدراسة طلبة السنة الثالثة ليسانس علم النفس بتخصصاتها الثلاثة ، بجامعة المسيلة للسنة الجامعية 2023/2022 ، والتي سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت خمسون (50) طالبا، وعشرون (20) طالبا بالنسبة للدراسة الاستطلاعية ، ولجمع هذه البيانات قمنا باستخدام استبيان محمد قوارح (2011) أساليب التقويم التربوي، وبعد جمع البيانات تم معالجتها باستعمال برنامج (SPSS) الخاص بالمعالجة الإحصائية ، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

من خلال الفصل الأخير من الدراسة الميدانية، وانطلاقا من إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وبعد صياغة فرضيات الدراسة واختبارها اعتمادا على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق أدوات الدراسة وبعدما تطرقنا في الفصل الرابع إلى تحديد معالم الإطار المنهجي والتحقق من صدق وثبات أداوت جمع البيانات تمهيدا للموصول إلى الهدف الذي تسعى إليه أي دراسة أو بحث علمي، وعليه فإنه في هذا الفصل سيتم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة وكل ذلك يتم بالإعتماد على ما تم تقديمه من فرضيات، وهذا ما يثبت أهمية الجانب الميداني كونه يدعم ويكمل ما تم بناءه في الإطار النظري.

.

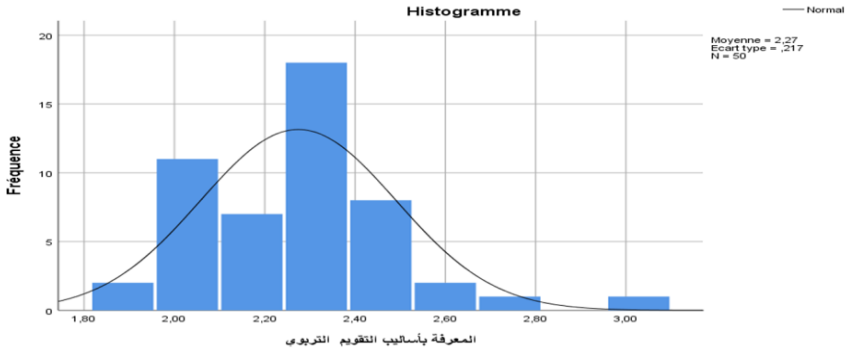
1-الإعتدالية:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية **(متغير أساليب التقويم التربوي-متغير التحصيل الدراسي)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

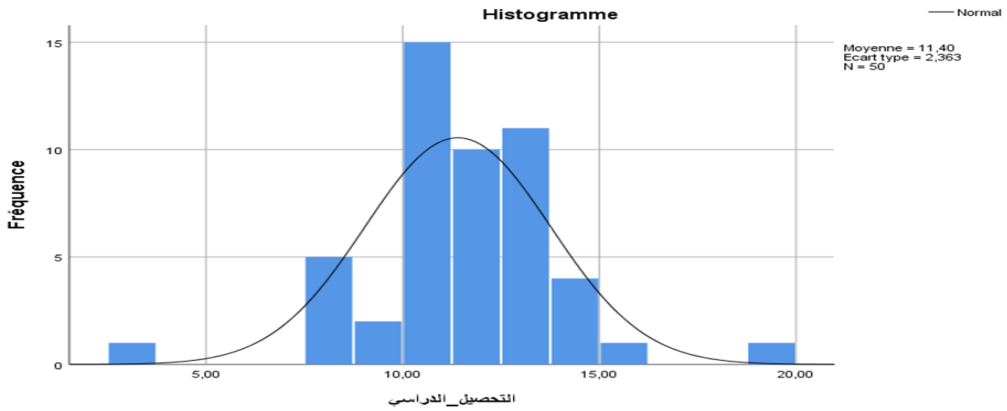
الجدول رقم (8): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أساليب التقويم التربوي	0,098	50	0,200*	0,950	50	0,034	دال
التحصيل الدراسي	0,117	50	0,087	0,946	50	0,023	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيرو ويلك** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما **متغير أساليب التقويم التربوي-متغير التحصيل الدراسي**، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزعان توزيعا طبيعي وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب بارامترية**. كما هو موضح في الأشكال التالية:



الشكل رقم (3): يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير أساليب التقويم التربوي



الشكل رقم (4): يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير التحصيل الدراسي

2-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

- **الفرضية العامة:** تنص الفرضية العامة على أنه "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (9): يوضح العلاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي

Corrélation de Rp		التحصيل الدراسي	القرار
أساليب التقويم التربوي	معامل الارتباط	0,091	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05
	مستوى الدلالة	0,530	
	حجم العينة	50	

من خلال الجدول رقم (09) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط Rp بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة فيأساليب التقويم التربوي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي بلغ **(0,091)** وهي قيمة ضعيفة جدا، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض البحثي الذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التربوي ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة" وقبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة أي: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التربوي ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت غير مؤيدة

لفرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية.

2-2-الفرضيات الجزئية:

- **الفرضية الجزئية الأولى:** نصت الفرضية الجزئية الأولى على انه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Rp)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (10): يوضح العلاقة بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي

Corrélation de Rp		مستوى التحصيل الدراسي	القرار
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه)	معامل الارتباط	0,024	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05
	مستوى الدلالة	0,870	
	حجم العينة	50	

من خلال الجدول رقم (10) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط Rp بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ودرجاتهم في التحصيل الدراسي بلغ (0,024) وهي قيمة ضعيفة جدا، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض البحثي الذي ينص على انه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة"، وقبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة أي أنه: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت غير مؤيدة لفرضية البحث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

- **الفرضية الجزئية الثانية:** نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة"، وللتحقق

من صحة هاته الفرضية تم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون (Rp)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (11): يوضح العلاقة بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي

Corrélation de Rp		مستوى التحصيل الدراسي	القرار
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	معامل الارتباط	0,055	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05
	مستوى الدلالة	0,704	
	حجم العينة	50	

من خلال الجدول رقم (11) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط Rp بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ودرجاتهم في التحصيل الدراسي بلغ (0,055) وهي قيمة ضعيفة جدا، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض البحثي الذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة"، وقبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة أي: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت غير مؤيدة لفرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية.

– **الفرضية الجزئية الثالثة:** نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Rp)، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (12): يوضح العلاقة بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) والتحصيل الدراسي

Corrélation de Rp		التحصيل الدراسي	القرار
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	معامل الارتباط	0,108	الارتباط غير دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.05
	مستوى الدلالة	0,454	
	حجم العينة	50	

من خلال الجدول رقم (12) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط Rp بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) بلغ (0,108) وهي قيمة ضعيفة جدا، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض البحثي الذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة"، وقبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة أي أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت غير مؤيدة لفرضية البحث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية.

- **الفرضية الجزئية الرابعة:** نصت الفرضية الرابعة الدراسة على أن "مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح مستوى أساليب التقويم التربوي.

أساليب التقويم	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
التربوي	50	2	2,3800	0,49031	0,38000	49	5,480	0,000	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان أساليب التقويم التربوي ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في الاستبيان بلغ (2,3800) درجة وبانحراف معياري قدره (0,49031) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,38000) درجة، وباستخدام الإختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (5,480) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [4-3، 3-2] أي المجال المرتفع (العالي) وبناء عليه فإن مستوى أساليب

التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج أن مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، أي عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أن مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

3-مناقشة نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري:

من خلال نتائج فرضيات الدراسة والتي أثبتت عدم وجود علاقة بين أساليب التقويم التربوي والمتمثلة في نوعية الأسئلة(موضوعية، مقالية)، وكيفية الاجابة(شفوية، كتابية)، وسلم التنقيط(مصرح به، غير مصرح به)، وهذا ما أكدته كل من دراسة الطاهر طعبلي(2011) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين حيث أثبتت نتائجها انه لا توجد علاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي للطالب، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عناب خولة(2015) التي هدفت إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

وقد يعز السبب في ذلك إلى أن التحصيل الدراسي مرتبط بمتغيرات أخرى كالتوجيه أو الرضا عن التخصص الدراسي أو العلاقات القائمة بين مختلف الأطراف المكونة للعملية التربوية إلى جانب الجو العام الذي يسود الوسط المحيط بالطالب داخل الوسط الجامعي والذي يؤثر عليه بصفة مباشرة كالجانب الوجداني والنفسي، وفي هذا السياق أشارت دراسة والاس(Wallace، 1985) التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض العوامل الدراسية (التمثل الإيجابي مع المعلمين، التكيف الاجتماعي في الصف، النظرة المستقبلية للنفس، التكيف الأكاديمي) إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً وانسجاماً مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، كما كان تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض، وغير بعيد من هذا أكدت دراسة Brookhart(2009) بعنوان تقديرات المعلمين للطلبة الممارسة والنظرية والتي هدفت إلى معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب، وقد توصلت نتائجها إلى أن تقدير المعلم للطالب ومنحه درجات يكون أحيانا مستندا على انجاز عمل أو

مشروع يسلمه كاملا أكثر من كون هذا العمل ممثلا للتحصيل الدراسي، والى أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته وبعض العوامل الاجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي.

حيث أن الدافعية هي من أكثر العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي الجيد للطالب وتعتبر تقنية تثير السلوك في ظروف معينة حتى يصل إلى غاية معينة، وقوة محركة موجهة في آن واحد، كما أنها أحد العوامل التي تحدد قدرة الطالب على الانجاز والتحصيل لأنها تتعلق بميوله واهتماماته وتوجه إلى بعض النشاطات بدون غيرها أن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة، ويخلق فيه النشاط والفعالية، فيسعى إلى بذل الكثير من الجهد برغبة وتشويق الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه، إلى جانب أن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة، ويخلق فيه النشاط والفعالية، فيسعى إلى بذل الكثير من الجهد برغبة وتشويق الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه وهو ما تطرقنا إليه سابقا في الجانب النظري.

وبالنظر إلى عينة الدراسة والتي تمثل طلبة السنة الثالثة ليسانس وهم الطلبة المقبلون على التخرج فلاحظنا أنهم لا يهتمون بأسلوب معين في التقويم لان هدفهم انجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي أثناء الامتحان وحصولهم على معدل دراسي يؤهلهم إلى نيل الشهادة والتخرج والالتحاق بوظيفة تحقق لهم الاستقرار النفسي والمادي لعيش حياة كريمة.

4-الإستنتاج العام:

من خلال الفصل الأخير من الدراسة الميدانية، وانطلاقا من إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وبعد صياغة فرضيات الدراسة واختبارها اعتمادا على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق أدوات الدراسة متمثلة في كل من مقياس أساليب التقويم التربوي **قوارح (2011)**، والمعدلات التحصيلية للسداسي الأول من السنة الدراسية الحالية، على عينة بلغت(90) طالبا وطالبة من السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة، وما تم عرضه من نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء ما تم استعراضه من خلفية نظرية ودراسات سابقة، توصلنا إلى النتائج التالية:

1-لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

2-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

3-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

4-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

5-مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

5-مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، وبعد تفسيرها ومناقشتها، يمكن تقديم مجموعة من الإقتراحات:

- تنظيم دورات تكوينية للأساتذة الجامعيين حول أساليب التقويم التربوي وطرق تطبيقها.
- تنويع طرق قياس التحصيل الدراسي للطالب الجامعي باعتماد المهارات والاستكشافات لأن التقويم بالامتحانات فقط أصبح مملا ومألوفا لدى الطالب الجامعي.
- إجراء دراسات حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب الجامعي.
- إجراء دراسات تتناول علاقة التحصيل الدراسي بمتغيرات أخرى.
- اجراء دراسات تتناول علاقة التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي في مراحل دراسية مختلفة.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر كل من التقويم التربوي بأساليبه المختلفة والتحصيل الدراسي عاملين مهمين في العملية التعليمية فالتقويم التربوي يساعد الأستاذ على تقوية أدائه، والطالب على تقوية ذاته ومهاراته ومعارفه، ولقد اقتصر التقويم فتره من الزمن على استخدام أسلوب واحد وهو الإمتحانات التي تركز على الحفظ، ومع الفهم الواضح لغاية التربية التي تهدف إلى تنمية فكر وعقل الطالب وقدرته الإبتكارية وتفكيره الناقد والنمو المتكامل لشخصيته خلقيا، واجتماعيا، ونفسيا، وعقليا، وثقافيا، ظهرت أساليب حديثة في التقويم التربوي وقد انعكس هذا بشكل واضع على عملية التحصيل الدراسي، ولقد حظي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام العديد من المنشغلين بالتربية والتعليم نظرا لما له من أهمية بالغة في العملية التعليمية، ومن خلال كل ما سبق يمكن القول أن للتقويم التربوي دور فعال في نجاح العملية التعليمية إلى جانب عوامل أخرى ومتغيرات أخرى تساعد على تحسين التحصيل الدراسي للطالب.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- فريد جبرا يل نجار(1960)، قاموس التربية وعلم النفس التربوي، ط2، لبنان: دار المعارف
- إبن منظور(1955) ، لسان العرب، ج12 ، ط1 ، لبنان.
- أحمد محمد الطيب(1999)، القويم التربوي، ط1، الاسكندارية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- العبد اللات، سعاد وآخرون (2006)، استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها، وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن مديرية التدريب التربوي.
- الدمرداش سرحان(1979) ، المناهج المعاصرة، الكويت مكتبة الفلاح.
- زكريا محمد الظاهر وآخرون(2002) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1 عمان، الأردن الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي (1995)، الجزائر: التدريس بالأهداف بيداغوجية التقويم، ط2 ،.
- يحي علوان (2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، العدد 11، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- عبد الحفيظ مقدم وآخرون(1998) ، قراءات في التقويم التربوي، باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط2 ،.
- خطوط رمضان(2020)، محاضرات مقياس التقويم التربوي، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
- خيري محمد، واخرون(1985)، ، القاهرة، مصر: التقويم التربوي
- ابراهيم الخطيب، واخرون(2022)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العملية ودار الثقافة النشر والتوزيع.
- صلاح الدين علام (2000)، القياس والتقويم التربوى والنفسى . أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، مصر: دار الفكر العربى،.
- عبد الرحمن سليمان الطريرى (1997)، القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

– رجاء محمود أبو علام (2001)، النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات "ورقة عمل" المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة 22–24 ديسمبر، ص ص 93–119.

– محمود محمد غانم (1997)، القياس والتقويم، حائل، السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

– غالم أحلام، بلعروسي صورية(2020)، أثر التقويم التربوي في تحسين التحصيل الدراسي مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، مذكرة ماستر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الأدب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

– الطاهر عبد الله(بدون سنة)، علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية،.

– قاسم علي الصراف(2022)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، الأردن: منشورات الكتاب الجامعي.

– عبد الله الرشدان ونعيم عجيني(2022)، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– عادل محمود العدل(1996)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض التغيرات غير المعرفية، دراسات نفسية دورية علمية سيكولوجية، المجلد، العدد 1، جانفي.

– محمد جاسم محمد(2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

– مجدى عزيز إبراهيم(2004)، إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة، مصر: المكتبة الأنجلو مصرية،

–رسمي علي عابد(2008)، علم النفس المدرسي، عمان، الأردن: دار الشروق.

– عفت مصطفى الطنطاوي(2003)، أساليب التعليم ولتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية،.

– نعيم الرفاعي(1973)، الصحة النفسية (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ط4، دمشق، سوريا : مطبعة محمد قاسم الكتيبي.

– محمد قوارح(2011)، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

- محمد مقداد وآخرون(1993)، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر.
- أكرم مصباح عثمان(2002)، مستوى الأسرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي والسمات الشخصية، ط1، بيروت، لبنان: دار بن حزم للنشر والتوزيع.
- نايفة قطامي(1999)، علم النفس المدرسي، عمان، الأردن: دار الشروق لنشر والتوزيع.
- رمزية الغريب(1970)، التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مصر: المكتبة الأنجلو مصرية،.
- أديب محمد الخالدي(2003)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط1، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع،.
- عبد الرحمان العيسوي(1991)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية،
- يونسي تونسية(1993)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي.
- مولاي بودخيلي(2003)، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية-.

الملاحق

1-إستبيان أساليب التقويم التربوي

جامعة محمد بوضياف-مسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في القياس النفسي والتقويم التربوي يقوم الطالبان بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:" أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة "ولتحقيق هذا الغرض يقوم الطالبان بتطبيق مقياس واحد وهو (مقياس أساليب التقويم) لذا نرجو منكم أعزائي الطلبة التعاون معنا في الإجابة على فقرات المقياس بصدق وموضوعية علما بان البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

أرجو قراءة كل تلك العبارات ووضع إشارة (X) في المكان المناسب في ورقة الإجابة الذي يعبر عن موقفك من كل منها، راجيا منكم بالإجابة على جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكن، وتأكد من الإجابة على جميع العبارات مع ملاحظة أن المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكرا لتعاونك. ...

- إعداد الطالب:

- مرزوق محمد.

- برابح سمير.

-إشراف الأستاذ الدكتور:

أ/ د. عزوز كتفي.

السنة الجامعية 2023/2022

البيانات الشخصية:

_ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

_ التخصص: علم النفس العيادي ☐ علم النفس تنظيم وعمل ☐ إرشاد وتوجيه ☐

_ التحصيل الدراسي: معدل السداسي الاول .....

الرقم	العبارة	غالبا	أحيانا	أبدا
01	أستطيع تنظيم أفكاري في امتحانات الاستدعاء والتذكر			
02	أحبذ أن تكون أسئلة الامتحان على طريقة الصواب والخطأ			
03	تضايقني الامتحانات التي تكون أسئلتها على شكل التكميل			
04	مع تخصصي أرى أن الأسئلة المقالية تتناسب			
05	أشعر بالخوف في الامتحانات التي تكون أسئلتها غير متوقعة			
06	أرغب في أن تكون أسئلة الامتحان اختيار من متعدد			
07	أجد أن الاختبارات المقالية تتناسب مع قدراتي			
08	تقلقني الامتحانات التي تكون أسئلتها طويلة			
09	في تخصصي أستحسن استخدام أسئلة الاختيار من المتعدد			
10	سرعان ما أشعر بالملل أمام أسئلة التكميل			
11	أتخوف من الأسئلة التي تكون إجاباتها شفوية			
12	ينتابني شعور بتحقيق نتائج جيدة عندما تكون الأجوبة كتابية			
13	تضايقني الأسئلة التي تكون أجوبتها غير متوقعة (كتابية، شفوية)			
14	تبعث في نفسي الأسئلة التي تكون إجابتها كتابية الثقة بالنفس			
15	تقلقني الأسئلة التي تكون أجوبتها شفوية			
16	أستمتع في الإجابة على أسئلة الاستدعاء والتذكر كتابيا			
17	تتيح لي الأسئلة المقالية الإجابة بشكل جيد			
18	يمكن التوقع بنتائجي من خلال إجاباتي الكتابية			
19	لدي نزعة كبيرة في الإجابة على أسئلة الصواب والخطأ كتابيا			

20	أجد سهولة في الإجابة على الأسئلة المقالية كتابيا			
21	أضمن تحقيق نتائج جيدة عندما أجيب كتابيا			
22	أعتقد أن الإجابة على الأسئلة المقالية كتابيا سهلة نوع ما			
23	أفضل أن تكون إجابتي على أسئلة الامتحان كتابية			
24	أفضل امتحانات الصواب والخطأ في كيفية وضع سلم التنقيط			
25	أشعر بالعدل في التقييم من خلال الاختبارات المقالية			
26	أحبذ أن يعطينا الأستاذ سلم التنقيط مع كل امتحان			
27	مما يقلقني أن تصحيح الامتحان غير عادل			
28	أضمن تحقيق نتائج جيدة عندا يكون سلم التنقيط معلوم			
29	تتيح لي أسئلة الصواب والخطأ فرصة تحقيق نتائج مقبولة			
30	أستطيع توقع نتائج تحصيلي من خلال أسئلة الاستدعاء والتذكر			
31	أستطيع استنتاج العلامة التي سأحصل عليها من خلال إجابتي			
32	تقلقني الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها غير متوقع			
33	لا أستطيع تنظيم أفكاري في الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها غير معلوم			
34	أحبذ أسئلة الصواب والخطاء لأن سلم تنقيطها واضح			
35	لدي رغبة قوية في الإجابة على الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها معلوم			

2-ملاحق الدراسة الإستطلاعية:

- الصدق

Corrélations

		نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية)	كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	المعرفة بأساليب التقويم التربوي
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية)	Corrélation de Pearson	1	,975**	0,402	,920**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,079	0,000
	N	20	20	20	20
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	Corrélation de Pearson	,975**	1	,467*	,947**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,038	0,000
	N	20	20	20	20
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	Corrélation de Pearson	0,402	,467*	1	,719**
	Sig. (bilatérale)	0,079	0,038		0,000
	N	20	20	20	20
المعرفة بأساليب التقويم التربوي	Corrélation de Pearson	,920**	,947**	,719**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

-الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,671	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,619	13

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,662	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,796	35

3- الدراسة الأساسية:

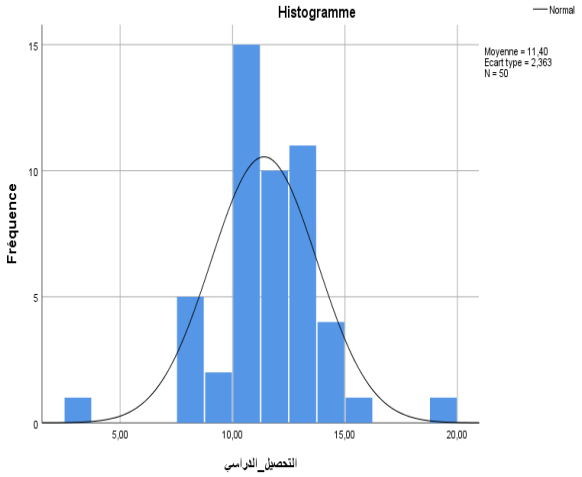
الإعتدالية:

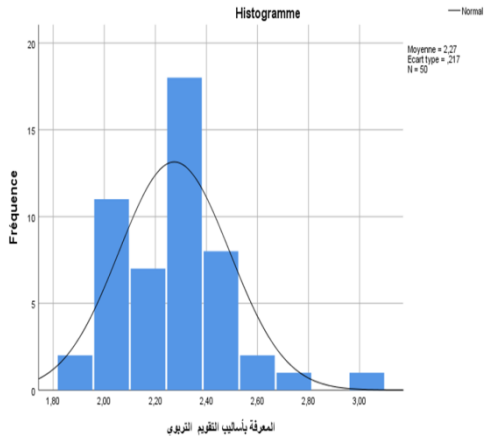
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
المعرفة بأساليب التقويم التربوي	0,098	50	,200*	0,950	50	0,034
التحصيل_الدراسي	0,117	50	0,087	0,946	50	0,023

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors





الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	25	50,0	50,0	50,0
	انثى	25	50,0	50,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ارشاد وتوجيه	29	58,0	58,0	58,0
	تنظيم وعمل	10	20,0	20,0	78,0
	علم النفس العيادي	11	22,0	22,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

- فرضيات العلاقة:

Corrélations

		نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية)	التحصيل_الدراسي
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية)	Corrélation de Pearson	1	0,024
	Sig. (bilatérale)		0,870
	N	50	50
التحصيل_الدراسي	Corrélation de Pearson	0,024	1
	Sig. (bilatérale)	0,870	
	N	50	50

Corrélations

		كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	التحصيل_الدراسي
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	Corrélation de Pearson	1	0,055
	Sig. (bilatérale)		0,704
	N	50	50
التحصيل_الدراسي	Corrélation de Pearson	0,055	1
	Sig. (bilatérale)	0,704	
	N	50	50

Corrélations

		سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	التحصيل_الدراسي
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	Corrélation de Pearson	1	0,108
	Sig. (bilatérale)		0,454
	N	50	50
التحصيل_الدراسي	Corrélation de Pearson	0,108	1
	Sig. (bilatérale)	0,454	
	N	50	50

Corrélations

		المعرفة بأساليب التقويم التربوي	التحصيل_الدراسي
المعرفة بأساليب التقويم التربوي	Corrélation de Pearson	1	0,091
	Sig. (bilatérale)		0,530
	N	50	50
التحصيل_الدراسي	Corrélation de Pearson	0,091	1
	Sig. (bilatérale)	0,530	
	N	50	50

– مستوى المعرفة بأساليب التقويم التربوي:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعرفة بأساليب التقويم التربوي	50	2,3800	0,49031	0,06934

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المعرفة بأساليب التقويم التربوي	5,480	49	0,000	0,38000	0,2407	0,5193

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، واستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من السنة الثالثة ليسانس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبق عليهم إستبيان أساليب التقويم التربوي **لمحمد قوارح (2011)**، مع إعتماد معدلاتهم التحصيلية للسداسي الأول من السنة الدراسية الحالية، وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) تم التوصل إلى النتائج التالية:

– لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التربوي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الأسئلة (موضوعية، مقاليه) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كيفية الإجابة (شفوية، كتابية) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به) ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

– مستوى أساليب التقويم التربوي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقويم التربوي، التحصيل الدراسي، طلبة الجامعة،

Abstract:

The current study aimed to identify the nature of the relationship between the methods of educational evaluation and academic achievement among university students, and used the descriptive correlational approach, the study sample consisted of (50) male and female students from the third year of the Bachelor's degree in the Department of Psychology at the University of M'sila were selected in a simple random way, and applied to them questionnaire methods of educational evaluation of Muhammad Qawareh (2011), with the adoption of their achievement rates for the first semester of the current academic year, and after statistical treatment through the statistical package program for social sciences (SPSS) was Reaching the following conclusions:

-There is no statistically significant correlation between the methods of educational evaluation and academic achievement among the members of the study sample.

-There is no statistically significant correlation between the quality of the questions (objective, essay) and the level of academic achievement among the members of the study sample.

-There is no statistically significant correlation between how to answer (oral, written) and the level of academic achievement among the study sample members.

-There is no statistically significant correlation between the scoring scale (authorized, unauthorized) and the level of academic achievement among the study sample members.

-The level of educational evaluation methods among the members of the study sample is high.

Keywords: Calendar, Educational Calendar, Academic Achievement, University Students