مدى إثارة أساليب التقويم التربوي في ظل إصلاح المنظومة التربوية للدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي

Haw to raise the methods of educational evaluation in the educational system to drive the achievement of the secondary school level

L'étendue des Méthodes d'évaluation éducative dans le cadre de la réforme de système éducatif et la motivation vers la réalisation scolaire chez les élèves du secondaire

مناصرية محمد[1] *

تاريخ الإرسال: 2020/07/24 **تاريخ القبول:** 2022/07/15 **تاريخ النشر:** 2023/06/01

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إثارة أساليب التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية للدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوية، وقد تم تطبيق أداة بحث متمثلة في إستبيان، على عينة قدرت بـ : 200 تلميذ وتلميذة. في ثلاث مؤسسات للتعليم الثانوي بولاية قالمة، اخترت بطريقة عشوائية طبقية. وبعد المعالجة والتحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى انه يساعد فعلا التقويم التشخيصي على إثارة الدافعية نجو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،كما يساعد فعلا التقويم التكويني على إثارة الدافعية نجو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أيضا يساعد فعلا التقويم الختامي على إثارة الدافعية نجو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، إصلاحات المنظومة المنظومة التربوية. الدافعية.

Abstract : This study aims at the extent to which the methods of educational evaluation are raised under the new reform of the educational system to promote the achievement of the school achievement of the secondary school student. A survey-based inducement tool was applied to a sample of 200 pupils in three secondary educational in a pacific state, selected randomly.
After treatment and statistical analysis the study found that it actually helps diagnostic assessment actually helps to drive the motivation for the achievement of the secondary school pupils. Also the summative assessment really helps to drive the motivation for the achievement.
Key words : educational calendar, educational system reforms, motivation
Résumé : Cette étude aborde la relation entre L'évaluation éducative dans le cadre de la réformes de système éducatif et la motivation vers la réalisation scolaire chez les élèves du secondaire. Il a été appliquée une outil de recherche consistent (questionnaire) sur un échantillon d'élèves du secondaire en wilaya de Guelma, il a estimée 200 élèves dans trios établissements. Et après les résultats d'analyse de traitement et de statistiques on a conclu les résultats suivants: L'évaluation diagnostique permet effectivement à l'utilisateur d'augmenter la motivation à la réalisation scolaire chez les élèves du secondaire, Aide fait calendrier approche formative de

*المؤلف المراسل

[1] Mohamed MENASRIA, constantine2-Abdelhamid MEHRI university, Algeria, mohamed24psy@yahoo.fr

renforcer la motivation à la réalisation scolaire des élèves de l'école secondaire, En fait, l'aide civile de l'utilisateur final d'augmenter la motivation à la réalisation scolaire chez les élèves du secondaire.
Mots clés : L'évaluation éducative, la réformes de système éducatif, motivation

مقدمة

تعتبر تربية الأجيال وتكوينهم وتزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات من بين أهم الخدمات التي تقع على عاتق المدرسة الحديثة، وذلك ضمن المنظومة التربوية التي تعتبر السبيل الأنجع الذي يضمن تكوين الأفراد تكوينا علميا على المدى القريب، وتكوين المواطن الصالح القادر على خدمة وطنه، والملتزم بالانضباط واحترام النظام وحقوق الآخرين على المدى البعيد، ولتحقيق هذه الأهداف وتجسيدها على أرض الواقع، فإنها تعتمد على التفاعل القائم بين عنصرين هامين هما الأستاذ والتلميذ.

من بين أهم الإصلاحات التي شملتها المنظومة التربوية في الجزائر عملية التقويم التربوي باعتبارها عملية تهدف إلى تشخيص المشاكل المتعلقة بالأداء الدراسي للتلميذ وإبراز مختلف نقاط القوة والضعف في أدائه الدراسي أو المتعلقة بسلوكه والعمل على إيجاد العلاج المناسب لها، فهي المعيار الحقيقي لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة مسبقا، إضافة إلى أنها وسيلة فعالة في معرفة إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، وعليه فإنها تعطينا نظرة عامة عن مستوى الأداء والتحصيل الحقيقي للتلميذ، وهذا خاصة عن طريق أنواعه، من تقويم تشخيصي إلى تقويم تكويني ووصولا إلى التقويم الختامي، والتي تعطي للتلميذ تغذية رجعية عن مستوى أدائه الدراسي، الشئ الذي يرتبط مباشرة بدافعيته نحو الدراسة باعتباره مدفوع إلى هدف معين، يحقق من خلاله النجاح والتفوق. وللوصول إلى هذه الأهداف المتمثلة خاصة في إثارة وتنمية دافعية التلاميذ وتحسين مستواهم الدراسي، لهذا فان التقويم التربوي بما يتضمنه من أنواع وسمة الدافعية نحو الانجاز الدراسي والتفوق بما تحتويها هي الاخرى من أهمية في بلوغ وتحقيق الأهداف والطموحات، يعتبران من المسائل التربوية الهامة جدا التي وجب البحث والتوسع فيها.

1- الإشكالية

لقد أصبحت التطورات الحاصلة في الحياة و التي شملت و مست مختلف ميادينها و مجالاتها سمة العصر، خاصة و أن التغيير قانون من قوانين الحياة وهذا مع تعقد الحياة العصرية و زيادة متطلباتها بصفة عامة، و لعل تحقيق المجتمعات لمتطلباتها سواء الاجتماعية أو الاقتصادية و حتى السياسية و الثقافية لا يتحقق إلا بتوفير عناصر العملية التنموية التي تعتبر الموارد البشرية عنصرا هاما جدا فيها، و من هذا المنطلق انصب الاهتمام على هذه الموارد البشرية، انطلاقا من العائلة ثم المدرسة، و تعد هذه الأخيرة الوعاء الذي يحتضن هذه الموارد.

و من هذا المنطلق سايرت المؤسسات التربوية الجزائرية التغيرات الحاصلة في الميدان التربوي منذ الاستقلال، خصوصا مع وجود أهداف لا بد من الوصول إليها و تحقيقها و هي تكوين التلميذ و إعداده علميا و عمليا ، نفسيا و أخلاقيا، ثقافيا واجتماعيا للحياة المستقبلية، حتى يتمكن من تأدية دوره في المجتمع.

وقد عرف التعليم الثانوي بصفته مرحلة من المراحل التعليمية خلال السنوات الأخيرة عدة إصلاحات، انطلاقا من الوسائل والأهداف ووصولا إلى تنظيم الشعب والاختصاصات وإعادة برمجة الممارسات الدراسية و المهنية، بالإضافة إلى إعادة تنظيم طرق التقويم التربوي تبعا للتطورات الحاصلة، مع الأخذ بعين الاعتبار عملية التوجيه الدراسي، إذا تعلق الأمر بعملية التقويم التربوي و الإصلاحات الجديدة التي مسته و هذا من خلال النظرة الجديدة إليه. لقد أصبح التقويم التربوي باختلاف أنواعه لا يتناول معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل،ومن ثمة فقد أصبح من الإلزامي إدماجه في المسار التعليمي و هذا يمكن من إبراز التحسينات المحققة. فأساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق بها بشأن المستويات التدريجية، للحكم على الكفاءات المستهدفة. كما أن النظرة الجديدة للتقويم التربوي تفرض اعتماده على وضعيات تجعل التلميذ على وعي بإمكانياته في التعلم، و تمكنه من تبني تقدير مدى ملاءمتها، بالإضافة إلى هذا فهو يعتبر المعيار المحدد لمدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، خصوصا و أنه يكشف نقاط القوة ويدعمها و يكشف نقاط الضعف ويحاول تعديلها وهذا ما أكده كل من محمود بوسنة ومصطفى حداد في دراستهما حول تصورات الأساتذة لمفهوم التقويم التربوي وطبيعة الأدوات المستعملة في تقويم أعمال التلاميذ حيث أبرز الأساتذة من خلالها بأن عملية التقويم التربوي تهدف إلى اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلاميذ من أجل تدعيم الأولى ومعالجة الثانية (بوسنة، حداد، 2004، ص 72). وباعتبار عملية التقويم التربوي عملية مرتبطة بالمنهاج الدراسي، والذي يساهم في فعاليته عمليات التخطيط الجيدة له، و هذا من خلال وضع خطة منظمة و محكمة، و بالتالي سيكون من الضروري ضمان الترابط بين جميع عناصره و العمل على تحقيق الأهداف المخطط لها سواء أكانت أهداف قريبة أو بعيدة المدى، فنجاح المنهاج مرتبط بنجاح عناصره و مدى ترابطها و تكاملها، من أهداف، محتوى و أنشطة، ثم تأتي عملية التقويم التربوي أي تقديم النتائج المتوصل إليها حتى تمكن من الحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، و من خلال هذا تبرز أهم المشاكل و العراقيل التي تواجه هذه العملية وتظهر من خلالها كذلك أهم نقاط الضعف فيها.

وباعتبار تلاميذ المرحلة الثانوية يمرون بفترة المراهقة، فإنهم بحاجة إلى عمليات إرشادية لضمان أداء دراسي جيد من جهة ومستوى مرتفع من الدافعية نحو الدراسة لديهم من جهة أخرى، وهذا في ظل التغيرات والإصلاحات الجديدة الحاصلة في المنظومة التربوية الحالية، و خصوصا في عنصر التقويم التربوي حيث لا يتاتي ذلك إلا من خلال معرفة طبيعة التقويم من المنظور الجديد وبالتالي هل مختلف الإجراءات المعتمدة في التقويم (تقييم، تعديل) بالكيفات والطرائق المعمول بها حاليا تقود

إلى تحقيق الغايات منها أم قد تصطدم ببعض السلوكات المعبرة عن لا تقبل المتعلمين؟ خاصة مع أهمية الحاجة للتقدير لديهم ورغبتهم في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم الدراسية. لهذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع كونه يعطينا نظرة عن التقويم التربوي بمختلف أنواعه ومدى إثارة هذه الأساليب للدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وبالتالي في دراستنا هذه سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يساعد التقويم التشخيصي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل يساعد التقويم التكويني على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل يساعد التقويم الختامي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

1-2 الفرضيات: -

يساعد التقويم التشخيصي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

- يساعد التقويم التكويني على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟
- يساعد التقويم الختامي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

1-3- الدراسات السابقة والتعقيب عليها :

دراسة أحمد الدوغان: قام بها " الدوغان" سنة 1995، للكشف عن اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة وفق سنواتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم الدراسي على عينة شملت (323) من الطلبة الذكور إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر ايجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية ، وفسر ذلك بأن أسلوب الاختبار الموضوعي أكثر وضوحا وأقل قلقا من أسلوب الاختبار المقالي ، فضلا عن أنه أكثر عدلا وإنصافا للطالب ، لأن الدرجة التي تعطي عليه لا تتأثر بذاتية المصحح، كما هو الحال في أسلوب الاختبار المقالي، كما أن الاتجاه لا يتأثر باختلاف السنوات الدراسية والمستوى التحصيلي وتخصص الطالب (الدوغان، 2001، ص 96).

دراسة الرندي: قام بها " الرندي" سنة 1996، هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والتأكد من مدى اختلاف درجة الدافعية باختلاف عدد من المتغيرات الديمغرافية ، وشملت العينة 502 طالبا وطالبة للصف الثالث بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام اختبار الدافعية للانجاز للراشدين والأطفال. وتوصل الباحث إلى ما يلي:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية وفقا للاختلاف الجنس، المناطق التعليمية،المستوى التعليمي للام، المستوى التعليمي للأب، عدد الإخوة.

– عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة نظامي الفصلين والمقررات (الغامدي، 2009، ص173).

دراسة محمد رمضان: قام بها " محمد رمضان"، هدفت لكشف علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة،وقام الباحث بتقسيم أفراد هذه العينة إلى مجموعتين :الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر والثانية ذات تحيل منخفض ممن حصلوا على 50% غالى 60%.

وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز (خليفة،2000، ص53).

دراسة جامعة مؤتة: أجريت هذه الدراسة سنة 1999، لمعرفة اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة مؤتة نحو أسلوبين من أساليب التقويم هما: الامتحانات العادية وكتابة الأبحاث شملت الدراسة عينة بلغ حجمها (106) من المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون أسلوب كتابة الأوراق البحثية على أسلوب تقديم الامتحانات العادية، وعزا ذلك إلى أن الأسلوب الأول يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس، ويتيح الاستفادة من ملاحظاتهم، ويمنحهم فرصة للتعبير عن أنفسهم وقدراتهم، كما أنه يعطيهم وقتا أطول لإنجازها، ويجنبهم القلق الذي يشعر به الطلبة من أسلوب الامتحانات(مرعي، 2007، ص97).

دراسة فاطمة عبد الوهاب عبد الله: قامت بها فاطمة عبد الوهاب عبد الله سنة، 2001 بهدف الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين، المديرين والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، وقد حاولت الباحثة الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟

– ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجه المعلمون من وجهة نظر مديريهم؟

– ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيق التي يحتاجه المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم؟ – هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ووظفت فيها استبانة من إعداد الباحثة ، أما عينة الدراسة فتكونت من (575) معلما، منهم (401 معلمة و 174 معلم) ، و (82) مديرا منهم (59 مديرة و 23 مديرا) ، و (29) مشرفا ، منهم (16 مشرفة و 13 مشرفا).

وقد وصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى ما يلي :

– أن جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفايات المدرجة أعلى من الدرجة الحيادية، و تراوحت بين 3 و4,3 (عبد الوهاب عبد الله،2007، ص ص174-175).

دراسة ثريا عبد الله الجار: قامت بها " ثريا عبد الجار" سنة 2005، هدفت إلى الكشف عن مشكلات تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الانجليزية في مدارس البنات الحكومية في بعض مدن المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، من خلال استطلاع وجهات نظر المعلمات والطالبات تجاه ممارسات تدريس وتقويم القراءة الصامتة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وقد خلصت الباحثة إلى أن نموذج الامتحان النهائي يعكس تأثيره على تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة في صفوف القراءة الحالية، كما أظهرت النتائج أن نصوص القراءة غير ممتعة للطالبات، وغير مناسبة من حيث الوقت المتاح لتدريسها ولمستوى الطالبات العام تبين كذلك أن استخدام المعلمات للوسائل التعليمية غير مرض بشكل عام، كما كشفت النتائج أن اهتمام المعلمات بالتقويم المستمر ضعيف، وأن نتائج امتحانات الطالبات النهائية لا تستخدم لتقويم المنهج أو لتقويم أداء المعلمات والطالبات.(عبد الله الجار، 2006، ص ص 270-271).

دراسة وليد عبد الفتاح خنفر: قام بها "وليد عبد الفتاح خنفر" سنة 2005، هدفت إلى تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية التجريبي للصف السابع الأساسي في مدارس فلسطين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها، تكونت عينة الدراسة من (96) معلما ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية، ولتحقيق ذلك استخدم استبانة تضمنت أربعة مجالات هي: الألعاب الشعبية والصغيرة، الألعاب الجماعية، والألعاب الفردية، ومجال الثقافة الرياضية والصحية، أظهرت النتائج أن درجة التقويم الكلية لمنهاج التربية الرياضية التجريبي للصف السابع الأساسي جاءت كبيرة وبلغت 71 %، وأن درجة تقويم مجالات الألعاب الشعبية والصغيرة والثقافة الرياضية والصحة والألعاب الكبيرة جاءت كبيرة، أما مجال الألعاب الفردية فجاءت درجة التقويم متوسطة.(خنفر،2006، ص ص 182- 267).

دراسة محمود نصار : قام " محمود نصار" بدراسة سنة 2005، كان الهدف منها التعرف على إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، واستخدم مقياسا لأساليب التقويم تتضمن: أسلوب الاختبار، أسلوب

إعداد الأبحاث والتقارير، أسلوب تقديم جزء من المادة أمام الزملاء، وأسلوب الدمج بين الأساليب السابقة، على عينة بلغت (388) من طلبة جامعة الملك سعود، وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعا لمتغيري: مستوى التحصيل والتخصص، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع.(نصار،2007، ص97).

دراسة محمد المصري و توفيق مرعي: قام كل من "محمد المصري وتوفيق مرعي" بدراسة سنة 2005، هدفت للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينهما، وتألفت عينة الدراسة من (191) طالب وطالبة، طبقت عليهم استبانة مكونة من (37) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها. . أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة في وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقا لمتغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقا في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما (المصري،مرعي، 2007، ص92).

دارسة نيوبل وجيجر: قاما بهذه الدراسة سنة 1983، بهدف معرفة أثر استخدام أسلوب التقويم لدى طلبة كلية الطب من خلال استبدال اختبار كتابي باختبار تطبيقي، اعتقد الطلبة أنه أكثر صعوبة، ونتيجة لذلك ركز الطلبة على الاختبارات الكتابية وأصبحوا يقضون وقتا أكبر في المكتبة. وقد فسر الباحثان ذلك بأن تغيير أسلوب التقويم قد أثر في نمط التعلم لدى الطلبة (نيوبل وجيجر، 2007، ص 96). .

دراسة جوليكسون: أجرها " جوليكسون " سنة 1985، حيث تمحورت حول أساليب التقويم المستخدمة في جامعة "جنوب داكوتا" وعلاقة ذلك بالمنهج الدراسي المقرر، وبالمستويات الدراسية على عينة بلغت (295) من المدرسين والطلبة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أحد عشر أسلوبا للتقويم، وزعت على أربعة مجالات هي: أربعة اختبارات تحصيلية، وخمسة اختبارات تتعلق بفعاليات أنشطة الطلبة، واختباران حول الأنشطة السلوكية شملت اختبارات موضوعية ومقالية، ومناقشات صفية، وتقارير، وكتابة مشروعات. وتبين من خلال الدراسة انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنهج وأساليب التقويم، وأن قوة هذه العلاقة تعتمد على نمط الأسلوب المستخدم في عملية التقويم (جوليكسون،2007، ص ص 95-96).

دراسة طه صالح حمود: هدفت الدراسة للكشف عن واقع التقويم التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي، وقد اعتمد الباحث على المنهج المسحي الوصفي، وتلخصت النتائج التي توصل إليها الباحث فيمايلى :

– أساتذة التعليم الثانوي ليس لديهم الاطلاع الكافي بالتقويم التربوي وأنواعه،كذلك عدم تمكنهم بصفة فعالة على الإلمام التام بصياغة الأهداف الإجرائية.

- غالبية الأساتذة في التعليم الثانوي يعرفون التقويم التربوي على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها وغير مطلعين على انه عملية شاملة تشمل تقويم المعلم والمتعلم والأدوات والبرامج التعليمية.

- أغلب الأساتذة لا يتحكمون في معرفة شروط وكيفية صياغة الهدف الإجرائي.

- أغلب الأساتذة يتعاملون بنوع واحد من التقويم وهو التقويم التحصيلي وليس لديهم معرفة بالنمط المهم في التقويم وهو التقويم التكويني.

- إن الأداة الفعالة عند أغلب الأساتذة هي الاختبارات الفصلية ويهملون الاستجوابات اليومية

متابعة أثر التعلم (طه، 2003، ص 154).

دراسة محمود بوسنة ومصطفى حداد : قام بها كل من بوسنة محمود مصطفى حداد سنة 2004، تحمل عنوان " تصورات معلمي التعليم الأساسي و الثانوي لمفهوم التقويم و طبيعة أدوات القياس المستخدمة من طرفهم في تقويم التلاميذ. و قد هدفت هذه الدراسة إلى :

– حصر أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي و الثانوي و الغايات المنتظرة من تطبيقها.

– تحديد تصورات معلمي التعليم الأساسي و الثانوي لعملية التقويم التي يقومون بها.

و استعمل الباحثون لانجاز هذا البحث تقنية المقابلة الموجهة و ذلك لضمان البيانات المطلوبة، و فيما يلي البنود الرئيسية التي تضمنتها هذه التقنية والتي تم طرحها على أفراد العينة.

و تجدر الإشارة إلى أنه أدرج في البداية محور المعلومات العامة الخاص بالمفحوص أي المؤسسة التي ينتمي إليها: المنصب، الجنس، المستوى و الأقدمية. أما عينة الدراسة فكانت مكونة من 128 معلما، 33 منهم من ولاية بومرداس و البقية أي95 معلم من ولاية الجزائر.

أما النتائج التي توصلت أو خلصت إليها الدراسة فكنت كما يلي:

أ– فيما يخص تصورات أساتذة التعليم الأساسي و الثانوي لمفهوم التقويم:

– يؤكد معظم المعلمين الذين شاركو ا في الدراسة على خاصيتي، تحديد مستوى التحصيل، و ترتيب التلاميذ، و القليل فقط منهم عبروا عن تصور تكويني، حيث أبرزوا بأن عملية التقويم تهدف إلى اكتشاف نقاط القوة و نقاط الضعف عند التلاميذ من أجل تدعيم الأول و معالجة الثانية.

ب– فيما يخص أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي و الثانوي.

– فالأداة الأساسية المستخدمة في تقويم تلاميذ هاتين المرحلتين هي الامتحان الكتابي التقليدي غير المفاجئ، و هذا بالنسبة إلى الجميع و يرجع شيوع استعمال هذه الأداة بالإضافة إلى تفضيل المعلمين لها إلى كونها رسمية (بوسنة، حداد، 2004، ص78).

دراسة يوسف خنيش: أما "يوسف خنيش"، فقد قام بدراسة سنة 2005 حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، ولقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في الدراسة. وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

– وجود صعوبات في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة 86.30%، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث وبين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم.

– كشف قدرة أساتذة التعليم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها بنسبة 87.47%، مع عدم وجود فروق في استعمال الاستراتيجيات بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى.

– كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة، حيث عبرت عنها العينة بنسبة 57.02%، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مصادر الاستراتيجيات ووجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية (خنيش، 2005، ص 241).

التعقيب على الدراسات السابقة : من خلال عرض مختلف الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث يمكن استناج مايلي :

هناك اختلاف في النتائج المتوصل لها يرجع بالدرجة الأولى إلى اختلاف العينة المبحوثة إضافة للمرحلة الدراسية والتعليمية المطبق فيها، تبعا لموضع الدراسة الحالية .

كما أن كل دراسة حاولت تناول إشكالية التقويم التربوي من زاوية معينة فمثلا في دراسة وليد عبد الفتاح خنفر تناول بالدراسة والتحليل تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية التجريبي للصف السابع الأساسي، في حين تناولت دراسة ثريا عبد الله الجار محاولة الكشف عن مشكلات تدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الانجليزية، بينما تطرق محمد رمضان في دراسته لكشف علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي، هذا و قام الرندي، بالتطرق الى اهم المتغيرات الديمغرافية والمتمثلة خاصة في الجنس في تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، كما وتناول كلا من محمود بوسنة ومصطفى حداد جانب تصورات معلمي التعليم الأساسي و الثانوي لمفهوم التقويم و طبيعة أدوات القياس المستخدمة من طرفهم في تقويم التلاميذ، في حين تطرق جوليكسون في دراسته إلى أساليب التقويم المستخدمة

وعلاقة ذلك بالمنهج الدراسي المقرر، وبالمستويات الدراسية في حين تطرق طه صالح حمود في دراسته الى الكشف عن واقع التقويم التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي.ومدى تطبيق أساتذة التعليم الثانوي الأساليب الحديثة والمستجدات التربوية بالتقويم الحديث. هذه الاختلافات استفدنا منها في تحديد متغيرات الدراسة الحالية وكذا في عملية ضبطها.

إذن من خلال ذلك وتبعا لموضع الدراسة الحالية يتضح لنا إلى أن هناك اختلاف نوعا ما في الجوانب المتناولة من طرف الباحثين سواء بالنسبة لمفهوم التقويم والأدوات المستخدمة فيه أو في فيما يخص الدافعية للانجاز في علاقتها ببعض المتغيرات خاصة في الجانب الدراسي. كما نلاحظ أن هناك تشابه في بعض الدراسات وفي نتائجها خاصة تلك التي وضعت الفروق في الجنس(إناث، ذكور) احد فرضيتها كدراسة محمد المصري و توفيق مرعي ويوسف خنيش، إضافة إلى تشابه بعض الدراسات كذلك في متغير الاتجاهات نحو أساليب التقويم المستخدمة كدراسة أحمد الدوغان وجامعة مؤتة، كل هذه الاختلاف والتشابه في المتغيرات المتناولة في هذه الدراسة أضفت على هذه الدراسات الطابع العلمي البحثي خاصة في المحاور الرئيسية المتناولة ومحل الدراسة أي التقويم التربوي والدافعية نحو الانجاز.

1-5- الطريقة و الأدوات :

1-5-1- وصف مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة :

انطلاقا من أن موضوع الدراسة يهدف إلى الكشف عن واقع عملية التقويم التربوي بمختلف أنواعه وعلاقتها بزيادة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال دراسة ميدانية على ثلاثة (3) مؤسسات للتعليم الثانوي بولاية قالمة وهي ثانوية وادي زناتي، ثانوية عين مخلوف وثانوية تاملوكة. وعليه تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع تلاميذ المؤسسات الثلاثة محل الدراسة خلال الموسم الدراسي 2010-2011، البالغ عددهم 2005 تلميذ موزعين كما يلي:

المؤسسة / المستوى الدراسي		وادي زناتي		عين مخلوف		تاملوكة		المجموع	
		العدد ك	النسبة %	العدد ك	النسبة %	العدد ك	النسبة %	ك	%
السنة الأولى	ذكور	129	17.57	110	18.51	121	17.87	360	17.95
	إناث	148	20.16	158	26.59	127	18.75	433	21.59
السنة الثانية	ذكور	65	8.8	64	10.77	91	13.44	220	10.97
	إناث	136	18.52	115	19.36	125	18.46	376	18.75
السنة الثالثة	ذكور	83	11.30	45	07.57	101	14.91	229	11.42
	إناث	173	23.56	102	17.17	112	16.54	387	19.30
المجموع		734	36.60	594	26.62	677	33.76	2005	100

جدول رقم (01) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري المستوي الدراسي والجنس حسب الثانويات الثلاث

إن أهم ما يمكن ملاحظته من خلال خصائص التلاميذ في الثانويات الثلاثة أن ليس هناك تناسب في توزع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة (الجنس ، المستوى الدراسي)، حسب ما تبينه النسب العامة الخاصة بالجنس وكذا الخاصة بالمستوى الدراسي، حيث سجلنا أعلى نسبة للبنات بثانوية عين مخلوف السنة الأولى بنسبة 26.59%، في حين كانت أعلى نسبة للذكور بثانوية عين مخلوف أيضا بنسبة 18.51%، على اعتبار أن ثانوية عين مخلوف تمثل 26.62 % من المجتمع الكلي.

أما فيما يخص أدنى نسبة للبنات فسجلت في ثانوية تاملوكة السنة الثالثة بنسبة 16.54% تقابلها أدنى نسبة للذكور بثانوية وادي زناتي على مستوى السنة الثانية بنسبة 07.57 %.

اختيار عينة الدراسة: بما أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث فئاته تبعا للمستوى الدراسي وجنس كل فئة، فقد اعتمدنا على طريقة العينة الطبقية في اختيار عينة الدراسة، وذلك حسب كلا من الجنس والمستويات الدراسية، حيث اخترنا نسبة 10% كنسبة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة، ومن ثمة كان حجم العينة 200 تلميذا حيث كانت طريقة اختيارها عشوائية وغير متناسبة، موزعين حسب متغيري المستوى الدراسي والجنس كما يلي:

المؤسسة / المستوى الدراسي	وادي زناتي		عين مخلوف		تاملوكة		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%		
السنة الأولى ثانوي	28	%14	27	%13.5	23	%11.5	78	%39
السنة الثانية ثانوي	20	%10	18	% 09	18	% 09	56	%28
السنة الثالثة ثانوي	26	%13	14	% 07	26	% 13	66	%33
المجموع	74	%37	59	%29.5	67	%33.5	200	%100

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أفراد العينة موزعين بطريقة غير متكافئة، حيث قدرت أعلى نسبة بثانوية وادي زناتي السنة الأولى بنسبة 14 % تقابله أدنى نسبة بثانوية عين مخلوف السنة الثالثة بنسبة 07 %، أما فيما يخص توزيع النسب حسب المستويات فإن أعلى نسبة 39 % ممثلة للسنة الأولى ثانوي، تليها نسبة السنة الثالثة 33 %، وأخيرا السنة الثانية بنسبة 28 %.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	83	117	200
النسبة%	% 41.5	% 58.5	%100

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة الإناث 58.5 % وهى أعلى من نسبة الذكور المقدرة بـ : 41.5% ، هذا الفرق راجع للتنوع والاختلاف وعدم التناسب في عدد التلاميذ والذي سجلناه في مجتمع الدراسة.

1-5-2- أدوات جمع البيانات:

الوثائق الرسمية: تعتبر مختلف الوثائق الإدارية أداة هامة من أدوات جمع البيانات، وقد تم الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات وجمع البيانات المختلفة الخاصة بالدراسة كالجداول الإحصائية الخاصة بالتلاميذ وهذا بهدف التعرف على حجم مجتمع الدراسة وخصائصه الديموغرافية، ومن ثمة سهلت عملية اختيار عينة الدراسة وتم الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بالتلاميذ في هذه المؤسسات، والمتمثلة في العدد الإجمالي للتلاميذ، و توزيعهم حسب جنسهم و مستوياتهم الدراسية في كل ثانوية.

كما تم الاعتماد على مختلف المناشير الوزارية الخاصة بالتقويم التربوي وإصلاحات المنظومة من أجل إثراء الموضوع. وذلك من خلال التعرف أكثر عن أهم الإجراءات الجديدة المتبعة في عملية التقويم التربوي الحالية الأمر الذي ساعد فيما بعد على الإحاطة أكثر بمتغير التقويم التربوي في الدراسة خاصة في الإطار النظري، كما تم الاستعانة بها أيضا في عملية تصميم الاستبيان الخاص به.

المقابلة: لقد تم القيام بإجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة وقد مكنتنا هذه المقابلات كذلك من معرفة رأي المستشارين الثلاث ومجموعة من الأساتذة قدر عددهم بـ: 09 أساتذة، ثلاثة من كل ثانوية، في موضوع الدراسة الشئ الذي مكن من استغلال مختلف ملاحظاتهم وتوجيهاتهم في هذه الدراسة، خاصة فيما تعلق بالتقويم التربوي. وهذا بحكم طبيعة عملهم من جهة واحتكاكهم المباشر بالمحيط الدراسي من جهة أخرى. وكانت المقابلة نصف موجهة، صممت بنودها تبعا للتراث النظري الذي جمعناه في مجال دراستنا، وطبقت في وقت قصير نظرا للارتباطات المهنية للأساتذة والمستشارين مع بداية السنة الدراسية.

الاستبيان: يعتبر الاستبيان أداة هامة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع ما، حيث يتم تعبئته من قبل المستجيب. وانطلاقا من فرضيات البحث تم تصميم استبيان لهذه الدراسة تضمن هذا جزئين رئيسين : الجزء الأول : خاص بالبيانات الشخصية والدراسية للتلاميذ واحتوى على الجنس، المستوى الدراسي.

الجزء الثاني : فقد تضمن المحاور الثلاثة الرئيسية للتقويم التربوي من خلال أنواعه وهى على النحو التالي:

- المحور الأول: خاص بالتقويم التشخيصي وأشتمل على 16 عبارات أي من العبارة رقم 1 إلى العبارة رقم 16
- المحور الثاني: خاص بالتقويم التكويني وأشتمل على 18 عبارات أي من العبارة رقم 17 إلى العبارة رقم 34
- المحور الثالث: خاص بالتقويم الختامي وأشتمل على 22 عبارات أي من العبارة 35 إلى العبارة 56.

- **الخصائص السيكومترية للاستبيان:**

أ- الصدق: لمعرفة مدى صدق الاستبيان اعتمد على طريقة صدق المحكمين، حيث سلم الاستبيان وعرض على أساتذة من قسم علم النفس بجامعة عنابة قصد تحكيمه، ومن خلال ملاحظاتهم تم تعديل الاستبيان الأولي وذلك بإلغاء بعض البنود وتعديل بنود أخرى، ليظهر الاستبيان في شكله النهائي.

ب- الثبات: لمعرفة مدى ثبات الاستبيان اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني 12 يوما، وكان عدد أفراد العينة التجريبية 10 تلاميذ من كل ثانوية، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين مجموع درجات المحاور الثلاثة الخاصة بالاستبيان، وحصلنا على معامل الارتباط مساويا لـ:0.99. و بما أنه معاملا عالي جدا بلغ 0.99 يمكننا بالتالي الحكم على ثبات الاستبيان ومن ثمة إمكانية تطبيقه.

3-5-1 أساليب المعالجة الإحصائية:

يعتبر الإحصاء عنصرا أساسيا في البحث العلمي يستخدم لتحليل البيانات ولمعرفة مدى تجمعها، تشتتها وارتباطها. ومن خلال ذلك التحليل يتوصل الباحث إلى نتائج بفضلها تمكنه من التعرف أكثر على الظاهرة المدروسة و مختلف العوامل المؤثرة فيها

ولتحقيق أغراض الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

النسب المئوية: تم استعمالها لحساب نسب العينة وتحويل تكرارات الإجابات في الاستبيانين إلى نسب مئوية وهذا من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{س} \times 100}{\text{ن}}$$

حيث :

س : هو عدد الأفراد المنتمى إلى فئة من عينة الدراسة .

ن : هو مجموع أفراد العينة.

الدرجة الخام : تم استعمالها لتحديد مستويات الدافعية حيث تم تحويل التكرارات إلى درجات خام، وكانت الدرجات الممنوحة تتدرج من السلبي إلى الايجابي وبالتالي كانت الدرجات تتراوح من1 إلى 5، حيث أدني نقطة يتحصل عليها الفرد هى1 وأعلى نقطة يتحصل عليها هي 5، ثم يجمع الدرجات ليكون لكل فرد من أفراد العينة درجة خام في الدافعية. وتم تصنيف هذه الدرجات في ثلاثة فئات كل فئة تكافئ مستوى معين من الدافعية وذلك كما يوضحه الجدول التالي :

الفئات	مستوى الدافعية
16- 35	منخفض
36- 55	متوسط
56- 80	مرتفع

جدول رقم (04) يوضح مستويات الدافعية وما يكافئها من درجات

معامل الارتباط : تم الاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" لفحص ثبات الاستبيانين المستخدمين في الدراسة. وتم حسابه عن طريق المعادلة التالية :

$$\frac{\text{ن.مج.س.ص} - \text{مج.س} \times \text{مج.ص}}{\sqrt{[\text{ن.مج.س}^2 - (\text{مج.س})^2]\,[\text{ن.مج.ص}^2 - (\text{مج.ص})^2]}}$$

حيث: **ن** : عدد العينة **س** : التطبيق الأول **ص** : التطبيق الثاني

2- النتائج و مناقشتها.

2-1- عرض الاستجابات الكلية على بنود الاستبيان:

2-1-1- عرض الاستجابات الكلية لأفراد العينة على المحور الأول(التقويم التشخيصي):

البدائل / العبارات	استجابات أفراد العينة				المجموع	
	نعم		لا			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	مجموع ك	مجموع النسبة
1	184	%92	16	%8	200	%100
2	136	%68	64	%32	200	%100
3	14	%7	186	%93	200	%100
4	26	%13	174	%87	200	%100
5	24	%12	176	%88	200	%100
6	183	%91.5	17	%8.5	200	%100
7	106	%53	94	%47	200	%100
8	86	%43	114	%57	200	%100
9	08	%4	192	%96	200	%100
10	142	%71	58	%29	200	%100
11	19	%9.5	181	%90.5	200	%100
12	39	%19.5	161	%80.5	200	%100
13	90	%45	110	%55	200	%100
14	138	%69	62	%31	200	%100
15	42	%21	158	%79	200	%100
16	20	%10	180	%90	200	%100
المجموع	1257	%39.28	1943	%60.71	3200	%100

جدول رقم (05) يوضح الإستجابات الكلية لأفراد العينة على محور التقويم التشخيصي

من خلال استجابات أفراد العينة بالنسبة لهذا المحور والموضح في الجدول رقم (05) الخاص بالتقويم التشخيصي، فقد تم تسجيل نسب موافقة عالية على كل البنود الايجابية، وهذا ما يدل على أهمية التقويم التشخيصي من منظور التلاميذ، وذلك من خلال تحفيزهم أكثر للوصول إلى مستوى تحصيلي جيد الأمر الذي يساعدهم فيما بعد على إيجاد أسباب التعثر ومختلف العوائق التي تعترض دافعيتهم و تحصيلهم الدراسي. ويتضح ذلك جليا من خلال استجابات أفراد العينة المسجلة على البند الأول حيث كانت نسبة الموافقة فيه عالية جدا قدرت بـ: 92% ونفس الشئ مسجل في البند الثاني حيث وافقت الأغلبية من أفراد العينة عليه، حيث قدرت نسبة الموافقة بـ: 68% بينما نلاحظ كذلك نسبة الموافقة عالية جدا لأفراد العينة وذلك في البند السادس، حيث قدرت بـ:91.5% في حين تم تسجيل تقريبا نفس نسب الموافقة لأغلبية أفراد العينة في البند السابع والثامن والعاشر والبند الرابع عشر حيث تراوحت نسب الموافقة فيها ما بين 43% و71%.

أما فما يخص البنود السلبية، فقد تم تسجيل نسب عالية بعدم الموافقة عليها، حيث يتضح ذلك أساسا في البند الثالث، حيث عارضته الأغلبية الكبيرة من أفراد العينة وذلك بنسبة 93% ونفس الشئ تقريبا تم تسجليه في البند الرابع حيث عارضته الأغلبية الكبيرة من أفراد العينة وذلك بنسبة 87% ونفس الأمر في البند الخامس حيث سجلت فيه نسبة 88% كنسبة معارضة عليه لدى أفراد العينة، فيما تم تسجيل كذلك نسب عالية جدا معارضة وذلك من مجموع أفراد العينة في البند التاسع والحادي عشر والثاني عشر والبند السادس عشر.

2-1-2-عرض الاستجابات الكلية لأفراد العينة على المحور الثاني(التقويم التكويني) :

البدائل / العبارات	استجابات أفراد العينة				المجموع	
	نعم		لا			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	مجموع ك	مجموع النسبة
17	149	%74.5	51	%25.5	200	%100
18	29	%14.5	171	%85.5	200	%100
19	07	%03.5	193	%96.5	200	%100
20	15	%7.5	185	%92.5	200	%100
21	158	%79	42	%21	200	%100
22	16	%08	184	%92	200	%100
23	26	%13	174	%87	200	%100
24	146	%73	54	%27	200	%100
25	29	%14.5	171	%85.5	200	%100
26	11	%5.5	189	%94.5	200	%100
27	14	%07	186	%93	200	%100
28	168	%84	32	%16	200	%100
29	07	%3.5	193	%96.5	200	%100
30	11	%5.5	189	%94.5	200	%100
31	14	%7	186	%93	200	%100
32	132	%66	68	%34	200	%100
33	54	%27	146	%73	200	%100
34	14	%7	186	%93	200	%100
المجموع	1000	27.77%	2600	%77.22	3600	%100

جدول رقم (06) يوضح الإستجابات الكلية لأفراد العينة على محور التقويم التكويني

من خلال استجابات أفراد العينة على هذا المحور والموضح في الجدول رقم(06) والخاص بالتقويم التكويني قد تم تسجيل نسب موافقة عالية لدى أغلبية أفراد العينة على كل البنود الايجابية الخاصة بالتقويم التكويني، الأمر الذي يدل على الأهمية البالغة لهذا النوع من التقويم حسب نظرهم، خاصة وأنه يعطي للتلميذ تغذية رجعية عن المستوى الدراسي والتحصيلي الذي وصل إليه كما أنه يبرز له جوانب الضعف للعمل على علاجها فورا وجوانب القوة لتعزيزها. ويتضح ذلك أساسا في استجابات أفراد العينة على البند السابع عشر، حيث وافقت الأغلبية عليه بنسبة 74.5% وتقريبا نفس نسبة الموافقة لدى أفراد العينة سجلت في البند الواحد والعشرون والبند الرابع والعشرون حيث قدرت النسبة على التوالي: 79% و73%، في حين تم تسجيل أعلى نسبة موافقة لدى أفراد العينة دائما في البنود الايجابية الخاصة بالتقويم التكويني وذلك في البند الثامن والعشرون، حيث قدرت بـ:84%.بينما نسجل نسبة 66% كنسبة معبرة عن الموافقة لدى أفراد العينة وذلك على البند الثاني والثلاثون.

أما فيما يخص البنود السلبية فاستجابات أفراد العينة عليها في هذا المحور قد كانت في غالبها نسب عالية وذلك بعدم الموافقة ويتضح ذلك أساسا في الاستجابات المسجلة في البند الثامن عشر، حيث قدرت نسبة المعارضة عليه وذلك دائما لدى مجموع أفراد العينة بـ:85.5% كما تم تسجيل أعلى نسبة معارضة في هذا المحور وذلك في البند التاسع عشر والبند التاسع والعشرون حيث قدرت بـ:96.5%. والملاحظ في هذا المحور خصوصا تسجيل نسب معارضة عالية لدى أفراد العينة تقريبا في كل البنود السلبية، ويظهر ذلك في البند العشرون، حيث قدرت نسبة المعارضة عليه بـ:92.5% ونفس الشئ مسجل في البند الثاني والعشرون والبند السادس والعشرون وذلك بنسبة 92% و94.5% على التوالي، وتقريبا نفس نسبة المعارضة مسجلة في البند الثالث والعشرون والبند الخامس والعشرون حيث قدرت بـ:87% كما نلاحظ كذلك تسجيل نسبة 93% كنسبة معارضة دائما على البند الرابع والثالثون.

2-1-3-عرض الاستجابات الكلية لأفراد العينة على المحور الثالث(التقويم الختامي) :

البدائل / العبارات	استجابات أفراد العينة					
	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	مجموع ك	مجموع النسبة
35	160	%80	40	%20	200	%100
36	25	%12.5	175	%87.5	200	%100
37	15	%07.5	185	%92.5	200	%100
38	176	%88	24	%12	200	%100
39	15	%07.5	185	%92.5	200	%100
40	09	%04.5	191	%95.5	200	%100
41	120	%60	80	%40	200	%100
42	45	%22.5	155	%77.5	200	%100
43	35	%17.5	165	%82.5	200	%100
44	82	%41	118	%59	200	%100
45	105	%52.5	95	%47.5	200	%100
46	13	%06.5	187	%93.5	200	%100
47	153	%76.5	47	%23.5	200	%100
48	30	%15	170	%85	200	%100
49	17	%08.5	183	%91.5	200	%100
50	166	%83	34	%17	200	%100
51	21	%10.5	179	%89.5	200	%100
52	13	%06.5	187	%93.5	200	%100
53	128	%64	72	%36	200	%100
54	57	%28.5	143	%71.5	200	%100
55	15	%07.5	185	%92.5	200	%100
56	188	%94	12	%06	200	%100
المجموع	1588	%36.09	2809	%63.84	4400	%100

جدول رقم (07) يوضح الإستجابات الكلية لأفراد العينة على محور التقويم الختامي

من خلال استجابات أفراد العينة على هذا المحور والموضح في الجدول رقم (07) والخاص بالتقويم الختامي، تم تسجيل نسب موافقة عالية لدى أغلبية أفراد العينة على معظم البنود الايجابية الخاصة بالتقويم الختامي، ويتضح ذلك جليا في استجابات أفراد العينة على البنود الايجابية لهذا المحور والتي كانت في معظمها بالموافقة وبنسب عالية ، حيث سجلت نسبة80% كنسبة موافقة وذلك في البند الخامس والثلاثون وبنسبة أكبر منها مسجلة في البند الثامن والثلاثون، حيث قدرت بـ:88%، بينما سجلت نسبة أقل منها نوعا ما في البند الواحد والأربعون حيث قدرت بـ:60%.

أما فيما يخص البنود السلبية فاستجابات أفراد العينة عليها في هذا المحور قد كانت في غالبها نسب عالية وذلك بعدم الموافقة ويتضح ذلك أساسا في الاستجابات المسجلة في البند السادس والثلاثون حيث قدرت نسبتها بـ:87.5%، في مقابل نسبة 92.5% مسجلة في البند السابع والثلاثون، ونفس النسبة مسجلة في البند التاسع والثلاثون، والملاحظ في هذا المحور هو تسجيل أعلى نسبة على الإطلاق وذلك في البند الأربعون والمقدرة بـ:95.5%، أما باقي البنود فجاءت النسب المعبر عنها بعدم الموافقة كذلك عالية وهذا ما سجلناه خاصة في البند الثاني والأربعون والثالث والأربعون وكذا البند السادس والأربعون، وبنسبة عالية جدا كذلك في البند الخامس والخمسون وذلك بنسبة92.5%.

3-2- تحليل و مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات :

الفرضية الأولى : يساعد التقويم التشخيصي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

على ضوء هذا و من خلال تحليل البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (05) يمكن أن نجيب على الفرضية الأولى و المتعلقة بمساعدة التقويم التشخيصي في إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

من خلال التحليل الإحصائي للاستجابات أفراد العينة نلاحظ أن معظمها وافقت على أن الأسئلة التي تطرح أثناء بداية التدريس وتعمل فعلا على تنشيط معارفهم و هذا يرجع إلى الأهمية البالغة التي يوليها التلاميذ لهذه الأسئلة كونها عاملا أساسيا في تنشيط معلومات و معارف التلميذ والتي تجعله أكثر رغبة في إكتساب المعلومات و المعارف الجديدة فضلا عن أنها تعتبر كمثير لدافعيته نحو الدراسة. وهذا ما يؤكده أيضا أفراد العينة حيث ترى الأغلبية أن الوظائف المنزلية تعمل فعلا على تحفيزهم أكثر للدراسة، وهذا ما توصل إليه محمود بوسنة 2004 في دراسته والتي كشف من خلالها عن اعتماد المعلمين على الوظائف والتمارين المنزلية كأداة من الأدوات المستخدمة في عملية تقويم أعمال التلاميذ، ما يشير إلى رغبتهم وميلهم الكبير نحو تحقيق مستوى مرتفع من الأداء، و يترجم كذلك الرغبة الكبيرة لدى التلاميذ نحو التفوق والنجاح كون أن هذه الوظائف هي دافع معنوي كبير يثبت من خلاله التلميذ قدراته ومهاراته الدراسية التي تجعله أكثر دافعية للدراسة وهذا مابينته نتائج دراسة محمد رمضان 2000 والتي كشف من خلالها كشفت عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز، ويعد هذا من بين أهم الأهداف التي يرمي إليها التقويم التشخيصي. كما أن مختلف النشاطات اليومية المقدمة في الحصة تساعد فعلا التلميذ على فهم واستيعاب المعلومات الدراسية، ما يفسر بأن هذه النشاطات اليومية هي عامل أساسي محفز للدراسة لديه، بالإضافة إلى كونها سببا رئيسيا في اكتساب التلميذ واستيعابه للمعلومات الدراسية، وهي إحدى أهم مظاهر الدافع للانجاز، حيث ومن خلال المقابلات التي اجريت مع مستشاري التوجيه أكدوا لنا على أهمية هذه النقطة في إثارة دافعية التلميذ نحو الدراسة، إضافة إلى أن التوجيهات والنصائح التي يقدمها الأستاذ خلال الحصة للزملاء تساعد التلميذ على اكتشاف نقائصه، والذي يعود أساسا إلى رغبة التلميذ في معرفة واكتشاف مختلف نقاط ضعفه في أدائه الدراسي بهدف تحسينه وتطويره كما يعتبرها التلميذ

فرصة لتغطية نقاط ضعفه في أدائه الدراسي بهدف الوصول إلى تحقيق التفوق ويجعله أكثر دافعية للدراسة، والتي يحاول الأستاذ الوصول إليها من خلال التقويم التشخيصي، وعلى عكس ذلك البقية التي ذهبت إلى أن هذه النصائح والتوجيهات تشعر التلميذ بالملل والفشل وهذا يرجع إلى الدافعية المنخفضة للدراسة التي تتميز بها هذه الفئة من التلاميذ والذين ترتفع لديهم احتمالات الفشل الدراسي عكس احتمالات النجاح. كما رأى أفراد العينة أن التمارين التطبيقية المقدمة أثناء الحصة تساعد فعلا التلميذ على اكتشاف مختلف نقاط ضعفه، كون أن هذه التمارين تسمح للتلميذ بتغطية مختلف نقاط ضعفه المسجلة في أدائه أو أثناء تحصيله الدراسي وهذا ما توصلت إليه دراسة جامعة مؤتة 1999 والتي أظهرت أن الطلبة يفضلون أسلوب كتابة الأوراق البحثية على أسلوب الامتحانات العادية، وعزا ذلك إلى أن الأسلوب الأول يسمح للطلبة بالتواصل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس، هذا عكس نسبة قليلة التي رأت أن هذه التمارين التطبيقية المقدمة أثناء الحصة لا تساعد التلميذ في التفوق والذي يرجع إلى ضعف في مستوى المنافسة التي تتميز به هذه الفئة من التلاميذ.

من خلال ما سبق، نستنتج أن التقويم التشخيصي يساعد فعلا على إثارة دافعية التلاميذ للدراسة، وهذا ما كشفت عنه النتائج السابقة. وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الأولى في الدراسة قد تحققت.

الفرضية الثانية : يساعد التقويم التكويني على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

يعد التقويم التكويني ثاني أنواع التقويم التربوي، فهو يمارس خلال عملية التدريس كما يعتبر كذلك إجراء عملي خلال مراحل التدريس وفق الأهداف المسطرة أو المحددة، فهو عملية مستمرة تتبع طيلة فترة التكوين. كما يمكن التقويم التكويني من تحديد مستوى مواكبة التلميذ للدرس ومدى الصعوبات التي يمكن أن تصادفه وبالتالي يمكن للمدرس وبسرعة من كشف نقاط ضعف التلميذ وهذا الذي يساعده في تصحيح ومعالجة هذه الصعوبات من أجل بلوغ الأهداف المسطرة من جهة وتحفيز التلميذ أكثر للدراسة ومحاولة زيادة مثابرته وسعيه نحو التفوق وإثارة دافعيته نحو الدراسة من جهة أخرى. وفي ضوء هذا التصور نحاول في بحثنا هذا الإجابة على الفرضية الثانية في الدراسة والمتعلقة بمدى مساعدة التقويم التكويني في إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب أرائهم، حيث من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (06) استنتجنا ما يلي:

معظم أفراد العينة أكدوا أن نتائج الفروض الفجائية تجعل التلميذ يبذل جهدا أكبر لتحقيق مستوى أداء مرتفع وذلك بنسبة كبيرة، وهذا الذي يؤكد المستوى العالي للمثابرة لدى التلاميذ ويترجم الرغبة في التفوق والانجاز لدى أفراد العينة. في حين رأت نسب أخرى من أفراد العينة أن نتائج الفروض الفجائية لا تجعل التلميذ يبذل جهدا أكبر وذلك لصعوبة المادة الدراسية، كما عارضت الأغلبية من أفراد العينة أن تكون نتائج الفروض الفجائية عاملا غير مساعد للتلميذ على بذل مجهود دراسي كبير وذلك لعدم وجود الرغبة في تحسين المستوى الدراسي. ونفس الأمر اتفقوا عليه فيما يخص عدم مساعدة

نتائج الفروض الفجائية التلميذ على بذل جهد أكبر بسب عدم أهمية ذلك في تحقيق النجاح، وهذا ما يفسر رغبة التلميذ في اكتشاف المستوى الحقيقي لأدائه الدراسي. أما فيما يخص تقويم الأستاذ لأداء التلميذ الدراسي فيتضح أنه يساعده على بذل جهد أكبر وهذا ما اتفق عليه أفراد العينة وبنسب كبيرة. بينما عارضت الفكرة نسبة قليلة من أفراد العينة حيث رأت أن تقويم الأستاذ لا يساعد التلميذ على بذل جهد أكبر. ونفس الأمر للبقية من حيث ترى أن تقويم الأستاذ لأداء التلميذ الدراسي ليس له فائدة وأهمية، والذي يرجع بالدرجة الأولى إلى انخفاض توقعاتهم لقيمة الانجاز والنجاح.

أما عن تقويم الأستاذ للتلميذ عند نهاية موضوع دراسي فيتفق أغلب أفراد العينة على أنه يشجعه على المثابرة أكثر وهذا ما تؤكده نسب الاستجابة بنعم الكبيرة ويرجع ذلك أساسا إلى التوقعات الايجابية لدى التلاميذ والمتمثلة في تحقيق وبلوغ النجاح والعمل على تحاشي الفشل الدراسي. بينما نسبة قليلة عارضت فكرة أن تقويم الأستاذ لتلميذ عند نهاية موضوع دراسي يشجعه أكثر على المثابرة في الدراسة وحسب رأيهم فإن طريقة تقويم الأستاذ هي سبب عدم جعل التلميذ يثابر أكثر في الدراسة وهذا الذي يدعو إلى إعادة النظر في الطرق التي يتعامل بها الأستاذ خلال عملية تقويمه خاصة و أن الكثير من الأساتذة أهملوا نمط التقويم التكويني، وهذا ما أكده طه صالح حمود في دراسته حول واقع التقويم التربوي حيث وجد أن أغلب أساتذة التعليم الثانوي يهملون وليس لديهم معرفة بالنمط المهم من التقويم وهو التقويم التكويني. كما بينت النتائج كذلك أن التلميذ الغير راض عن هذه الفكرة يعاني من عدم الثقة في قدراته الدراسية، بينما اتضح لنا أن أفراد العينة متفقون على أن النتائج الدراسية المحصل عليها خلال الامتحانات تزيد في رغبة التلميذ للتفوق أكثر وهذا ما عبرت النسب الكبيرة المسجلة في ظل الاعتماد الكبير للأساتذة على الامتحانات في عملية تقويم التلميذ وهذا ما يتفق كذلك مع دراسة طه صالح محمود حيث توصل إلى أن الأداة الفعالة في التقويم لدى أغلب الأساتذة هي الاختبارات الفصلية.

كما أن الأستاذ عندما يعلم التلميذ بنتائج دراسته فإن ذلك يجعله في العادة متحمسا جدا لها وهذا ما تترجمه النسب الكبيرة لدى أفراد العينة، الأمر الذي يدعم ويشجع التلميذ أكثر أثناء فترة تكوينه من خلال اعتماد الأستاذ على التقويم التكويني و يرجع كذلك إلى المستوى العالي في الحاجة والدافع للانجاز الذي تتميز به هذه الفئة من التلاميذ، بينما سجلت نسب قليلة يؤكد من خلالها أفراد العينة أن الأستاذ عندما يعلمهم بنتائج دراستهم في العادة يكونوا قليلي الحماس لها، وهذا الذي يفسر نوعا ما الانخفاض في الميل لتحقيق النجاح والانجاز.

من خلال ما سبق، نستنتج أن التقويم التكويني يساعد فعلا على إثارة دافعيتهم للدراسة وهذا ما كشفت عنه النتائج السابقة. وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثانية في الدراسة قد تحققت.

الفرضية الثالثة : يساعد التقويم الختامي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يعتبر التقويم الختامي كما يدل اسمه آخر نوع من أنواع التقويم التربوي، وإن اختلفت تسمياته فهو تلك الممارسات التربوية التي يقوم بها المدرس في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التربوية، من حيث تحقيقيها للأهداف المحددة كما يأتي هذا النوع من التقويم بعد فترة التكوين ليحكم على المظهر العام الذي حصل عليه التلميذ خلال هذه الفترة، ويعتمد على نتائجه لأخذ القرارات المختلفة التي تعيينه وتساعده على مواصلة تحصيله الدراسي الجيد ومحاولة إثارة دافعيته للدراسة أكثر.

ومن هذا المنطلق نحاول الإجابة على الفرضية الثالثة في الدراسة والمتعلقة بمساعدة التقويم الختامي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب أرائهم، وذلك من خلال التحليل الإحصائي للجدول رقم (07) حيث أننا ومن خلال تحليلها توصلنا إلى ما يلي:

نسبة كبيرة لدى أفراد العينة اتفقوا على أن مختلف الأحكام المتعلقة بأدائهم الدراسي في نهاية الموسم الدراسي يشجعهم كثيرا في الوصول إلى طموحاتهم، وهذا ما يفسر تميزهم بسمات الدافعية المرتفعة للدراسة خاصة في مستوى الطموح والرغبة في النجاح والتحصيل الدراسي الايجابي، وهذا ما لمسناه أثناء إجراء للمقابلات مع مستشاري التوجيه والذين أكدوا لنا هذه النقطة، بينما رأت نسب قليلة من أفراد العينة أن هذه الأحكام تشجع قليلا فقط التلميذ للوصول إلى طموحه ونفس الشئ بالنسبة للذين رأوا أن هذه الأحكام لا تشجع إطلاقا التلميذ للوصول إلى طموحه وذلك بسبب نقص في مستوى طموحاتهم من جهة وضعف رغبتهم في تحقيق النجاح والانجاز من جهة أخرى. في حين أن أغلب أفراد العينة من جهة أخرى اتفقوا على أنهم عند معرفتهم لنقاط قوتهم في أدائهم الدراسي يجعلهم ذلك متحمسين كثيرا للدراسة وذلك نظرا للثقة الكبيرة التي يتميزون بها في قدراتهم الدراسية بالإضافة إلى أن معرفتهم لنقاط قوتهم في أدائهم الدراسي والتي تعتبر من أهم أهداف التقويم التربوي هي مساعدة كثيرا لهم في تدعيم دافعيتهم للدراسة. والملاحظ كذلك أن أغلبية أفراد العينة يرون أن مختلف الملاحظات المقدمة من طرف الأستاذ عن سلوكهم عند نهاية الموسم الدراسي هي مشجعة جدا لهم، وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى ارتفاع في مستوى دافعيتهم للانجاز الدراسي والذي مصدره محاولة تحسين المستوى الدراسي من جهة والرغبة في التفوق من جهة أخرى، في حين ترى نسب أخرى أن هذه الملاحظات هي مشجعة قليلا فقط للتلميذ. ونسب قليلة أخرى من أفراد العينة ترى أن هذه الملاحظات هي غير مشجعة للتلميذ إطلاقا وذلك الذي يفسر وجود علاقة سلبية بين الأداء الدراسي للتلميذ وكلا من مستوى طموحه لتحقيق النجاح ودافعيته للانجاز الدراسي.

كما أن تسجيل الأستاذ لنقاط ضعف التلميذ في أدائه الدراسي يجعله يثابر أكثر لتداركها، وهذا الذي يعكس مدى مثابرة التلميذ في سبيل بلوغ وتحقيق النجاح ومحاولة رفع مستوى الدراسي لمنافسة الآخرين والذي يخلق عنده دافع قوي للانجاز. كما أن النتائج المتوصل إليها بينت أن الأغلبية الكبيرة من أفراد العينة رأوا أن مقارنة المستوى الدراسي للتلميذ بمستوى

زملائه يجعله ذلك يبذل جهدا أكبر للتفوق عليهم وهذا ما يفسر رغبة وميل التلميذ بغض النظر عن جنسه (ذكر- أنثى) نحو التفوق من خلال استثمار كامل قدراته وإمكانياته أخذا الجهد والمثابرة في الاعتبار، والتي ينتج على إثرها دافع قوي للتفوق على عكس النسبة القليلة التي ترى أن مقارنة المستوى الدراسي للتلميذ بمستوى زملائه يجعله يبذل جهدا قليلا فقط للتفوق عليهم. هذا ومن خلال تصفحنا لكثير من المناشير الوزارية اتضح لنا مدى الأهمية البالغة التي يجب يوليها الأستاذ لعملية التقويم في كشف نقاط الضعف والقوة في أداء التلميذ. كما أن أغلب أفراد العينة اتفقوا على أن تقويم التحصيل الدراسي للتلميذ خلال مدة زمنية محددة يحفزه دائما لمنافسة الآخرين والذي يعود إلى الدرجة العالية في المنافسة وهذا الذي يدل على أن هذه الفئة من التلاميذ هي فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا والذين لديهم رغبة كبيرة في المنافسة بينهم وبين زملائهم الشئ الدال على ارتفاع دافعيتهم للانجاز الدراسي، عكس الذين رأوا أن تقويم التحصيل الدراسي للتلميذ خلال مدة زمنية محددة يحفزه أحيانا فقط لمنافسة الآخرين بسبب المستوى الدراسي المتوسط الذي يتميزون به والذي يجعل منهم قليلي المنافسة نوعا ما.

من خلال ما سبق، نستنتج أن التقويم الختامي يساعد فعلا على إثارة دافعيتهم للدراسة وهذا ما كشفت عنه النتائج السابقة. وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثالثة في الدراسة قد تحققت.

النتائج العامة للدراسة: من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة والخاصة بعلاقة التقويم التربوي المتبع حاليا ضمن إصلاحات المنظومة التربوية والدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية انطلاقا من مدى مساعدة أنواع التقويم التربوي المختلفة من تقويم تشخيصي وتقويم تكويني وتقويم ختامي في إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. يمكننا أخيرا الإجابة النهائية على فرضيات الدراسة التي انطلاقنا منها وهذا فيما يلى:

1- يساعد التقويم التشخيصي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- التقويم التكويني يساعد على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- يساعد التقويم الختامي على إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع :

1- الدوغان أحمد (2001)، اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية كأساليب لتقويم تحصيل الطلبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثامن، العدد الثالث

2- المصري محمد، مرعي توفيق (2007)، اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثامن، العدد الأول

3- بوسنة محمود، حداد مصطفى، (2004)، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف بسيكولوجية، منشورات مخبر التربية، التكوين، العمل. الجزائر، العدد2

4- جوليكسون (1985)، أساليب التقويم المستخدمة وعلاقتا بالمنهج الدراسي المقرر في جامعة داكوتا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد الأول

5- طه صالح حمود (2003)، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر

6- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) ، الدافعية للانجاز، مصر، دار غريب للطباعة و النشر

7- عبد الوهاب عبد الله فاطمة (2007)، الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الأول، العدد الثامن

8- عبد الله الجار ثريا (2006)، وجهة نظر المعلمات والطالبات تجاه التدريس وتقويم مهارات القراءة الصامتة باللغة الانجليزية للصف الثاني ثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد السادس، العدد الثالث

9- غرم الله بن محمد عبد الرزاق بن صالح الغامدي (2009)، التفكير العقلاني والتفكير غير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، أطروحة دكتوراه غيرمنشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

10- مرعي توفيق (2007)، اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو أساليب التقويم بجامعة مؤتة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ، كلية التربية جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثامن، العدد الأول

11- نصار محمود ، إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق ، المجلد الثامن، العدد الأول

12- نيوبل وجيجر (2007)، أثر استخدام أسلوب التقويم لدى طلبة كلية الطب، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد الثالث، العدد الثالث

13- خنفر وليد عبد الفتاح (2006)، تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية للصف السابع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمون والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، المجلد السابع، العدد الثاني

14- خنيش يوسف (2005)، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

ملحق رقم :01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار–عنابة–

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

عزيزي التلميـذ(ة)

تحية تربويــة

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على التقويم التربوي في الإصلاحات الجديدة ومساهمته في إثارة الدافعية نحو الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، لذا نرجو منك التفضل بالإجابة على أسئلته وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تعبر عن واقعك الدراسي الحالي وبكل صدق وموضوعية. وتأكد أن إجابتك ستكون غاية في السرية ولاتستخدم إلا لأغراض تخدم البحث العلمي.

وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

البيانات الشخصية:

– الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

– المستوى الدراسي : الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐

1– هل الأسئلة التي تطرح أثناء بداية التدريس تعمل على تنشيط معارفك

نعم ☐ لا ☐

2– تجعلك الوظائف المنزلية أكثر تحفيزا للدراسة

نعم ☐ لا ☐

3- لاتجعلك الوظائف المنزلية أكثر تحفيزا للدراسة نظرا لصعوبتها

نعم ☐ لا ☐

4– لاتجعلك الوظائف المنزلية أكثر تحفيزا للدراسة نظرا لعدم رغبتك في أداءها

نعم ☐ لا ☐

5– لاتجعلك الوظائف المنزلية أكثر تحفيزا للدراسة نظرا لعدم جديتك أثناء انجازها

نعم ☐ لا ☐

6- هل مختلف النشاطات اليومية في الحصة تساعدك على فهم واستيعاب المعلومات

نعم ☐ لا ☐

7- تساعدك التوجيهات والنصائح التي يقدمها الأستاذ خلال الحصة لزملائك على اكتشاف نقائصك

نعم ☐ لا ☐

8- تشعرك التوجيهات والنصائح التي يقدمها الأستاذ خلال الحصة لزملائك بالملل والفشل

نعم ☐ لا ☐

9- التوجيهات والنصائح التي يقدمها الأستاذ خلال الحصة لزملائك ليس لها أية فائدة بالنسبة لك

نعم ☐ لا ☐

10- تعتبر الآراء التي يقدمها زملاؤك حول نشاطك المقدم وإجابتك م

نعم ☐ لا ☐

11- الآراء التي يقدمها زملاؤك حول نشاطك المقدم وإجابتك تقلل من نشاطك

نعم ☐ لا ☐

12- الآراء التي يقدمها زملاؤك حول نشاطك المقدم وإجابتك ليس لها أي معنى

نعم ☐ لا ☐

13- هل تجعلك الأعمال اليومية والأسئلة الشفوية تشعر بالملل في الحصة

نعم ☐ لا ☐

14- تساعدك التمارين التطبيقية المقدمة أثناء الحصة على اكتشاف نقاط ضعفك

نعم ☐ لا ☐

15- تقودك التمارين التطبيقية المقدمة أثناء الحصة للتفوق على زملائك

نعم ☐ لا ☐

16- تشعرك التمارين التطبيقية المقدمة أثناء الحصة بالملل والفشل

نعم ☐ لا ☐

17- تجعلك نتائج الفروض الفجائية تبذل جهدا اكبر لتحقيق مستوى أداء مرتفع

نعم ☐ لا ☐

18- لاتجعلك نتائج الفروض الفجائية تبذل جهدا اكبر لتحقيق مستوى أداء مرتفع نظرا لصعوبة المادة الدراسية

نعم ☐ لا ☐

19- لاتجعلك نتائج الفروض الفجائية تبذل جهدا اكبر لتحقيق مستوى أداء مرتفع نظرا لعدم رغبتك في تحسين المستوى الدراسي

نعم ☐ لا ☐

20- لاتجعلك نتائج الفروض الفجائية تبذل جهدا اكبر لتحقيق مستوى أداء مرتفع نظرا لعدم أهميتها في تحقيق النجاح

نعم ☐ لا ☐

21- ترى أن تقويم الأستاذ لأدائك الدراسي يساعدك على بذل جهد اكبر

نعم ☐ لا ☐

22- ترى أن تقويم الأستاذ لأدائك الدراسي لا يساعدك على بذل جهد اكبر

نعم ☐ لا ☐

23- ترى أن تقويم الأستاذ لأدائك الدراسي ليس له أية فائدة وأهمية بالنسبة لك

نعم ☐ لا ☐

24- في رأيك هل تقويم الأستاذ لك عند نهاية موضوع دراسي يشجعك على المثابرة أكثر

نعم ☐ لا ☐

25- لايشجعك تقويم الأستاذ لك عند نهاية موضوع دراسي على المثابرة أكثر نظرا لطريقة تقويمه

نعم ☐ لا ☐

26- لايشجعك تقويم الأستاذ لك عند نهاية موضوع دراسي على المثابرة أكثر نظرا لتدنى مستواك الدراسي

نعم ☐ لا ☐

27 – لايشجعك تقويم الأستاذ لك عند نهاية موضوع دراسي على المثابرة أكثر نظرا لعدم ثقتك بقدراتك الدراسية

نعم ☐ لا ☐

28- تزيد نتائجك الدراسية خلال الامتحانات في رغبتك للتفوق

نعم ☐ لا ☐

29- لا تزيد نتائجك الدراسية خلال الامتحانات في رغبتك للتفوق نظرا لعدم رغبتك في التفوق

نعم ☐ لا ☐

30- لا تزيد نتائجك الدراسية خلال الامتحانات في رغبتك للتفوق نظرا لضعف تحصيلك الدراسي

نعم ☐ لا ☐

31 – لا تزيد نتائجك الدراسية خلال الامتحانات في رغبتك للتفوق نظرا لصعوبة هذه الامتحانات

نعم ☐ لا ☐

32- عندما يعلمك أستاذك بنتائج دراستك عادة تكون متحمسا جدا لها

نعم ☐ لا ☐

33- عندما يعلمك أستاذك بنتائج دراستك عادة تكون قليل الحماس لها

نعم ☐ لا ☐

34- عندما يعلمك أستاذك بنتائج دراستك عادة تكون لست متحمسا لها إطلاقا

نعم ☐ لا ☐

35- هل ترى أن مختلف الأحكام المتعلقة بأدائك الدراسي في نهاية الموسم الدراسي تشجعك كثيرا للوصول إلى طموحك

نعم ☐ لا ☐

36- هل ترى أن مختلف الأحكام المتعلقة بأدائك الدراسي في نهاية الموسم الدراسي تشجعك قليلا فقط للوصول إلى طموحك

نعم ☐ لا ☐

37- هل ترى أن مختلف الأحكام المتعلقة بأدائك الدراسي في نهاية الموسم الدراسي لاتشجعك إطلاقا للوصول إلى طموحك

نعم ☐ لا ☐

38- عند معرفتك لنقاط قوتك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك متحمسا كثيرا للدراسة

نعم ☐ لا ☐

39- عند معرفتك لنقاط قوتك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك متحمسا قليلا فقط للدراسة

نعم ☐ لا ☐

40-عند معرفتك لنقاط قوتك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك غير متحمس إطلاقا للدراسة

نعم ☐ لا ☐

41- مختلف الملاحظات المقدمة من طرف الأستاذ عن سلوكك عند نهاية الموسم الدراسي مشجعة لك جدا

نعم ☐ لا ☐

42- مختلف الملاحظات المقدمة من طرف الأستاذ عن سلوكك عند نهاية الموسم الدراسي مشجعة لك قليلا فقط

نعم ☐ لا ☐

43- مختلف الملاحظات المقدمة من طرف الأستاذ عن سلوكك عند نهاية الموسم الدراسي غير مشجعة لك إطلاقا

نعم ☐ لا ☐

44- يساعدك التقييم النهائي لنتائجك الدراسية في تحقيق كل أهدافك الدراسية

نعم ☐ لا ☐

45- يساعدك التقييم النهائي لنتائجك الدراسية في تحقيق جزء من أهدافك الدراسية

نعم ☐ لا ☐

46- لا يساعدك التقييم النهائي لنتائجك الدراسية إطلاقا في تحقيق أهدافك الدراسية

نعم ☐ لا ☐

47- عند تسجيل الأستاذ لنقاط ضعفك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك تثابر أكثر لتداركها

نعم ☐ لا ☐

48- عند تسجيل الأستاذ لنقاط ضعفك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك تثابر قليلا فقط لتداركها

نعم ☐ لا ☐

49- عند تسجيل الأستاذ لنقاط ضعفك في أدائك الدراسي يجعلك ذلك لاتثابر إطلاقا لتداركها

نعم ☐ لا ☐

50- هل ترى أن مقارنة مستواك الدراسي بمستوى زملائك يجعلك تبذل جهدا اكبر للتفوق عليهم

نعم ☐ لا ☐

51- هل ترى أن مقارنة مستواك الدراسي بمستوى زملائك يجعلك تبذل جهدا قليلا فقط للتفوق عليهم

نعم ☐ لا ☐

52- هل ترى أن مقارنة مستواك الدراسي بمستوى زملائك يجعلك لا تبذل أي جهد إطلاقا للتفوق عليهم

نعم ☐ لا ☐

53- هل ترى أن تقويم تحصيلك الدراسي خلال مدة زمنية محددة يحفزك دائما لمنافسة الآخرين

نعم ☐ لا ☐

54- هل ترى أن تقويم تحصيلك الدراسي خلال مدة زمنية محددة يحفزك أحيانا فقط لمنافسة الآخرين

نعم ☐ لا ☐

55- هل ترى أن تقويم تحصيلك الدراسي خلال مدة زمنية محددة لايحفزك أبدا لمنافسة الآخرين

نعم ☐ لا ☐

56- تساعدك نتائجك الدراسية النهائية في تحقيق أهدافك

نعم ☐ لا ☐