

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية



**التسرب المدرسي وعلاقته بأدوات  
التقويم المستعملة في مرحلة التعليم  
الثانوي.**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية،  
تخصص تأطير تربوي

إشراف الأستاذ:

فريد بوطابة

إعداد الطالبتين:

لامية حسين

سهام عمراني

السنة الجامعية: 2013 / 2014

## الإهداء

إلى أغلى الناس: إلى الوالدين العزيزين -  
حفظهما الله -

والذين كان لهما الفضل - بعد الله - في  
مسيرتي التعليمية، ودعواتهما الصادقة،  
متعهما الله بالصحة والعافية، وأطال في  
عمريهما على العمل الصالح.

إلى قرة عيني ونبض فؤادي  
إخواني و أخواتي.

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من  
الحب والاحترام والتقدير.

إلى كل من يقع نظره على هذا الجهد  
المتواضع، وعسى الله أن يجعله علما نافعا

## الإهداء

إلى والدي الأعزاء حفظهما الله  
وأدام عليهما نعمة الستر والعافية ...  
إلى إخواني وأخواتي ... تقديرا وعرفا.  
إلى كل من ساندني ودعمني ... شكرا  
وثناءا.

أهدي لهم جميعا هذا الجهد العلمي  
المتواضع ...

## الشكر والتقدير

نحمد الله أولاً وأخيراً، الذي أعاننا على إتمام هذا العمل.

ثم نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل المتواضع، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "بوطابة فريد"، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة منذ بداية الانطلاق في هذا العمل.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء اللجنة الموقرة، وقبولهم نقاش هذه المذكرة.

ولن ننسى شكر مديرية التربية لولاية تيزي وزو، والثانويات التي تمت فيها الدراسة لما أبدوه من تعاون واستجابة لتطبيق هذه الدراسة.

ولن ننسى شكر كل الأساتذة الذين تتلمذنا على أيديهم وأخذنا منهم الكثير.

لامية وسهام



## فهرس المحتويات

|        |                       |
|--------|-----------------------|
| أ..... | الشكر والتقدير        |
| ب..... | إهداء                 |
| ث..... | فهرس المحتويات        |
| ذ..... | فهرس الجداول والأشكال |
| س..... | ملخص الدراسة بالعربية |
| 1..... | مقدمة                 |

## الجانب النظري

### الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- الخلفية النظرية للدراسة.....6
- 2- الفرضيات .....16
- 3- دواعي اختيار الموضوع.....16
- 4- الأهمية والهدف من الدراسة.....17
- 5- المفاهيم الأساسية في الدراسة.....18

## الفصل الثاني: التسرب المدرسي .

- تمهيد.....25
- 1- مفهوم التسرب.....25
- 2- مفهوم التسرب المدرسي.....25
- 3- أسباب التسرب المدرسي.....26
- 4- أشكال التسرب المدرسي.....32
- 5- أنواع التسرب المدرسي.....33
- 6- سمات الطلبة المتسربين.....36
- 7- الدراسة العلمية للتسرب.....38
- 8- قياس التسرب.....39
- 9- النظريات العلمية المفسرة للتسرب المدرسي.....40
- 10- النتائج المترتبة عن التسرب المدرسي.....41
- 11- الإجراءات اللازمة للحد من التسرب المدرسي.....43
- خلاصة.....45

## الفصل الثالث: التسرب المدرسي في الجزائر

- تمهيد.....47
- 1- التسرب في المرحلة الابتدائية.....47
- 2- التسرب في المرحلة المتوسطة.....52
- 3- التسرب في المرحلة الثانوية.....56
- خلاصة.....61

## الفصل الرابع: التقويم التربوي

|  |    |
|--|----|
| تمهيد.....                               | 63 |
| 1- مفهوم التقويم.....                    | 63 |
| 2- لمحة تاريخية حول التقويم التربوي..... | 66 |
| 3- مراحل تطور التقويم التربوي.....       | 67 |
| 4- أهمية التقويم.....                    | 70 |
| 5- أسس ومبادئ التقويم.....               | 72 |
| 6- أهداف التقويم.....                    | 74 |
| 7- أنواع التقويم.....                    | 76 |
| 8- وظائف التقويم.....                    | 88 |
| 9- خطوات التقويم.....                    | 91 |
| 10- الاتجاهات الحديثة في التقويم.....    | 93 |
| 11- صعوبات التقويم.....                  | 94 |
| خلاصة.....                               | 95 |

## الفصل الخامس: أدوات التقويم

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| تمهيد.....                   | 79  |
| 1- الاختبارات التحصيلية..... | 98  |
| 2- الاختبارات الأدائية.....  | 109 |
| 3- الملاحظة.....             | 110 |

|          |               |
|----------|---------------|
| 111..... | 4- المقابلة   |
| 111..... | 5- دراسة حالة |
| 112..... | 6- المقاييس   |
| 115..... | خلاصة         |

## الفصل السادس: التقويم التربوي في الجزائر

|          |  |
|----------|--|
| 117..... | تمهيد  |
| 118..... | 1- مفهوم التقويم التربوي في الجزائر                            |
| 118..... | 2- تطور التقويم في المدرسة الجزائرية                           |
| 124..... | 3- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي                  |
| 125..... | 4- طبيعة التقويم في الجزائر                                    |
| 126..... | 5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه                        |
| 132..... | 6- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ                   |
| 137..... | 7- تعديلات خاصة بكشف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث |
| 139..... | 8- صعوبات التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية               |
| 134..... | خلاصة  |

## الفصل السابع: المنظومة التربوية الجزائرية

|          |                   |
|----------|-------------------|
| 145..... | تمهيد             |
| 145..... | 1- تعريف المنظومة |

|          |   |
|----------|---|
| 145..... | 2- مفهوم النظام التربوي                             |
| 146..... | 3- خصائص النظام التربوي                             |
| 146..... | 4- أهداف النظام التربوي                             |
| 148..... | 5- وظائف النظام التربوي                             |
| 149..... | 6- تعريف النظام التربوي الجزائري                    |
| 149..... | 7- لمحة تاريخية عن تطور التربية والتعليم في الجزائر |
| 157..... | 8- تنظيم التدريس ومراحله في الجزائر                 |
| 173..... | خلاصة   |

## الجانب التطبيقي

### الفصل الثامن: الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها التطبيقي

|          |                             |
|----------|-----------------------------|
| 177..... | تمهيد                       |
| 177..... | 1- الدراسة الاستطلاعية      |
| 183..... | 2- منهج الدراسة             |
| 183..... | 3- حدود الدراسة             |
| 184..... | 4- أسلوب المعالجة الإحصائية |
| 186..... | 5- بناء وسيلة الدراسة       |
| 188..... | 6- أدوات الدراسة            |
| 196..... | 7- إجراءات الدراسة الأساسية |

188.....1:7- مجتمع الدراسة.

18.....2:7- عينة الدراسة.

189.....3:7- مواصفات عينة الدراسة.

196.....خلاصة.

## الفصل التاسع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

198.....تمهيد.

198.....1- عرض بيانات الدراسة في جانبها التطبيقي.

198.....1:1- البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول.

206.....2:1- البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني.

207.....3:1- البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي.

208.....2- مناقشة نتائج الدراسة في جانبها التطبيقي.

209.....خلاصة عامة.

209.....مقترحات الدراسة.

211.....قائمة المراجع.

224.....الملاحق.

## فهرس الجداول

| رقم الجدول | العنوان  | الصفحة |
|------------|--|--------|
| (1)        | تطور عدد تلاميذ التعليم الابتدائي من 1964/1963 إلى 2003 /2002.                               | 48     |
| (2)        | نسب التلاميذ الراسبين في التعليم الابتدائي من 65/64 إلى 2003/2002.                           | 48     |
| (3)        | تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم الابتدائي 65/64 إلى 2003/2002.                        | 49     |
| (4)        | توزيع تلاميذ التعليم الابتدائي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو من 2010/2009 - 2013/2012.           | 49     |
| (5)        | عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو - مستوى التعليم الابتدائي - | 50     |
| (6)        | معدل التسرب من التعليم الابتدائي لولاية تيزي وزو 2004/2003 - 2013/2012.                      | 51     |
| (7)        | تطور عدد تلاميذ التعليم المتوسط من 1964/1963 - 2002/2003.                                    | 52     |
| (8)        | نسب التلاميذ الراسبين في التعليم المتوسط من 1967/1966 - 2003/2002.                           | 52     |
| (9)        | تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم المتوسط 1967/1966 - 2003/2002.                        | 53     |
| (10)       | توزيع تلاميذ التعليم المتوسط لبعض دوائر ولاية تيزي وزو من 2010/2009 - 2013/2012.             | 54     |
| (11)       | عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو - مستوى التعليم المتوسط -   | 54     |
| (12)       | معدل التسرب من التعليم المتوسط لولاية تيزي وزو.  | 55     |
| (13)       | تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي من 1964/1963 - 2002/2003.                                    | 56     |

|     |  |      |
|-----|--|------|
| 56  | معدل التلاميذ الراسيين في التعليم الثانوي من 1967/1966 - 2003/2002                         | (14) |
| 57  | تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم الثانوي 1967/1966 - 2003/2002.                      | (15) |
| 58  | توزيع تلاميذ التعليم الثانوي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو من 2010/2009 - 2013/2012.           | (16) |
| 58  | عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو - مستوى التعليم الثانوي - | (17) |
| 59  | معدل التسرب من التعليم الثانوي لولاية تيزي وزو.  | (18) |
| 60  | مؤشرات فعالية المنظومة التربوية الجزائرية 2002/2001.                                       | (19) |
| 86  | أنواع التقويم التربوي.   | (20) |
| 160 | أهداف التقويم التربوي.   | (21) |
| 162 | أهداف التعليم المتوسط.   | (22) |
| 178 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المادة التعليمية.                                 | (23) |
| 180 | استخدام الاختبارات الأدائية في عملية التقويم.  | (24) |
| 180 | استخدام الملاحظة في عملية التقويم.   | (25) |
| 181 | استخدام الورقة والقلم في عملية التقويم.  | (26) |
| 181 | استخدام الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم.   | (27) |
| 182 | استخدام أساليب التصحيح.  | (28) |
| 184 | أسماء الثانويات وأماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة.                                      | (29) |



|     |  |      |
|-----|--|------|
| 190 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.                              | (30) |
| 191 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.                               | (31) |
| 192 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.                 | (32) |
| 193 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.                             | (33) |
| 194 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشهادة العلمية.                    | (34) |
| 195 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس.                      | (35) |
| 198 | استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات .          | (36) |
| 200 | استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الملاحظة.             | (37) |
| 203 | استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم.        | (38) |
| 204 | استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية. | (39) |
| 206 | استخدام الأساتذة أساليب التصحيح .                                | (40) |
| 208 | علاقة التقويم بالتسرب المدرسي.                                   | (41) |

## فهرس الأشكال

| رقم الشكل | العنوان   | الصفحة |
|-----------|---|--------|
| (1)       | التسرب المدرسي على مستوى التعليم الابتدائي 2004/2003 - 2013/2012. | 51     |
| (2)       | التسرب المدرسي على مستوى التعليم المتوسط.                         | 55     |
| (3)       | التسرب المدرسي على مستوى التعليم الثانوي .                        | 59     |
| (4)       | خصائص التقويم التربوي.  | 74     |
| (5)       | العناصر التي يحتوي عليها التقويم.                                 | 83     |
| (6)       | خطوات التقويم التربوي.  | 92     |
| (7)       | أدوات التقويم التربوي.  | 100    |
| (8)       | الأدوات التقويمية واستعمالها.                                     | 115    |
| (9)       | التنظيم السابق للتعليم الثانوي.                                   | 169    |
| (10)      | هيكلية التعليم الثانوي.   | 172    |
| (11)      | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المادة التعليمية.        | 179    |
| (12)      | الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس.                    | 190    |
| (13)      | الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب السن.                     | 192    |
| (14)      | الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.       | 193    |

## ملخص الدراسة بالعربية

هدفت هذه الدراسة الموسومة بـ "التسرب المدرسي وعلاقته بأدوات التقويم المستعملة في مرحلة التعليم الثانوي" إلى معرفة:

- 1 - استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم التربوي.
  - 2 - الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام أساليب التصحيح.
  - 3 - علاقة التقويم التربوي بالتسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.
- ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام أداة واحدة وهي: "الاستمارة" التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة الموجهة لأساتذة التعليم الثانوي.
- تمت الدراسة على عينة بلغت (100) أستاذ، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية من الثانويات التالية:

- 1 - ثانوية العقيد عميروش بولاية تيزي وزو.
- 2 - ثانوية الخنساء بولاية تيزي وزو.
- 3 - ثانوية واضية الجديدة بواضية.
- 4 - ثانوية تيزي نتلاثة بواضية.
- 5 - ثانوية منصري أعمر بواسيف.
- 6 - ثانوية زعموم محمد ببوغني.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم.
  - 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح.
  - 3 - توجد علاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- وانطلاقا من النتائج تم تقديم مجموعة من المقترحات.

## مقدمة

تولى وزارة التربية الجزائرية عناية كبيرة بالعملية التربوية خاصة في العشرية الأخيرة وذلك للإصلاحات والتحولات التي مست جميع مجالات التربية، ويعد التقويم من أهم المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية - التعلمية، ويشكل حلقة من حلقات المنهاج التعليمي، إذ أنه يعد مؤشرا على ضبط المنهاج التعليمي وفعاليتته ومستوى تحقيقه ودرجة كفاءته، بحيث أنه يمكن الحكم على النتائج المتحصل عليها كما وكيفا، وكذا رصد أماكن القصور والتعثرات التي يعترض لسير العملية التعليمية قصد تحليلها ودراستها.

والتقويم التربوي ينبغي أن يظل ملازما لجميع الأنشطة العملية التربوية، فإنه يقوم بربط بين إنجازات المتعلمين ومكتسباتهم، وبين متغيرات منهاج التعليم لضبط مدى ملاءمتها لحاجيات المتعلمين ومستواهم، وما يلعبه من أهمية للعملية التعليمية، وذلك في قياس مخرجات التعلم والكشف من خلاله على نواحي القوة والضعف فيها وأنواع الصعوبات التي تعترضها، ومدى فعالية طرق التقويم المعتمدة في هذه العملية.

وما شد انتباهنا طيلة سنوات دراستنا هو اختلاف طرق وأدوات تقويم الأساتذة للتلاميذ، هذا بالإضافة إلى حالة عدم الرضا التي تنتاب التلاميذ بعد كل عملية تقويمية أي بعد كل اختبار، وهو ما أورد عدة تناقضات واختلافات بين الأقسام التربوية خاصة بين التلاميذ، وهذا ما قد يؤدي إلى تدني دافعتيهم للتعلم وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي، والهروب من المدرسة والانقطاع عنها نهائيا.

لهذا جاءت هذه الدراسة للبحث من أجل الوصول إلى أنجح الطرق في التقويم وأحدثها والتعرف على الطريقة التي يفضلها التلاميذ وتطبيقها في المجال التربوي الجزائري، ومراعاة الحالة والظروف التي يكون فيها التلاميذ، حتى يتمكن المدرس من زيادة إثارة دافعتيهم للتعلم.

وما يهمنا نحن هو التعرف على مدى تأثير أدوات التقويم على ظهور التسرب لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ولدراسة هذا الموضوع قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين رئيسيين: جانب نظري وجانب ميداني.

### **الجانب النظري: ويشمل سبعة فصول:**

**الفصل الأول: يتمثل في "الإطار العام للإشكالية"**، ويتضمن الخلفية النظرية، إشكالية البحث الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، وتحديد المفاهيم.

**الفصل الثاني: يتمثل في "التسرب المدرسي"**، يتضمن مفهوم التسرب، مفهوم التسرب المدرسي، أسباب التسرب، أشكاله، أنواعه، سمات الطلبة المتسربين، الدراسة العلمية للتسرب، قياس التسرب، النظريات العلمية المفسرة للتسرب المدرسي، النتائج المترتبة عن التسرب، والإجراءات اللازمة للحد من التسرب المدرسي.

**الفصل الثالث: يتمثل في "التسرب المدرسي في الجزائر"**، ويتضمن التسرب في المرحلة الابتدائية، التسرب في المرحلة المتوسطة، والتسرب في المرحلة الثانوية.

**الفصل الرابع: يتمثل في "التقويم التربوي"**، يتضمن مفهوم التقويم التربوي، لمحة تاريخية حول تطور التقويم التربوي، مراحل، أهميته ومبادئه أهدافه، أنواعه، وظائفه ثم خطوات التقويم، الاتجاهات الحديثة في التقويم، أهم الصعوبات التي يمكن أن تعترض هذه العملية.

**الفصل الخامس: يتمثل في "أدوات التقويم التربوي"**، يتضمن الاختبارات التحصيلية، الاختبارات الأدائية، وأساليب الملاحظة، المقابلة ودراسة حالة والمقاييس بشتى أنواعها.

**الفصل السادس: يتمثل في "التقويم التربوي في الجزائر"**، ويتضمن مفهوم التقويم التربوي في الجزائر، تطور التقويم في المدرسة الجزائرية، المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي الجزائري، إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، تعديلات خاصة

بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث، إلى صعوبات التقويم في النظام التربوي الجزائري الأخير.

**الفصل السابع: يتمثل في "المنظومة التربوية الجزائرية"**، ويتضمن في مفهوم المنظومة، مفهوم النظام التربوي، خصائص النظام التربوي، أهدافه، وظائفه، مفهوم النظام التربوي الجزائري، لمحة تاريخية عن تطور التربية والتعليم في الجزائر، وتنظيم التدريس ومراحلها في الجزائر.

**الجانب التطبيقي: ويشمل فصلين اثنين هما:**

**الفصل الثامن: يتمثل في "الإجراءات المنهجية للدراسة"**، ويتضمن إجراءات الدراسة الاستطلاعية، المنهج المعتمد، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة، وإجراءات الدراسة الأساسية.

**الفصل التاسع: يتمثل في "عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها"**، وذلك في شقين هما:

\* **الشق الأول:** ويتضمن عرض البيانات وتحليلها.

\* **الشق الثاني:** مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، وأخيرا تقديم مجموعة من المقترحات وخلاصة عامة ختاماً للدراسة هذه.

## 1- الخلفية النظرية:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها الطفل نموه النفسي والاجتماعي وإعداده للحياة المستقبلية، فلا يقتصر دورها على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات وحدها فحسب بل تلعب دورا أساسيا في المجتمع لما تساهم به في نمو الطفل وتنشئته اجتماعيا، حيث تعمل على تزويده بالمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجها في حياته. (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص 257)

تعرف المدارس الجزائرية في السنوات الأخيرة تحولات هامة في جميع المجالات والتقييم هو إحدى هذه المجالات التي عرفت تطورات من حيث الطرائق، الوسائل، وحتى الأهداف، ولكي تكون القرارات التربوية سليمة، يجب أن تركز إلى تقييم سليم يبنى على بيانات ومعلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقييم، إذ أن دقة القرارات التي يتخذها المربون في جوانب متعددة من العملية التربوية تعتمد على البيانات التي تزودهم بها أدوات التقييم ووسائلها المتنوعة، التي تعد عنصرا أساسيا من عناصر أي نموذج من نماذج التدريس. (الكيلاني عدس، 1994، ص 54)

قد حظي التقييم بالاهتمام والدراسات من قبل العديد من الباحثين منها دراسة "سيزيك وفيتزجيرالد دوراشور" (Cizek, Ftzgeraki et Doracher, 1996)، حيث قاموا بإجراء دراسة على عينة مكونة من (60) معلما بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وأوضحت نتائج الدراسة أن (75%) من المعلمين يستخدمون الاختبارات القصيرة في التقييم مرة واحدة على الأقل أسبوعيا.

واستخلص الباحثون كذلك أن المعلمون يستخدمون أدوات كثيرة في التقييم لا يمكن التنبؤ بها أحيانا من خلال بعض الخصائص، مثل جنس المعلم وعدد سنوات خبرته في التدريس، ومقدار معرفته وخبرته العملية في التقييم الصفي. (حاتم بن عبد الرحيم، 2008، ص 57)

## ❖ دراسة "القرشي" (1982):

هدفت إلى تحديد معالم إطار يمكن أن تتم من خلاله عملية تطوير أدوات التقويم، وذلك عن طريق تحديد أهداف التقويم وأنماطه ووسائله، وتحليل لأوجه النقد الموجه لنظم الامتحانات السائدة في البلاد العربية.

ومن أوجه النقد التي ذكرها الباحث:

\* وجهت كثير من الانتقادات الفنية التي تتعلق بمدى كفاءة الأدوات المستخدمة في التقويم وبخاصة الامتحانات، من حيث مدى ثباتها وموضوعيتها وتغطيتها للمجال المراد دراسته. وهي عيوب قد تنطبق على بعض الأدوات دون غيرها، ومن الممكن التقليل من أثارها إذا اتبعت الأساليب العلمية السليمة في بناء الاختبارات.

\* أن الامتحانات بوضعها الحالي مازالت تؤكد على قياس حفظ المعلومات، وتهمل الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي.

ولقد أوصى الباحث بضرورة الإصلاح الجذري لنظام التقويم، وإقامة نظام تقويم أكثر كفاءة وأكثر تنوعاً، وأكثر عدالة وأكثر ارتباطاً بأهداف التربية.

ومن جهة أخرى نجد:

## ❖ دراسة "الباز و المطوع" (2001):

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف أدوات التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين من خلال أنواع الأساليب، والأدوات المستخدمة، وكيفية استخدام المعلم لها، ومدى اختلاف جنس الطلاب، وتخصصهم ومستواهم الدراسي.

## \* أداة الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً إستبانة وزعت على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالبحرين.



## \* نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن أكثر الأدوات التي يستخدمها المعلم هي الواجبات المنزلية، والأسئلة الصفية، والاختبارات الشهرية، وتحضير الدروس.

وكانت أقل أدوات التقويم استخداما هي المقابلات، وقياس العلاقات الاجتماعية والمشروعات والاختبارات الأسبوعية والاختبارات الشفوية.

أما الأدوات المستخدمة بنسبة متوسطة، فكانت عبارة عن الاختبارات نصف الشهرية والتقارير البحثية، والملاحظة داخل المختبر. (محمد عطية، 2011، ص95)

## ❖ دراسة "جمال لكحل":

موضوع هذه الدراسة هو معرفة موقف المدرسين والتلاميذ والطلبة حيال مشكل الامتحانات، وطرق التقويم بشكلها الحالي تؤدي إلى عدم رضا المعلمين والمتعلمين معا.

اشتملت عينة البحث على (227) شخصا من بينهم مدرسون في المدارس الابتدائية تلاميذ في الثانويات وطلبة جامعتين.

## \* أداة الدراسة:

استعمل الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات الضرورية للدراسة، حيث استعمل خمسة (05) أسئلة منها:

- سؤالين عامين عن الامتحانات.
- سؤال واحد عن امتحان البكالوريا.

## \* نتائج الدراسة:

توصل الباحث في نهاية الدراسة إلى تأكيد الفرضية التي مفادها الضرورية القصوى لدراسة المشاكل التي تطرحها الامتحانات التي يرى أنه مجال مهم إلى حد الآن.

## ❖ دراسة "الدوسري" (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية في البحرين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي.

## \* أداة الدراسة:

استخدم إستبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة على (03) محاور ل (600) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الثانوية، واستجاب (82,7%) منهم لأداة البحث.

## \* نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات بممارسات المعلم في التقويم الصفّي. (محمد عطية، مرجع سابق، ص93)

## ❖ دراسة "نصار" (2004):

قام بالتعرف على إدراكات طلبة جامعة سعود بالسعودية لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، وبالتحديد إدراكات الطلاب لأسلوب الاختبار وأسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، وأسلوب الدمج بين الأساليب السابقة أو بين بعضها، كما سعى البحث لفحص العلاقة بين إدراكات الطلاب لأساليب التقويم، وللإختبار كأداة تعليمية من جهة تخصصاتهم (إنسانية، علمية) ومستويات تحصيلهم (متدني، متوسط، مرتفع) من جهة أخرى.

## \* أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة ضمت خمسة (05) مقاييس فرعية، وضمت هذه الاستبانة أربعين (40) فقرة، وتم تطبيق الدراسة على (385) من طلاب الجامعة.

## \* نتائج الدراسة:

- وجود فروق في ادراكات أفراد العينة لبعض أساليب التقويم، وفي إدراكاتهم للاختبار كأداة تعليمية تبعا لمتغيري المستوى التحصيلي والتخصص.
  - أن إدراكات الطلاب لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة للاختبار، كأداة تقويم قد تباينت بدرجة دالة إحصائيا تبعا لمتغير التحصيل أو التفاعل بين متغيري التخصص، والمستوى التحصيلي على مستوى التباين المتعدد، لكنها لم تكن دالة على مستوى التباين الأحادي.
- (عيسى بن فرج المطيري، 2010، ص113-114)

كما نجد دراسات جزائرية تناولت موضوع التقويم التربوي، ومن بينها نجد:

## ❖ دراسة الباحث "طه حمود" (2003/2002):

هي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة الجزائر) بعنوان: "واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي.

## \* أداة الدراسة:

أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من (39) بنداً موزع على (04) محاور، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة اختيرت بطريقة عشوائية مكونة من (21) أستاذا للتعليم الثانوي بولاية بويرة.

## \* نتائج الدراسة:

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.
- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على أنه تقويم التلميذ، من حيث النتائج المحصل عليها.
- أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم الإجمالي (التحصيلي).
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.

## ❖ دراسة الباحث "يوسف خنيش" (2006/2005):

هي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة باتنة) بعنوان "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، وكانت تهدف هذه الدراسة على الإطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها، وكانت تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية، ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

## \* أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبيان مكون من (28) بنداً، موزع على (06) محاور، وتم تطبيق الأداة على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من (88) أستاذ للتعليم المتوسط بولاية سطيف.

## \* نتائج الدراسة:

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية، ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات.
- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين.
- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة، من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

## ❖ دراسة الباحثة "لبنى بن سي مسعود" (2008/2007):

هي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان: "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

## \* أداة الدراسة:

عبارة عن استبيان مكون من (39) بندا موزع على (04) محاور، وتم تطبيق الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من (110) معلما ومعلمة موزعين على (42) مدرسة ابتدائية بولاية ميله.

## \* نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، نوجزها في النقاط التالية:

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

كما نجد دراسات تناولت مشكلة الإهدار التربوي، ومن بين هذه الدراسات نجد:

## ❖ دراسة "محمد لحرش":

قامت هذه الدراسة حول "أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء" للتعرف على نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا، وكذا معرفة أسباب الرسوب في امتحان البكالوريا من وجهة نظر الأساتذة والأولياء وهل هناك فروق بينهما.

## \* منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت هذه الدراسة على عيّنتين، وهما (150) أستاذا (200) ولي تلميذ.

## \* نتائج الدراسة:

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

➤ من بين الأسباب الرئيسية للرسوب عوامل خاصة بالبرنامج الدراسي.

➤ عوامل خاصة بالطلبة، عوامل بيداغوجية، اقتصادية، اجتماعية، وعوامل خاصة بالأساتذة.

كما توصل إلى أن هناك فروق بين الأولياء والأساتذة في العوامل الخاصة بالأساتذة والعوامل الاجتماعية، أما العوامل الأخرى فلا توجد فروق بينهما. (محمد لحرش، 1998، ص369)

#### ❖ دراسة "العايب رابح وبوطوطن محمد":

قامت هذه الدراسة حول "أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة"، وذلك للكشف عن أسباب الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

\* عينة الدراسة:

شملت هذه الدراسة عينة مكونة من (111) أستاذا وأستاذة.

#### \* نتائج الدراسة:

توصلا الباحثان إلى أنه هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء رسوب التلاميذ:

#### ➤ الأسباب الأكثر أهمية:

- اكتظاظ الأقسام (75,79%)، سوء التوجيه المدرسي (63,06%)، عدم وجود تشجيع الأساتذة (59,46%)، نقص وسائل التعليم (56,73%)، الانتقال الآلي (54,63%)، التسيير السيئ للمؤسسات التعليمية (45,94%) وأخيرا شكلية مجالس الأقسام (45,94%).

#### ➤ أما بالنسبة للأسباب الأقل أهمية فتمحورت فيما يلي:

- الإعاقة الجسمية (78,37%)، سوء الحالة الصحية (54,05%)، عدم تحضير الدروس من قبل الأساتذة (34,23%)، صعوبة التكيف (32,43%)، الحرمان العاطفي (32,43%)، تغيب الأساتذة (29,72%)، وأخيرا طبيعة أسئلة الفروض والامتحانات (28,82%).

(العايب، بوطوطن، 1998، ص179)

كما بينت دراسة "مايزل، هيس" (Maezeil, Hayes, 1988) بعنوان "التسرب الدراسي والتطور الاقتصادي في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الامتحانات التي تقيس المهارات الأساسية لدى الطلاب قبل

انتقالهم للمرحلة الثانوية، وارتفاع نسبة التسرب الدراسي، من حيث أنها تمنع اعتبار رسوب الطلبة في هذا النوع من الامتحانات من أولى الخطوات المؤدية للتسرب الدراسي في مدارسهم.

وقد اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي ، وقد توصلت الدراسة أن الامتحانات هي المحك الرئيسي في دفع الطلاب نحو التسرب الدراسي. (<http://library.iugaza.edu.pstthesis.86518.pdf>)

كما أجرى "محمد عبد الله الغامدي" (1977) دراسة عن العوامل المرتبطة بالتسرب في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، فوجد فيها أن معظم المتسربين (61%) منهم يأتون من أسر منخفضة الدخل، حيث أن أحد الوالدين أو كلاهما أمي، واتجاهات الأسرة سلبية نحو التعليم، ولا يجد الأبناء تشجيعاً عليه من الأبوين. (فهد إبراهيم القاشي الغامدي 1997، ص35)

ونجد دراسة "مراعبة" (1995) حيث هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الأنظمة التعليمية ومدى تحقيقها للأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، باعتبار الأنظمة التعليمية وسيلة لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، وأيضاً إلى إبراز المسؤوليات التي تقع على المدرسة، والمتمثل بعضها في مقدرة المدرسة على تهذيب الطلبة وجعلهم يمتلكون القدر الكافي من القيم والأنماط والسلوكيات التي تؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم، كما هدفت إلى الكشف والتعرف إلى الفئات التي ينتمي إليها المتسربون، وإلى أهم السمات التي تتميز بها كل فئة من هذه الفئات.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فتمثلت بالطلبة المتسربين من مدارسهم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- كان من أهم ما تميزت بها فئة المتسربين الذين يعانون نقصاً في تنشئتهم الاجتماعية العدوانية في سلوكهم هو عدم الاكتراث للآخرين.

- أهم الصفات التي تميزت بها فئة المتسربين الإهمال العاطفي، وعدم جدوى الذهاب للمدرسة، كان النظام التربوي من أهم العوامل المؤدية إلى تسرب الطلبة من مدارسهم

إضافة إلى هذه الدراسات نجد دراسة "لؤلؤة الغنيم" (2009):

حيث أجرت الدراسة بهدف الكشف عن العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريا من وجهة نظر الطالبات، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المسؤولات الإداريات في الجامعة، وتكونت العينة من (475) طالبة بالمستوى الأول و(24) مسؤولة إدارية في الجامعة.

#### \* أداة الدراسة:

تم تطبيق استبيان مقنن لمعرفة عوامل التسرب الدراسي.

#### \* نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن كل من المشكلات الأكاديمية، مثل حصول الطالبات على معدلات منخفضة، وكذلك معاناة الطالبات من مشكلات أسرية تعد من العوامل الشخصية المسؤولة عن حدوث التسرب الدراسي من وجهة نظر كل من الطالبات وموظفات الإدارات.

ونجد دراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان: "حلقة تسرب التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي عام (1973)". (حمدان عبد الله المستادي، 1979 ، ص191)

ونظرا للأهمية الخاصة لموضوع التسرب في الحياة الدراسية، والتي تعتبر كمشكلة اجتماعية، نفسية تهتم المدرسة والأسرة، الأمر الذي يثير الاهتمام ويدفع بالباحث للبحث والتعمق فيه خاصة في المجتمع الجزائري، حيث أننا نلاحظ في السنوات الأخيرة أن نسبة التسرب من المدارس تزداد ارتفاعا سنة بعد سنة.



ومن هنا فقد تمحور موضوع بحثنا حول تأثير أدوات التقويم على التسرب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، لذا جاء تساؤلنا على النحو الآتي:

"هل تؤثر أدوات التقويم المستعملة في التعليم الثانوي على تسرب التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؟"

**التساؤلات الفرعية:**

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم التربوي؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح؟.

3- هل توجد علاقة بين التقويم و تسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟.

**2- الفرضيات:**

كإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

**2:1- الفرضية العامة:**

تؤثر أدوات التقويم المستعملة في التعليم الثانوي على تسرب التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.

**2:2- الفرضيات الجزئية:**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم التربوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح.

3- توجد علاقة بين التقويم و تسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

**3- دواعي اختيار موضوع الدراسة:**

تتمثل باختصار فيما يلي:

**1:3- أهمية التقويم ودوره في العملية التعليمية.**

**2:3- تدهور مستوى العملية التعليمية وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب المدرسين.**

**3:3- ارتفاع نسبة التسرب المدرسي الناجمة عن عدم التكيف مع مختلف البرامج الدراسية.**

**4:3- ضعف النتائج النهائية للتقويم وعدم تطابقها مع نتائج التقويم المستمر لعمل التلاميذ وإهمال دور الواجبات المنزلية، ومختلف نشاطات التلاميذ عند إصدار الأحكام النهائية.**

**5:3- عدم عمل الأساتذة بمختلف أنواع التقويم وجهلهم تقنيات ترتيب، وتوزيع النتائج التي يتحصلون عليها.**

**6:3- اقتصار النظرة للتقويم على أنه مجموع الامتحانات التي يقوم بها الأستاذ فقط، وافتقاره للتشخيص وتقديم العلاج والحلول المناسبة.**

كل هذه الاعتبارات خلقت الرغبة لدى الباحثين الشعور بالمشكلة والرغبة في البحث.

#### **4- الأهمية والهدف من الدراسة:**

لدراستنا أهمية كبيرة كون الموضوع المتناول، وهو التقويم التربوي من العمليات الهامة للمدرسين، والتلاميذ حيث يسمح التقويم بالتعرف على مستوى قدرات التلاميذ المعرفية، والوقوف على النقائص والصعوبات من أجل تعديلها.

ونحن في دراستنا هذه بصدد دراسة تأثير أدوات التقويم التربوي على تسرب التلاميذ، وكذلك من أجل إثراء مجال البحث العلمي بهذه المواضيع والبحوث، وكذلك توعية كل الأطراف بخطر ظاهرة التسرب المدرسي من تلميذ عائلة، مدرسة ومجتمع وإلقاء الضوء على ما يحققه التقويم من رسوب وتسرب، والعمل على التقليل من حدة هذه الظاهرة.

## 5- المفاهيم الأساسية في الدراسة:

## 1:5. التسرب المدرسي:

## لغة:

عرف التسرب في معجم علوم التربية على أنه توقف عن متابعة الدراسة من طرف المتعلم، ويكون هذا التوقف قبل نهاية مرحلة من مراحل التعليم.

هو انقطاع نهائي عن المدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها التلميذ. (عبد اللطيف الفرابي، 1994، ص09)

## اصطلاحاً:

- تعريف "فخر الدين القلا": تعني كلمة "التسرب" في المفهوم التربوي: انقطاع التلاميذ عن المدرسة الابتدائية انقطاعاً جزئياً أو تاماً، مادياً أو معنوياً بالشكل الذي لا يستطيع معه التلاميذ المتسربون أن يتموا دراستهم بنجاح محققين الأهداف المنوطة بالتعليم الابتدائي. (جاء الله زاهية، 1998، ص13)

- تعريف "عبد الله الدائم": التسرب المدرسي هو الانقطاع النهائي عن الدراسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها التلميذ. (عبد الله عبد الدائم، 1974، ص274)

- تعريف "إسماعيل علي سعيد": "التسرب المدرسي هو مغادرة التلاميذ المدرسة قبل الأوان، أي قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح". (إسماعيل علي سعيد، 1991، ص59)

- تعريف "حمدان": التسرب المدرسي هو انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه المدرسة قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة التعليمية التي هو فيها. (حمدان عبد الله المستادي وآخرون، 1979، ص177-178)

- تعريف "عبد الجواد": "كل تلميذ يترك المدرسة بسبب أو لآخر قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها". (أحمد بخيت سالم، مرجع سابق، ص12)

## إجرائيا:

ترك المتعلم الثانوية بعد أن قضى نصف أو معظم المدة المقررة للسنة الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي، سواء كان ذلك برغبة المتعلم أو بسبب ظروف قاهرة أو أسباب أخرى.

## 2:5- التقويم:

## لغة:

قوم المعوج: أي عدله وأزال عوجه، وقوم السلعة: سعرها وثنمنها، وتقاوموا في الحرب: قام بعضهم لبعض، وقوموا الشيء فيما بينهم: أي قدروا ثمنه، وتقوم الشيء: أي تعدل واستوى أو تباينت قيمته، واستقام الشيء أي اعتدل واستوى.

والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان: تعيين مواقعها، وبيان ظواهرها. (مجمع اللغة العربية، 2004 ، ص768)

والتقويم في اللغة العربية يدل على التعديل والتصويب ومن ذلك ما ورد في الأثر: (رحم الله امرأ قوم من لسانه) أي صوب نطقه للكلمات والجمل والحروف وعدل مخارجها وابتعد عن الوقوع في اللحن اللغوي الذي يشوه المعنى. (الرازي، محمد بن أبي بكر، 1990، ص557)

ورد في قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية "لأميل يعقوب وبسام بركة"، هو "إزالة العوج"، وقد عرفه "أحمد زكي بدوي" في معجم مصطلحات التربية بأنه: "عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة، أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما بين القيم السائدة"، فقوم الشيء أي قدر قيمته، وقوم الشيء أي وزنه، وفي التربية "قوم المعلم أداء طلابه" أي أعطاه قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الاستفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الاستفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما

اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية. (الدريدي خليفة، 2004، ص43)

وتشير (رمزية الغريب ) إلى أن التقويم من قوم الشيء أي قدر قيمته، وقوم الشيء وزنه، وفي التربية قوم المعلم أداء التلاميذ أي إعطاء قيمة ووزننا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلاميذ الاستفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات اجتماعية. (رمزية غريب 1977، ص07)

وفي اللغة الفرنسية نجد كلمة "Evaluation" تعني تحديد قيمة، ثمن، أهمية شيء معين (petit Larousse, 1983, p391)

اصطلاحاً:

يعد التقويم أحد العناصر الأساسية التي تؤدي دوراً هاماً في العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية التربوية.

فهو مرآة للمتعلم من جهة وللمعلم والمشرف من جهة أخرى، وعن طريقه يتبين مستوى تقدم التلاميذ، ومدى اكتسابهم للمعلومات والكفاءات التي تلقوها، فعن طريقه يتم تعزيز جوانب النجاح، ومعالجة جوانب القصور.

- وفي هذا الصدد عرفه (Roegiers, X 2006): "جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار". (خطوط رمضان، 2010، ص10)

- التقويم التربوي: هو نوع من الأحكام المعيارية تصدر على جانب من جوانب العملية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سطرت مسبقاً، وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة. (محمد الصالح حثروبي، 1999، ص 90)

- وكما عرفه "أحمد عودة" (1993): "هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثراءها". (أحمد عودة، 1993، ص26)

- ويعرف الدكتور "محمد خليفة بركات" التقييم بأنه: "مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يظهر من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف". (محمد خليفة بركات، 1983، ص290)

- ويرى "محمد منسي" أن التقييم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقييم وتعديل مسارها. (محمود عبد الحليم منسي، 1994، ص22)

- ويرى "مروان أبو حويج وآخرون" (2002) بأن التقييم "هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة". (مروان أبو حويج وآخرون، 2002، ص16)

- "هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا إضافة إلى الحكم على القيمة". (وليد أحمد جابر، 2000، ص390)

- "هو عملية إجرائية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار أحكام، قيمته تتعلق بالعملية التعليمية التربوية وعناصرها كافة، لاسيما التلميذ الذي يمثل محور العملية التعليمية، وذلك استنادا إلى معايير ومحكات...في ضوء الأهداف التربوية المحددة مسبقا...وهي عملية تشخيصية علاجية". (أبو طالب محمد سعيد، 2001، ص152-

(153)

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن التقويم عملية منهجية إجرائية لجمع المعلومات الخاصة بالعملية التعليمية وبالتلميذ وبمدى تحقيقه للأهداف المنشودة، كما أنه للتقويم جانبان:

جانب تشخيصي ويتمثل في تشخيص أو البحث أو الكشف عن الضعف الموجود في العملية التعليمية، والجانب الثاني هو العلاج، بمعنى تقديم العلاج المناسب لتحسين وتعديل العملية التعليمية، إذن فالعلاج السليم والصحيح لا يكون إلا إذا قمنا بالتشخيص الجيد.

وهناك تعاريف أخرى اتجه أصحابها اتجاهها آخر نذكر منها مايلي:

- **تعريف "كرونباخ":** "التقويم هو عملية جمع واستخدام المعلومات لاتخاذ قرارات حول برنامج تربوي". (سعدون نجم الحلبوسي، 2003، ص139)

- **تعريف "بيرتون":** "التقويم عملية بحث مستمرة تستهدف دراسة كل جوانب البرنامج التربوي في بيئة معينة وتقديرها وتحسينها". (نفس المرجع، ص139)

- **تعريف "بروفس":** "عملية مقارنة الظاهرة المنهجية أيا كان مجالها بمعايير موضوعية، يتقرر في ضوءها مصير المنهج، إما تحسينه بالتعديل أو صيانتة واستمراره أو إلغاؤه من التربية نهائيا، أوفي حالات أخرى تعديل للمعايير المقترحة لقياسه وتقويمه". (زينب حسن الشهري وآخر، 2003، ص110)

من خلال التعاريف السابقة للتقويم نستخلص أنه عبارة عن عملية بحث مستمرة من أجل جمع المعلومات حول الظاهرة المستهدفة بالدراسة، والتي يتقرر من خلالها مصير المنهج أو البرنامج التربوي، إما بتحسينه وتعديله أو صيانتة لاستمراره، أو إلغاؤه نهائيا من التربية لعدم توفره على ما يحقق الأهداف المنشودة للتربية.

- **تعريف "الجعفري":** "التقويم هو عملية تتكامل مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعته لنتائج التنفيذ، فهو عملية مرافقة لكل خطوة من خطوات بناء المنهج وتنفيذه ومتابعته لنتائج التنفيذ، فهو عملية مرافقة لكل خطوة من خطوات بناء المنهج، وضرورية في صياغة

أهدافه وتحديد محتواه، وتشخيص صعوبات تنفيذه، وبيان جوانب القوة والضعف فيه".  
(سعدون نجم الحلبوسي، مرجع سابق، ص 139)

فمن خلال التعاريف المقدمة نستخلص أن عملية التقويم تتضمن عدة عمليات جزئية، فهي عملية متابعة مستمرة، عملية كشف وتشخيص، عملية إصدار أحكام، وعملية تصحيح وتحسين وعلاج.

### إجرائيا:

التقويم هو الطريقة التي يعتمد عليها الأستاذ في تقويم مستوى التلاميذ، سواء كانت الأدوات التي تركز على الحفظ أو على الأدوات التي تركز على الفهم.

### أدوات التقويم:

هي وسائل التقويم التي تتيح للتلميذ فرصة إظهار عينة من سلوكه المكتسب يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية من طرف الأستاذ، وهي بالضرورة تتعدد وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها وفقا لطبيعة نتائج تعلم مادة معينة وخصائص التلاميذ.

### 5:5- المنظومة التربوية الجزائرية:

"تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر (1996)، وللتوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي، والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره". (النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، ص12)

"هو مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء وتتمثل في: المدرسة - المعلمين- المناهج {بأهدافها بدءا من الغايات إلى الأهداف الإجرائية} والمحتويات والتنظيم {عملية التعليم والتعلم} وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية. (نفس المرجع، ص12)



## تمهيد:

تعد مشكلة الهروب من المدرسة والانقطاع عنها، أو ما يعرف بمصطلح "التسرب المدرسي" واحدة من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تعاني منها الكثير من المجتمعات، وتختلف هذه المشكلة في طبيعتها وحجمها من مجتمع إلى آخر.

### 1- مفهوم التسرب المدرسي:

قبل التطرق إلى مفهوم التسرب المدرسي تجدر الإشارة إلى مفهوم التسرب عامة، إذ يقصد به الانقطاع عن الشيء، وعدم العودة إليه لسبب أو لآخر، ويعتبر أيضا الهروب منه لعدم الرضا، مثل: التسرب المهني، والتسرب المدرسي.

لقد اختلفت وتعددت مفاهيم التسرب الدراسي، ولعل هذا راجع إلى الجانب الذي ينظر منه الباحث إلى تلك القضية الهامة، ومن بين التعاريف نجد:

- تعريف "كندال" (Kendall, 1968): التسرب الدراسي هو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم أو ترك الدراسة قبل نهاية المرحلة المقررة. (المهنا، 2001، ص22)

- تعريف منشورات اليونسكو للتسرب بأنه: "التلميذ الذي يترك المدرسة قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سُجل فيها". (Brimer, 1971, p15)

- تعريف "عبد الدايم": التسرب المدرسي هو ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها، وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين. (عبد الدايم، 1973، ص40)

- تعريف "عابدين": التسرب المدرسي هو ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم العام. (عابدين، 2001، ص316)

## 2- أسباب التسرب المدرسي:

ظاهرة التسرب من النظام التعليمي لها أسباب متعددة ومتشعبة تختلط فيها الأسباب التربوية مع الأسرية مع الاجتماعية والاقتصادية والأمنية... وغيرها، فظاهرة التسرب هي نتاج لمجموعة من الأسباب تتفاعل وتتراكم مع بعضها تصاعدياً لتدفع الطالب وبقبول من أسرته، إما برضاها أو كأمر واقع إلى خروج الطالب من النظام التعليمي قبل الانتهاء من المرحلة التعليمية التي ابتدأ فيها. (عبد الحميد محمد علي، 2009، ص24)

### 2:1- الأسباب الذاتية:

وهي العوامل التي تعود للتلميذ نفسه وتتمثل في:

- أ- شخصية الطالب وتركيبته النفسية بما يمتلكه من استعدادات وقدرات وميول تجعله لا يتقبل العمل المدرسي ولا يُقبل عليه. (عبد اللطيف دبور وآخر، 2007، ص280)
- ب- صدمات الطفولة من المنبئات النفسية للتسرب الدراسي، فقد توصلت الدراسات على سبيل المثال دراسة (Alexander et al, 2001) و (Michelle et al, 2011) إلى دور صدمات الطفولة التي يتعرض لها الفرد مبكراً في التسرب الدراسي، وتلك الصدمات تتعدد مصادرها منها على سبيل الذكر الإصابة بالأمراض العضوية والمشكلات الأسرية من العوامل التي تعمل على تهيئة الفرد لسوء التوافق الذي من نواتجه الاستعداد للتسرب من التعليم وخاصة التعليم في مراحله المبكرة.

([http:// www.Gulfkids. Com pdf tawafeg. H. pdf](http://www.Gulfkids.Com/pdf/tawafeg.H.pdf))

- ج- سوء الحالة الصحية للطالب.
- د- صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية لصعوبتها أو انخفاض مستوى الذكاء عند التلميذ.
- هـ- الغياب المتكرر.
- و- انخفاض مستوى الطموحات لدى التلاميذ وعدم الرغبة في التعليم.

## 2:2- الأسباب الاجتماعية:

تختلف هذه الأسباب من مجتمع إلى آخر، وتشمل عادات وتقاليده المجتمع الخاصة به، كذلك الظروف الحياتية التي يمر بها الناس، والواقع الذي يحيط به له تأثير كبير على نفسياتهم وسلوكهم، ومن أهم هذه الأسباب:

- أ- زيادة عدد أفراد الأسرة الذي يدفع ببعض الآباء بأبنائهم إلى سوق العمل للمشاركة في تحمل نفقات الأسرة.
- ب- المستوى التعليمي المتواضع للوالدين وللأخوة الذي يؤدي إلى ضعف وعيهم بأهمية التعليم.
- ج- سوء المعاملة التي يتلقاها الطالب في بيته إما بسبب الفقر أو الجهل.
- د- الأسرة المتفككة وغير المترابطة لها دور الأكبر في تسرب أبنائها.
- هـ- قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور وسيادة بعض العادات كالزواج المبكر للبنات.
- و- شيوع البطالة بين المتعلمين وما تتركه من آثار سلبية على دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة وتسربهم.
- ز- الخلافات الزوجية من بين أسباب تسرب التلاميذ، حيث نجد إهمال الأبناء وعدم العناية بهم يقلل من الدوافع والرغبة في التحصيل. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص183)

إضافة إلى التفرقة في معاملة الأبناء، عدم التقدير لمطالب التلميذ وانفعالاته المختلفة وغير ذلك مما قد يكون سبب للقلق والاضطراب، فنجاح الفرد أو فشله في المدرسة مرتبط بطفولته الأولى التي تتأثر إلى حد بعيد بالعلاقات بين أفراد العائلة، خاصة علاقة الوالدين بالطفل والحرمان المبكر من رعاية الأم قد يؤدي إلى الجنوح والانحراف، ومنه إلى التسرب المدرسي. (حامد عبد العزيز الفقي، 1982، ص13)

فمشكلة التسرب المدرسي تتزايد لعدم وجود حافز لدى الفقراء ليلحقوا بأبنائهم بالمدارس، كما أن مسؤولية تسرب التلاميذ من المدرسة ظاهرة اجتماعية لأنها نتاج عملية معقدة، وهي

تصب في القضية السكانية، لأن الأعداد التي تزيد هي العناصر غير القادرة على الارتقاء بأطفالها. (عبد المنعم الميلادي، 2004، ص29)

### 3:2- الأسباب الاقتصادية:

أ- إن الأوضاع الاقتصادية السيئة تعمل على قتل الطموح لدى المتعلمين بشكل خاص، حيث تنحرف بوصلة تفكيره من الاهتمام بالتحصيل العلمي إلى تحسين وضع عائلته الاقتصادي، وذلك من خلال رغبة داخلية لدى الطالب نفسه مما يدفعه إلى ترك مقعد الدراسة، أو من خلال ولي أمره الذي يدفعه إلى ترك الدراسة ليعينه للتغلب على الأوضاع الاقتصادية السيئة.

ب- عدم قدرة الأسرة على تغطية تكاليف دراسة الأبناء خصوصاً ذوي الأسر الكبيرة.

ج- الهجرات الموسمية أو الداخلية بحثاً عن الرزق وتحسين ظروف المعيشة. (حمدان عبد الله المستادي، 1979، ص183)

كما أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة وطيدة بين الوضعية الاقتصادية ومتابعة الدراسة، ومن بين هذه الدراسات نجد:

\* دراسة (Dececco, 1972) و (Deser, 1973) والتي تقول أن الفقر، سوء التغذية تجعل التلميذ يقوم ببعض الأعمال لرفع مدخلها، وتحسين ظروف المعيشة، مما يعوق متابعة الدراسة. (أحمد محمود الزغبى، 2002، ص217)

\* كما أكدت دراسة "بولانسكي" (Polanski, 1980) أن الأطفال الذين يضطرون إلى ترك المدرسة نتيجة لفشلهم المتكرر، ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي ضعيف، وهذا يعني أن ضعف المستوى الاقتصادي يؤدي بالتلميذ إلى الفشل الدراسي، وبالتالي يضطر إلى مغادرة المدرسة نهائياً. (Polanski, 1980, p45)

### 4:2- الأسباب الثقافية:

يعتبر المحيط الثقافي الذي يعيش فيه الطفل أحد العوامل التي لها تأثير مباشر على حياته الدراسية، فتوفر مناخ ثقافي خصب في الأسرة والمحيط الذي يحثك به الفرد، يشجعه أكثر

على النجاح ومواصلة الدراسة، عكس الشخص الذي ينشأ في أسرة محدودة العلم والثقافة، إلى جانب تأثير المحيط الذي ينشأ فيه ثقافياً وتربوياً، لأن هذه الظروف لا تزيد إلا في تأخر الأفراد، وغالباً ما تدفعهم إلى التسرب المدرسي لعدم إيجاد الدارس المناخ الثقافي الملائم الذي يساعده على التحصيل ومواجهة المشاكل التربوية التي قد تصادفه في المدرسة.

وتوصلت الدراسات أن التلاميذ الذين تسربوا من المدرسة لهم معرفة محدودة بنشاط النسق التربوي نتيجة انخفاض مستواهم الثقافي، وذلك لغياب تحضيرهم لأداء دورهم التعليمي. (أندرية لوغان، 1982، ص25)

ومن العوامل الثقافية نجد:

- أ- عدم ارتباط التعليم بحاجات البيئة وخاصة في المجتمع الريفي والبدوي.
- ب- أثر انتشار الأمية على اتجاهات الآباء نحو تعليم أبنائهم واختلاف ذلك في المناطق والبيئات المحلية المختلفة.
- ج- انخفاض المستوى الصحي خاصة في الريف، ومن الأوساط الفقيرة على الإقبال على التعليم والاستمرار فيه. (حمدان عبد الله المستادي، 1979، ص182)

وما يساهم أيضاً في عرقلة الدراسة نجد اللغة المستعملة في الدراسة، إذ كثيراً ما ينشأ الطفل وسط يستعمل لغة مخالفة للغة التي يدرس بها في المدرسة، هذا الاختلاف كثيراً ما كان سبباً في التسرب المدرسي لعدم فهم التلميذ للمادة المقدمة، فقد توصلت الدراسات أن الأطفال الذين يرسبون في الفصل في غالب الأحيان العاجزين عن فهم ما يقوله ويقدمه المدرس في القسم.

كما نجد مشكلة اللغة لدى المهاجرين واللاجئين إلى الدول الأخرى، من المشاكل التي يواجهها المهاجر واللاجئ إلى جانب مشكلة اللغة، نجد اختلاف ثقافة المدرسة عن ثقافة أسرته المتمسكة بمجتمعها الأصلي، إذ غالباً ما يسعى الأولياء لترسيخ ثقافتهم الأصلية في أذهان أبنائهم الذين يتلقون ثقافة أخرى في المدرسة، هذا الصراع الثقافي الذي يواجهه المتمدرس كثيراً ما قد يعرقل نجاحه الدراسي، فهذه العراقيل تؤدي في غالب الأحيان إلى

الفشل الدراسي الذي ظهر كنتيجة حتمية للصراع الثقافي الذي يعاني منه المهاجرين واللاجئين، مما قد يدفع الكثير منهم إلى التسرب المبكر.

ففي الأخير يمكن القول أن العامل الثقافي بلعب دور فعال في التسرب المدرسي، فكلما توفر المناخ الملائم في الأسرة، المدرسة، المجتمع، كلما زادت حظوظ النجاح المدرسي، وكلما تدهور المناخ الثقافي، كلما زادت فرص التسرب المدرسي في أوساط المتدربين.

(أندرية لوغان، مرجع سابق، ص205)

## 5:2- الأسباب التربوية:

إذا كانت الظروف الاجتماعية، الثقافية التي ينشأ فيها الطفل تلعب دورا فعالا في مواصلة الدراسة، ومن العوامل التربوية التي قد تؤدي إلى التسرب الدراسي نذكر:

أ- بُعد المدرسة عن مكان السكن وصعوبة المواصلات.

ب- طرق التدريس العميقة التي تعتمد على الحفظ والتكرار الآلي تلقي على الحفظ والتكرار تلقي عبئا ثقيلا على بعض التلاميذ، تجعلهم يكرهون الدراسة ويهجرون المدرسة. (حمدان عبد الله المستادي، 1979، ص185)

ج- التنظيم والتخطيط التربوي: تعتبر الخطط والنظم التربوية أحد الدوافع إلى التسرب المدرسي، إذا لم تبنى على أسس علمية وأهداف اجتماعية تخدم ظروف المجتمع، لأن أي نظام تربوي لا يمكن أن ينجح إلا إذا بني على أسس متوافقة مع المجتمع من طرف مختصين تربويين واعين بكل خصائص مجتمعهم، إذ تواجد النظم التعليمية في أنحاء كثيرة من العالم مشكلات وتحديات كثيرة تملئها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وهي تؤدي أساسا إلى عدم الملائمة وعدم التوافق بين النظم التعليمية من ناحية، وبين الانفجار العلمي والتكنولوجي والسكاني الذي يحتاج العالم بأسره في عصرنا الحديث من ناحية أخرى. (عبد اللطيف فرج، 2006، ص107)

د- قد لا تمثل المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم.

هـ- نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وكذلك حالة المدرسين النفسية.

و- وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة بالاختبارات فقط.

وفي هذا الصدد يؤكد "أحمد محمد الزغبى" أن الامتحانات التي مازالت تعتمد على قياس المعلومات والمعارف على الحفظ الآلى، أي أنها لازالت لم تهتم بالتقويم التربوي المتكامل للتلميذ، والذي ينبغي أن يشمل جميع جوانب شخصيته، وهذا ما يخلق جوا يسوده الخوف والارتباك، بحيث هناك تلاميذ يحاولون اصطناع المبررات للتغيب عن الامتحانات الشهرية، وعدم الرضا بتقديرات المعلمين لهم، هذا الخلل في نظام الامتحانات يعكس نفسه أحيانا في صورة غير سارة عن صورة ارتفاع التسرب. (أحمد محمد الزغبى، مرجع سابق، ص218)

ز- صرامة النظام المدرسي الذي يتمثل في سلوك الإدارة ويظهر في قصور الإشراف وسوء التوجيه، وهذا ناتج عن نقص في متابعة العمل المدرسي لضمان الجدية.

ح- نقص الوسائل التعليمية من المدارس، المقاعد، المناضد، إلخ، كل هذه الوسائل والتجهيزات ضرورية لتوفير الإمكانيات والظروف الملائمة لنجاح هذه العملية، إذ لا يمكن الدراسة دون الحصول على مقعد في المدرسة، أو على الكتاب، كما لا يمكن فهم الدرس إذا لم تستعمل أدوات الإيضاح، كالألواح المرسومة والخرائط... إلخ، إذ لكل وسيلة تربوية دور تقوم به وانعدام هذه الوسيلة قد يؤدي إلى عدم إمكانية الدارس لاستيعاب المادة المقدمة له، ومنه يتأخر دراسيا، وذلك ما يدفعه إلى الانقطاع عن المدرسة. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص204-205)

ط- ضعف كفاية المعلم من حيث إعداده وتدريبه أثناء الخدمة وجمود أساليب التعليم التي يتبعها.

ي- اضطراب العلاقات بين التلميذ مع زملائه ومدرسيه قد يضايقه ويدفعه لإهمال دروسه وتغيبه عن المدرسة. (فريدة جيتلي، 1988، ص15)

ك- استخدام العقاب المعنوي والبدني من قبل المعلمين.

ل- صعوبة المناهج التي يدرسوها. (عبد الحميد محمد علي، مرجع سابق، ص40-42)

م- الرسوب حيث يعتبر من أهم أسباب التسرب المدرسي حيث أن متوسط الفترة التي يقضيها المتسربون في الصف أطول من الفترة التي يقضيها المستمرون فيه. (حمدان عبد

الله المستادي، مرجع سابق، ص206)

### 2:6- الأسباب السياسية:

أ- عدم الاستقرار السياسي لبعض بلدان العالم، فعلى سبيل المثال خضوع فلسطين للاحتلال الاسرائيلي الذي يستخدم أشبع أساليب القمع من هدم للبيوت، وتجريف للأراضي واغتيالات واعتقالات، وتهديد يومي لحياة البشر وارتفاع أعداد الشهداء مما يؤدي إلى انعدام المناخ التربوي في المدرسة والبيت والذي ينعكس بدوره على الطلاب فيعمل على ارتفاع نسبة التسرب.

ب- العراقيل التي تضعها قوات الاحتلال في المناطق التي لازالت محتلة لها دور أساسي في منع كثير من المعلمين من الوصول إلى مدارسهم مما يؤدي بالطلبة إلى التسرب الدراسي، حيث لا يوجد عدد كاف من المدرسين لمراقبة سلوك الطلاب وكذلك تكون بعض الحصص بدون مدرسين مما يحدث فراغا لدى الطلاب. (محمد فؤاد سعيد أبو عكس، 2009، ص69)

### 3- أشكال التسرب:

يأخذ التسرب المدرسي عدة أشكال حسب خصوصيات كل مجتمع ونظمه التربوية، ومن بين هذه الأشكال نجد:

أ- انقطاع التلاميذ عن المدرسة لفترة معينة ثم الرجوع إليها.  
ب- الرسوب عدة مرات في نفس الصف، حيث يرى في هذا الصدد "إيدجافورد" أن المقصود بالتسرب المدرسي هو نسبة من يترك المدرسة نهائيا أو يعيد السنة. (إيدجافورد، فليب هيريرا وآخر، 1976، ص90)

كما حدد "عبد الكريم غريب" شكلين رئيسيين للتسرب هما:

### 3:1- الشكل الأول من التسرب:

ينقسم بدوره إلى ثلاثة مستويات بالنسبة للتعليم الأساسي، متسربون من المستوى الأول، الثاني، والثالث، وتجدر الإشارة إلى أن التلميذ المتسرب من المستوى الأول أو الثاني لا يختلف عن الأمي الذي لم يسبق له الدخول إلى المدرسة.



### 2:3- الشكل الثاني من التسرب:

يضم أولئك التلاميذ المتسربون من السنوات الأولى أو الأخيرة من التعليم الأساسي إلا أنهم ينخرطون بعد تسربهم في مهنة تسمح لهم بكسب العيش وتساعدهم أحيانا على رفع مستواهم الثقافي.

كما نجد في هذا الشكل من المتسربين من يلتحق بالمدارس الحرة، إذا كانت ظروفه تسمح بذلك. (غريب عبد الكريم، 1991، ص19)

### 4- أنواع التسرب:

يشير مفهوم التسرب إلى انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة، وتبعاً لتلك المرحلة التي انقطع فيها التلميذ .

إن أي نظام تعليمي مهما حاولنا أن نصل إلى درجة الكمال، إلا أنه ستعثره بعض الثغرات، لاسيما التسرب حيث تتخذ هذه الظاهرة صوراً مختلفة وأشكالاً متعددة .

فإنه يمكن أن تحدد أنواع التسرب فيما يلي:

### 1:4- تسرب الأطفال من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية:

هو من أخطر أنواع التسرب لأنه يعني الجهل والأمية لاسيما في ظل غياب قانون إلزامية التعليم، وهو يعني تدني معدلات التحاق الأطفال الذين بلغوا سن القانونية للالتحاق بالصف الأول الأساسي وذلك حسب عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو غيرها.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من قبل الدول النامية للحد من هذا النوع من التسرب الدراسي، إلا أن هذه الجهود تصطدم بواقع الأعداد البشرية الهائلة التي تتسرب قبل التحاقها بالمدرسة، فقد أصدرت اليونسكو تقريراً يشير إلى مجموع عدد الطلبة الذين تقع أعمارهم ما بين (6-11) سنة تسرب منهم في العام الدراسي (1980) ما يقدر (114) مليون طالب، في حين بلغ عدد الطلبة المتوقع تسربهم عند بلوغ العام (2000) يقدر ب (103) مليون طالب.

وعند النظر إلى جمهورية مصر العربية نجد أن عدد الطلبة الذين تستوعب منهم المدارس حوالي (750) ألف طالب في حين يبقى (250) ألف طالب بدون استيعاب محرومين من التعليم.

أما فيما يتعلق بدول شمال إفريقيا مثل المغرب مثلاً فقد وصلت نسبة إجمالي الطلبة الذين تقع أعمارهم ما بين (6-7) سنوات، والذين لم تستوعبهم المدارس بحوالي (35%) من المجموع العام، وذلك من العام الدراسي (1981/1980)، في حين كانت نسبة الطلاب الذين بلغوا السن القانونية ولم يلتحقوا بالمدرسة في الجزائر قد بلغت (40%) للعام الدراسي (1979/1987)، وهؤلاء قد تسربوا من الالتحاق بالمدرسة.

وعند إلقاء النظرة على بعض دول العالم الثالث نجد:

- في الصومال بلغت نسبة الطلاب المسجلين للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي (1960) لدى الذكور (12%) من مجموع الطلاب الذين بلغوا السن القانونية، في حين بلغت نسبة المسجلين لدى الإناث (5%)، أما نسبة المسجلين للعام الدراسي (1981)، فقد وصلت لدى الذكور (38%) في حين كانت لدى الإناث (21%).

- أما في السنغال فقد وصلت نسبة المسجلين في المرحلة الابتدائية للعام (1960) لدى الذكور (26%) من مجموع الطلاب الذين بلغوا سن القانونية، في حين كانت لدى الإناث (7%)، في حين كانت لدى الذكور في العام (1981)، قد بلغت (58%)، أما الإناث فقد بلغت النسبة (18%).

مما سبق يتضح عجز دول العالم الثالث عن استيعاب جميع الطلبة داخل جدران المدارس، والذين من الواجب أن يكونوا داخلها، وبالتالي يجدون أنفسهم في الشوارع مما سيرفع نسبة العمالة ويكون سبباً مباشراً في تفشي الجريمة، في حين تشير الإحصاءات الصادرة من قبل الندوة الإقليمية للعام (1990)، والتي تناولت مستقبل التعليم في المنطقة العربية على وجه الخصوص الدول الخليجية، حيث قدر عدد الطلبة الذين لم تستوعبهم المدارس والذين تقع أعمارهم ما بين (6-11) سنة في دولة الكويت بـ (25) ألف طالب، أما في سلطنة عمان فقد قدر بحوالي (18) ألف طالب، أما في السعودية فقد قدر بحوالي

(539) ألف طالب، في حين بلغ عدد الطلبة في العراق بحوالي (221) ألف طالب. (محمد فؤاد سعيد، 2009، ص54)

#### 2:4- تسرب التلاميذ من المدرسة قبل وصولهم إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي:

يتطابق هذا النوع من التسرب مع مفهومه الذي يعني انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة، وهو أكثر الأنواع انتشاراً، ولعل هذا يشير إلى العلاقة القائمة بين التسرب والرسوب، إذ أن رسوب التلميذ في نهاية المرحلة يدفعه إلى التسرب، أو أنه قد يعيد تلك السنة، إلا أنه يرسب فيها وبالتالي فإنه يتسرب قبل نهاية المرحلة. (سعيد إسماعيل علي، 1979، ص181-182)

كما يعتبر هذا النوع من التسرب الأكثر انتشاراً والسائد في جميع النظم التعليمية، وهذا النوع لا يقتصر على البلدان النامية بل وتعاني منه البلدان المتقدمة، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال، يذكر تقرير صادر عن المركز الوطني لإحصائيات التعليم (85,7%) من الطلبة المسجلين في الأعوام الدراسية (93/91) و (85,8%) من الطلبة المسجلين في الأعوام الدراسية (96/94) هم الذين تمكنوا من إتمام الشهادة الثانوية، وأن حوالي (14%) هم من المتسربين.

وهذا النوع الأكثر انتشاراً في النظام التعليمي، ويرتبط هذا النوع بمشكلة الرسوب، فالرسوب قد يكون سبباً في التسرب، وهناك ترابط بينهما، فنحن لا نستطيع أن نحسب التسرب بشكل دقيق قبل أن نحسب الرسوب، ولهذه العلاقة أثر كبير في الهدر التربوي. (نفس المرجع، ص54)

#### 3:4- التسرب المرحلي:

ويعني به التسرب في نهاية كل المراحل التعليمية سواء الابتدائية، أو الاعدادية، أو الثانوية، إلا أنها أكثر انتشاراً وظهوراً في مستوى التعليم الابتدائي، حيث تظهر في صورتين:

\* التلاميذ الذين يتقدمون لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية.

\* التلاميذ الذين يقومون لامتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ولكنهم يرسبون في

هذا الامتحان. (سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص182)

### 5- سمات الطلبة المتسربين:

للطلبة المتسربين صفات وسمات تميزهم عن الآخرين سواء أكان من الناحية النفسية أم التربوية، أم الاجتماعية، أم الاقتصادية من أجل تشخيص هذه الحالات وعلاجها والحد بقدر المستطاع من انتشار هذه الظاهرة، مع العلم أن هذه السمات قد لا تنطبق جميعا على المتسرب الواحد، فربما تحصل المتسرب الواحد منها سمة واحدة، وقد يكون أكثر من سمة، ومن هذه السمات:

#### 1:5- ذوو القدرات العقلية المحدودة:

حيث تعاني هذه الفئة من صعوبات في الفهم والتعلم، وهذا إما أن يكون وراثيا أو مرضيا، وتتصف هذه الفئة من الطلبة بتقدير ذاتي وغير قادرين على المشاركة الوجدانية، ويتصفون بالفشل المتكرر والإحباط كسمة مميزة لكل أعمالهم وأنشطتهم.

ويتم التعرف إليهم من خلال درجاتهم المتدنية في التحصيل الدراسي المنخفض أو من خلال رسوبهم، وبالتالي على القائمين على التعليم متابعة مثل هذه الحالات وإعارتهم مزيدا من الاهتمام من خلال إيجاد مراكز خاصة بهم. (مراعبة عبد الله صالح، 1995، ص157-

158)

#### 2:5- ذوو الظروف الاقتصادية الصعبة:

إن السبب الرئيسي في ترك معظم المتسربين لمقاعد الدراسة، هو الوضع الاقتصادي السيئ، والذي يشمل الفقر الشديد أو عدم وجود فرص عمل للوالدين أو ضيق السكن، وكثرة عدد أفرادهم، مما يضطر كثيرا من الطلاب لترك مقاعد المدرسة، والبحث عن فرص عمل سهلة مما يعيقهم عن إكمال دراستهم.

### 3:5- ذوو الفئة المحيرة على التسرب:

وتشمل هذه الفئة الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لبعض الأزمات، أو المشكلات الشخصية أو الأسرية أو فقر الأسرة المفاجئ نتيجة لتعرضها لكارثة معينة. (الشخبي علي السيد، 2002، ص353)

### 4:5- ذوو الأسر المفككة اجتماعيا:

يتخذ التفكك الأسري أشكالا عديدة منها (طلاق الوالدين، موت أحد الوالدين أو كليهما، خلافات ونزاعات أسرية)، ومن المعلوم أن الأسرة تلعب دورا أساسيا في تقدم الطالب نحو العمل المدرسي، فالطالب الذي لا يحب المناخ الأسري الملائم يكون دائما مشغولا بالجو المشحون بين أفراد أسرته فيتنسم أداؤه بالقلق والتوتر، فحاجة الطالب للأب والأم من ضروريات الحياة.

وتراكم القلق لدى الطفل الناتج عن شعوره بالحرمان يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي بصفة عامة. (محمد فؤاد سعيد، 2009، ص64)

### 5:5- ذوو الكفاءة:

هؤلاء الطلاب يمتلكون المقدرة على التحصيل الدراسي والنجاح، إلا أن بعضهم يتسرب من المدرسة لمشاكل سلوكية مع المعلمين أو زملائهم، وبعضهم يفقد الدافعية للتعلم.

### 6:5- ذوو السلوك الخاص:

لظروف نفسية واجتماعية واقتصادية عديدة تنعكس سلبا على الطلاب، فنجد أن البعض منهم قد اكتسب سمات سلوكية سيئة تنعكس على التزامه المدرسي ومنها (عدوانية الكلام، عنف جسدي اتجاه الآخرين، أو اتجاه المعلمين، صعوبات في التركيز، اضطرابات عاطفية).

وهناك العديد من الإشارات المبكرة التي تدل على توقع حدوث ظاهرة التسرب، وتكون بمثابة مقدمات لهذه الظاهرة خصوصا في ظل تكرارها طوال السنة الدراسية، ويجب على

المدرسة أن تأخذها بعين الاعتبار كأسلوب وقائي لمنع هذه الظاهرة، ومن هذه المقدمات والإشارات ما يلي:

- أ- تكرار التأخر عن الدوام المدرسي في الصباح.
- ب- الهروب من بعض الحصص.
- ج- الغياب بدون عذر مقبول من المدرسة.
- د- الرسوب أو الإعادة مرة أو أكثر في المراحل الأولى من الدراسة.
- هـ- قلة الاهتمام في الفصل والقيام بالواجبات الصفية والمنزلية. (محمد فؤاد سعيد، مرجع سابق، ص65)

#### 6- الدراسة العلمية للتسرب:

تقوم الدراسة العلمية للتسرب على دقة الحساب أو تقدير التسرب، في الوقت الذي يجب أن يتم التقدير بدقة، لأن الدقة تنتج الفرصة للتعرف على التغيرات التي تحصل صعوداً أو هبوطاً خلال الفترة التي تجرى عليها الدراسة، ويمكن قياس التغيرات النسبية عددياً يفيد الإداريين والتربويين الذين هم في حاجة إليه.

ويتم حساب التسرب عن طريق متابعة فوج من المسجلين في الصف الأول لمدة ستة (06) سنوات، يتم خلالها معرفة عدد المخرجات، وعدد التاركين أو المتسربين، وتوضع قائمة بالأسماء، كما يطلب من المعلمين متابعة القائمة للتأكد من مصير الطلاب التاركين بجمع معلومات عنهم من شتى المصادر، غير أن الملتحقين بمدارس أخرى لا يعدون ولا يدخلون في الحساب، ولذلك فإن معدل التسرب يكون:

$$100 \times \frac{\text{مجموع عدد المسجلين في الصف}}{\text{عدد المتسربين}}$$

(أحمد محمد الطيب، 1999، ص207)

### 7- قياس التسرب:

تتعدد الأساليب التي تستخدم في قياس عملية التسرب، ولعل هذا يفيد في مواجهة الأنواع المختلفة للأنظمة التعليمية حيث أن:

أ- عمليات الإعادة أو الرسوب تستدعي في حصر عدد المتسربين بالفعل، وخاصة في مراحل التعليم العام.

ب- انتقال التلاميذ بين أنواع التعليم المختلفة أو انقطاعهم لفترة معينة وعودتهم مرة أخرى بسبب ارتباك في عمليات الحصر.

ج- عوامل الهجرة الداخلية ونسبة الوفيات تؤثر بدورها في دقة الإحصائيات.

إذن هناك العديد من المقاييس ووفقا لطبيعة العينة التي يتم اختيارها مع مراعاة هذه العوامل:

#### \* طريقة الأفواج الحقيقية:

تتمثل في وضع بطاقة شخصية يتابع بها سلوك كل تلميذ حتى نهاية المرحلة التعليمية، ومن هنا يحدد الإعادات والتسربات بكل موضوعية، حيث هذه الطريقة تتطلب كفاءات إدارية وتربوية عالية باستطاعتها أن تتابع كل تلميذ من تاريخ دخوله إلى المدرسة حتى نهاية المرحلة.

#### \* طريقة الأفواج الظاهرة:

تتمثل في المقارنة بين عدد التلاميذ المسجلين في القسم بعدد التلاميذ المنقولين إلى القسم الأعلى، ومن ثم نجد الفرق، لكنه لا يعبر بموضوع عن عادات، فلهذا تعتبر أقل دقة من الطريقة السابقة. (أكلي قوقام، 1982، ص24)

#### \* الطريقة المنفتحة:

تتطلب توفر البيانات الخاصة بالتلاميذ، وذلك حسب الصفوف وحالة القيد من مستجد وراسب ومرفع، وهنا يمكن أن نصل إلى قياس التسرب. (حمدان عبد الله المستادي،

1979، ص190)

## 8- النظريات العلمية المفسرة للتسرب المدرسي:

يشير التراث النظري والإمبريقي إلى أن عوامل التسرب الدراسي تعد عوامل معقدة ومتداخلة، لذا كان من الصعب وضع نظرية تفسر ظاهرة التسرب المدرسي والاستمرار بالدراسة، ولكن في عام (1970) بدأ المفكرون التربويون في وضع تنظير علمي لأسباب التسرب المدرسي، ومن أوائل النظريات المفسرة للتسرب المدرسي هي نموذج (Vincent Tinto) والذي ظهر (1975 حتى 1987) وتم تطويره عام (1993) وتقوم المبادئ الأساسية عند (Vincent Tinto) لتفسير التسرب الدراسي على عدم التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى الطالب، فيفترض النموذج أن لكل طالب سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق تهيئ الفرد للالتزام بالنظم الأكاديمية التي تهدف إلى التنمية المعرفية الوجدانية، وهذا يحقق ما يعرف بالتكامل الأكاديمي، كما أن الطالب في مجتمع الدراسة بالجامعة أو المدرسة يدخل في تفاعلات مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس مما يحقق الاندماج الاجتماعي، فكل من التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لهما تأثير في اتخاذ الطالب قرار بالاستمرار في المدرسة أو التسرب من الدراسة، ويؤكد "تنتو" (Tinto) أن النموذج النظري الذي وصفه يفسر التسرب على أنه عملية تفاعلية طويلة وتأخذ وقتاً زمنياً حتى يصل الطالب إلى قرار التسرب من مؤسسة التعليم العالي، ويضيف أن الهدف الرئيسي لهذا النموذج تفسير عملية التسرب عن طريق التركيز بشكل أساسي على ما يحدث داخل مؤسسة التعليم العالي من أحداث وتفاعلات أكاديمية واجتماعية مع الأفراد داخل مؤسسة التعليم. (Pascarella et Terenzini, 2005, p25)

كما فسر "فان" (Finn, 1989) التسرب الدراسي في ضوء نموذجين هما:

### أ- نموذج إحباط الذات:

يرى أن عملية التسرب تنتج من خلال عدم نجاح الطالب في تحقيق أي إنجاز أكاديمي له، فيلزمه الفشل وخيبة الأمل التي تؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته وتقل ثقته بنفسه، مما يعكس مشاعر الإحباط وخيبة الأمل من الدراسة وفي نهاية المطاف يلجأ الطالب للتسرب والانقطاع عن الدراسة كلياً.



## ب- نموذج المشاركة والاتصال:

يفسر "فان" (Fann) التسرب الدراسي في ضوء مدى مشاركة الطالب ونجاحه في التفاعل الايجابي مع زملائه ومدرسيه، فالمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية والصفية تجعل الطالب عضو فعال في مدرسته أو جامعته، ويخلق نوعاً من الانتماء لبيئته التعليمية مما يزيد من احتفاظ الطالب باستمراره في دراسته حتى التخرج، في حين يحدث العكس تماماً إذا كان الطالب مفتقراً للمشاركة والاندماج مع زملائه ومدرسيه، مما يخلق عدم الرغبة والحب لمدرسته أو جامعته في نهاية المطاف يلجأ للتسرب الدراسي.

ويعتمد نموذج "بين" (Bean, 1990) لتفسير التسرب الدراسي من الجامعة على مستوى رضا الطلاب عن حياتهم الجامعية موضحاً مختلف المتغيرات المؤثرة في الرضا عن البيئة الجامعية وهي الروتين والمشاركة في صنع القرار والاتصال والعدالة في توزيع المكافآت والعلاقات الاجتماعية، فالرضا أثر مباشر على تسرب الطلاب من الجامعة. (الغيم، 2009، ص53)

## 9- النتائج المترتبة عن التسرب المدرسي:

يترك التسرب المدرسي نتائج واضحة، سواء على البنية التربوية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، ولها انعكاساتها المختلفة ذات آثار على التلميذ أو ذات آثار على الأسرة والمجتمع بصفة عامة. (أحمد أرزقي، 1991، ص38)

### 9:1- نتائج متعلقة بالتلميذ:

الفشل الدراسي ينعكس على الحالة النفسية للتلميذ، مما يجعله يدور في دائرة مفرغة من التوتر النفسي، فهو ما يدفع إلى تفريغ نزاعاته الإعتدائية بقصد التعويض عن عدم التوافق الذي يسود حياته المدرسية، لأن الفشل من المعالم البارزة التي قد يكون له تأثيراً بالغاً على سلوك الأحداث وتصرفاتهم.

**2:9- نتائج متعلقة بالنظام التربوي:**

تترك نسبة التسرب المرتفعة في مرحلة من مراحل التعليم صدى سيئ لدى السلطات والهيئات والأجهزة المسؤولة عن توفير الخدمات التربوية للمواطنين، ويجعلها تتسرب عن مدى كفاءة النظام التعليمي المطبق في مختلف جوانبه، ذلك أن التسرب بالنسبة لهذه السلطات إهدار وضياع وتبذير في الموارد البشرية والاقتصادية المتاحة للتعليم. (نقلا عن جاب الله زاهية، 1998، ص53-54)

**3:9- نتائج متعلقة بالمجتمع:**

للتسرب نتائج اجتماعية بالغة وخاصة المتسربين من المرحلة الثانوية، فيخرج المتسرب من المدرسة وهو لا يملك سمات المواطن الصالح، ويسهل التغرير به، وقد يندفع مع أصحابه في أعمال التدمير والخراب وغير ذلك من الأعمال التي تضر بالوطن.

كما أن الطالب المتسرب يضر نفسه لأنه في هذا السن قد لا يعرف مصلحته ولا يفكر في مستقبله وما يجر على نفسه من خراب، حيث أنه لا يجد عملا مناسباً ولو وجد لن يوفر له حياة مستقرة اقتصادياً ويؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى معيشته وقد يدفعه ذلك إلى أعمال مخلة بالشرف ومؤثرة تأثيراً سيئاً على مجتمعه ووطنه، فيزيد من مشاكلها الاجتماعية. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2010، ص495)

**4:9- نتائج متعلقة بالناحية الاقتصادية:**

إن التسرب في المرحلة الثانوية يؤدي إلى الفرد المحدود التعليم، وهذا أكبر عائق في وجه رفع مستوى الانتاج والارتقاء بمستوى معيشة المواطنين بالإضافة إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يعتبر تسربهم خطراً عظيماً على المجتمع، قد يكون تسربه لانضمامه لشلة من الشباب يكون هدفهم التدمير والخراب والتسكع في الشوارع وبالذات، وهم يمرون بمرحلة المراهقة التي هي أخطر مراحل النمو والتسرب له أثر سيئ في المجال الاقتصادي لأن التعليم له أثره الذي لا يشكو في مجال التطور الاقتصادي وزيادة التدخل القومي.

(سعيد إسماعيل علي، 1979، ص182)

كما أن الأعداد الهائلة من المتسربين ينزلون إلى مستوى الأمية مما يجعل تخصص الدول تخصص ميزانية لمحاربة الأمية لديهم.

#### 10- الإجراءات اللازمة للحد من التسرب المدرسي:

على الرغم من التأثير السلبي لغياب الطلاب وهروبهم من المدرسة على الطالب نفسه وعلى أسرته والمجتمع بشكل عام، إلا أن تأثيره على المدرسة أكثر وضوحاً، ذلك أنه عامل كبير يساهم في تفشي الفوضى داخل المؤسسة والانحلال بنظامها العام.

ومن هنا فعلى المدرسة أن تكون قادرة على اتخاذ الإجراءات الإدارية والتربوية المناسبة لعلاج مشكلة التسرب، وجادة في تطبيقاتها والحد من خطورتها والتي قد تتجاوز أسوار المدرسة إلى المجتمع الخارجي، فتظهر حالات السرقة والعنف وإيذاء الآخرين والتخريب والاعتداء على الممتلكات العامة وكسر الأنظمة، وما إلى ذلك من المشكلات وتصبح المدرسة والمنزل عاجزين عن حلها ومواجهتها.

ومن أهم ما يمكن أن تقوم به المدرسة في هذا المجال:

#### أولاً: الإجراءات الفنية:

1. دراسة المشكلات الطلابية الحقيقية والتعرف على أسبابها مع مراعاة عدم التركيز على أعراض المشكلات وظواهرها، وإغفال جوهرها، واعتبار كل مشكلة حالة لوحدها منفردة بذاتها.

2. تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق مزيد من التوافق النفسي والتربوي للطلاب عن طريق:

- أ- تهيئة الفرص للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن.
- ب- الكشف عن قدرات وميول واستعدادات الطلاب وتوجيهها بشكل جيد.
- ج- إثارة الدافعية لدى الطلاب نحو التعليم بشتى الوسائل.
- د- تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب والتعامل بحكمة مع الجوانب السلبية.
- هـ- إثارة التنافس بين الطلاب وتشجيعهم على التعاون والعمل الجماعي فيما بينهم.

3. دعم برامج وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وتفعيلها، وذلك من أجل مساعدة الطلاب لتحقيق أقصى حد ممكن من التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي، وإيجاد شخصيات متزنة من الطلاب تتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، وتستغل إمكانياتها وقدراتها أفضل استغلال.

4. توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة لخلق المزيد من التفاهم والتعاون المشترك بينهما حول أفضل الوسائل للتعامل مع الطالب والتعرف على مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لكل ما يعوق مسيرة حياته الدراسية العامة. (عبد اللطيف دبور وآخرون، 2007، ص282-283)

#### ثانيا: الإجراءات الإدارية:

1. وضع نظام واضح للتلاميذ لتعريفهم بالنتائج الوخيمة التي تعود عليهم بسبب الغياب والهروب من المدرسة، مع توضيح الإجراءات التي تنتظر من يتكرر غيابه من الطلاب وأن تطبيق تلك الإجراءات لا يمكن التساهل فيه أو التغاضي عنه.

2. التأكيد على ضرورة تسجيل الغياب في كل حصة عن طريق المعلمين وأن يتم ذلك بشكل دقيق داخل الحصص دون الاعتماد بشكل كامل على عرفاء الصفوف الذين قد يستغلون علاقاتهم بزملائهم.

3. المتابعة المستمرة لغياب الطلاب، وتتم المتابعة بشكل يومي مع التأكد من صحة المبررات التي يحضرها الطلاب من ولي أمرهم أو الجهات الأخرى، كالتقارير الطبية، وما شابه ذلك.

4. تحويل حالات الغياب المتكررة إلى المرشد الطلابي لدراستها والتعرف على أسبابها ودوافعها ووضع البرامج والخدمات التوجيهية والإرشادية المناسبة لمواجهة تلك المشكلات وعلاجها.

5. إبلاغ ولي أمر التلميذ بغياب ابنه بشكل فوري، وفي نفس الوقت (يوم الغياب) ويجب أن يكون خلال الحصة الأولى أو الثانية على أقصى حد.

6. التأكيد على الطالب الغائب بالالتزام بعدم تكرار الغياب.

7. اتباع الإجراءات الأشد قسوة لمن يتكرر غيابه وهروبه من المدرسة كالحرمان من حصص التربية البدنية أو المشاركة في الحفلات المدرسية والزيارات الخارجية. (عبد اللطيف دبور وآخرون، مرجع سابق، ص283-284)

8. تنفيذ التعليمات والتنظيمات التي تضمنتها اللائحة الداخلية لتنظيم المدارس والتي تنص على بعض الإجراءات التي يلزم العمل بها عند التعامل مع حالات الغياب.

9. دعم التلاميذ القابلين للتسرب بمنحهم القدرة على التعلم مما يستدعي أولاً وسطاً يثيرهم عن طريق مدرسين يعون ويدركون الوسط الاجتماعي الثقافي الذي ينحدر منه هؤلاء، ويعني دعم التلاميذ، أيضاً ترقية مفهوم الذات وتقديرها وعلى عموماً يركز دعم التلاميذ على تخطيط للتدخل الوقائي، حيث يتم التفكير في الكشف المبكر من المتسربين المحتملين في مساعدة كل تلميذ في ترقية الذات في برامج مفردة ومنوعة. (عائشة بلعنتر وآخر، 2001، ص39-40)

ومهما يكن من أمر فإنه لا يمكن أن تنجح المدرسة في تنفيذ إجراءاتها ووسائلها التربوية والإدارية لعلاج مشكلة التسرب المدرسي، إذا لم تبدي الأسرة تعاوناً ملحوظاً في تنفيذ تلك الإجراءات ومتابعتها.

### خلاصة:

يمكن القول أن ظاهرة التسرب المدرسي ظاهرة خطيرة تهدد المنظومة التربوية، وهي بذلك تهدد مستقبل الفرد والأمة والمجتمع بأكمله.

### تمهيد:

تمثل ظاهرة التسرب واحدة من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تعاني منها الكثير من المجتمعات، وتختلف هذه المشكلة في طبيعتها وحجمها من مجتمع إلى آخر، حيث يقل حجمها في الدول المتقدمة، ويزداد حجمها تدريجيا في المجتمعات النامية والمتخلفة، تؤكد ذلك نتائج الدراسات والتقارير التي أعدتها منظمة اليونسكو في مؤتمر جنيف (1970)، والتي أشارت إلى أن نحو (5%) من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية قبل الانتهاء من إتمامها، والجزائر واحدة من هذه الدول التي تعاني من مشكلة التسرب في المراحل التعليمية الثلاث.

### 1- التسرب في المرحلة الابتدائية:

حسب ما يشير إليه تقرير منظمة اليونسكو لعام (1995)، فإن معدلات عدم البقاء على مقاعد الدراسة يعكس نتائج التسرب الدراسي الذي لا يزال يشكل عقبة تربوية كبيرة متواجدة في جميع الأقاليم النامية، خاصة في جنوب آسيا وأمريكا اللاتينية وإفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى، حيث يقدر عدد التلاميذ الذين يصلون السنة الرابعة الابتدائي أقل من ثلثي عدد التلاميذ الذين يبدؤون السنة الأولى.

ففي دراسة قامت بها اليونسكو عن التسرب المدرسي عام (1987) في المرحلة الابتدائية في ثلاث عشرة دولة عربية، إذ بلغت نسبة التسرب لديهم بما يقدر (27,2%) من مجموع عدد الطلبة المسجلين بها.

كذلك أشار تقرير التنمية البشرية الذي أجرى دراسة عن حجم التسرب للعام الدراسي (1995) في المرحلة الابتدائية في بعض البلدان العربية، حيث بلغ حجم التسرب في الجزائر (5%). (محمد فؤاد، مرجع سابق، ص55-56)

وإذا ما نظرنا إلى توزيع تلاميذ التعليم الابتدائي في الجزائر نجد الجدول رقم (01) يمثل تطور عدد تلاميذ التعليم الابتدائي خلال الأعوام 1964/1963 حتى 2003/2002.

جدول رقم (01): تطور عدد تلاميذ التعليم الابتدائي من 1964/1963 إلى 2003/2002.

| السنة       | 1964/1963 | 1974/1973 | 1984/1983 | 1992/1991 | 2003/2002 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| الجنس       |           |           |           |           |           |
| الذكور      | 650564    | 1448201   | 1913681   | 2391493   | 2446529   |
| الإناث      | 398871    | 928143    | 1422855   | 1965850   | 2166045   |
| المجموع     | 1049435   | 2376344   | 3336536   | 4357343   | 4612574   |
| نسبة الإناث | 38.0      | 39.0      | 42.7      | 45.1      | 46.96     |

المصدر: وزارة التربية الوطنية: 1992، 1997، 2003، الجزائر.

\* أما فيما يتعلق بظاهرة الرسوب، فنجد الجدول رقم (02) الذي يوضح لنا معدلات الرسوب.

جدول رقم (02): يمثل نسب التلاميذ الراسبين في التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية من 1965/1964 إلى 2003/2002.

| السنة | الأولى | الثانية | الثالثة | الرابعة | الخامسة | السادسة | السابعة |
|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|       | مجم    | مجم     | مجم     | مجم     | مجم     | مجم     | مجم     |
| 65/64 | 11     | 11      | 30      | 31      | 26      | 26      | 24      |
| 75/74 | 8      | 7       | 9       | 9       | 13      | 13      | 12      |
| 85/84 | 6      | 5       | 6       | 5       | 6       | 6       | 3       |
| 95/94 | 9      | 7       | 8       | 6       | 8       | 6       | 8       |
| 03/02 | 11     | 9       | 12      | 10      | 9       | 7       | 11      |

المصدر: وزارة التربية الوطنية، : 1992، 1997، 2003 ، الجزائر.

كما قامت وزارة التربية الوطنية عام 2002/2001 بتحديد معدل الراسبين في التعليم الابتدائي حيث بينت (4691870) تلميذ سجل في التعليم الابتدائي وتسرب (535331) تلميذ أي ما يعادل (11,41%).

\* أما فيما يخص ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي، نجد أن وزارة التربية الوطنية قامت بإحصاءات، والجدول الآتي يوضح حجم التسرب خلال الأعوام الدراسية 1665/1964 إلى 2003/2002.

جدول رقم (03): يمثل تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية من 1665/1964 إلى 2003/2002.

| السابعة |    | السادسة |    | الخامسة |     | الرابعة |     | الثالثة |     | الثانية |     | الأولى |    | السنة |
|---------|----|---------|----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|--------|----|-------|
| الإناث  | مج | الإناث  | مج | الإناث  | مج  | الإناث  | مج  | الإناث  | مج  | الإناث  | مج  | الإناث | مج |       |
| غ.م     | 2  | غ.م     | 12 | 32      | 28  | 11      | 7   | 10      | 9   | 0       | 4   | 11     | 10 | 65/64 |
| 40      | 37 | غ.م     | 38 | 17      | 15  | 5       | 3   | 5       | 4   | 3       | 2   | 4      | 3  | 75/74 |
| 83      | 78 | غ.م     | 14 | 8       | 7   | 3       | 2   | 2       | 1   | 2       | 1   | 2      | 1  | 85/84 |
| -       | -  | 10      | 9  | 4       | 4   | 3       | 3   | 2       | 2   | 2       | 1   | 2      | 2  | 95/94 |
| -       | -  | 5       | 5  | 1.8     | 2.3 | 0.7     | 0.7 | 0.7     | 0.5 | 0.25    | 0.5 | 0.7    | 1  | 03/02 |

المصدر: وزارة التربية الوطنية، *ibidem*

ومن جانب آخر نلاحظ أن معدل التسرب عام 2002/2001 مثل (1,64%) حسب قوائم التسرب التي أشارت إليها وزارة التربية الوطنية 2003/2002.

\* حجم التسرب في تيزي وزو:

لقد تم الاكتفاء بعينة عشوائية محدودة شملت خمس (05) دوائر: بوغني، وافية، واسيف، تيزي وزو.

جدول رقم (04): يمثل توزيع تلاميذ التعليم الابتدائي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

| 2010/2009 |        |      | 2011/2010 |        |      | 2012/2011 |        |      | 2013/2012 |        |      | الدائرة |
|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|---------|
| الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   |         |
| 2842      | 2424   | 5266 | 2972      | 2496   | 5468 | 2642      | 2264   | 4906 | 2618      | 2424   | 5042 | بوغني   |



| واضية    | 3730  | 1725 | 2005  | 3632  | 1670 | 1962  | 3984  | 1815 | 2169 | 3840  | 1753 | 2087  |
|----------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|------|-------|------|-------|
| واسيف    | 1429  | 583  | 746   | 1448  | 693  | 755   | 1629  | 777  | 852  | 1614  | 752  | 862   |
| تيزي وزو | 10082 | 4886 | 5196  | 9976  | 4839 | 5137  | 9466  | 4582 | 4884 | 9870  | 4773 | 5097  |
| و        | 20283 | 9718 | 10565 | 19962 | 9466 | 10496 | 11081 | 9670 | 1411 | 20590 | 9702 | 10888 |

المصدر: مديرية التربية لولاية تيزي وزو - إحصائيات 2014 -

وإذا أردنا التعرف على معدلات التسرب في بعض دوائر ولاية تيزي وزو خلال الأعوام الدراسية 2010/2009 حتى 2013/2012، فالتداول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): يمثل عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي، والنسبة المئوية لبعض دوائر ولاية تيزي وزو على مستوى التعليم الابتدائي.

| الدائرة  | 2010/2009 |          |        | 2011/2010 |          |        | 2012/2011 |          |        | 2013/2012 |          |        |
|----------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|
|          | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة |
| بوغني    | 5008      | 31       | 0.62   | 5008      | 29       | 0.58   | 5042      | 27       | 0.54   | 4995      | 22       | 0.44   |
| واضية    | 3673      | 11       | 0.30   | 3673      | 11       | 0.30   | 3730      | 12       | 0.32   | 3759      | 13       | 0.35   |
| واسيف    | 1442      | 06       | 0.42   | 1442      | 06       | 0.42   | 1429      | 04       | 0.28   | 1506      | 01       | 0.07   |
| تيزي وزو | 9821      | 10       | 0.10   | 9821      | 11       | 0.11   | 10082     | 07       | 0.07   | 10643     | 15       | 0.14   |

|    |    |       |      |    |       |      |    |       |      |    |       |         |
|----|----|-------|------|----|-------|------|----|-------|------|----|-------|---------|
| 01 | 51 | 20903 | 1.21 | 50 | 20283 | 1.41 | 57 | 19994 | 1.44 | 58 | 19944 | المجموع |
|----|----|-------|------|----|-------|------|----|-------|------|----|-------|---------|

وعند النظر إلى حجم ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية لولاية تيزي وزو للأعوام الدراسية 2005/2004 - 2013/2012، فالتداول رقم (06) يوضح لنا ذلك:

جدول رقم (06): معدل التسرب من التعليم الابتدائي لولاية تيزي وزو.

| السنة الدراسية | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| نسبة التسرب    | 01   | 1.4  | 1.26 | 0.73 | 0.26 | 0.4  | 0.33 | 0.4  | 0.2  | 0.26 |

شكل رقم (1): يمثل معدل التسرب من التعليم الابتدائي لولاية تيزي وزو.



المصدر: مديرية التربية لولاية تيزي وزو - 2014 -

## 2- التسرب في المرحلة المتوسطة:

إن المتتبع لظاهرة التسرب يعلم أن العبرة ليست بأعداد التلاميذ المسجلين في بداية كل مرحلة تعليمية، بل العبرة في مقدرة هؤلاء التلاميذ في اجتياز المرحلة المسجلين فيها. وإذا ما نظرنا على توزيع تلاميذ التعليم المتوسط في الجزائر نجد الجدول رقم (07) الذي يمثل تطور عدد تلاميذ التعليم المتوسط خلال الأعوام 1964/1963 - 2003/2002.

جدول رقم (07) : تطور عدد تلاميذ التعليم المتوسط من 1964/1963 إلى 2003/2002.

| السنة / الجنس | 1964/1963 | 1974/1973 | 1984/1983 | 1992/1991 | 2003/2002 |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| الذكور        | 52026     | 201210    | 668394    | 860211    | 1128360   |
| الإناث        | 22358     | 98698     | 548126    | 629824    | 1057978   |
| المجموع       | 74384     | 299908    | 1216520   | 1490035   | 2186338   |
| نسبة الإناث   | 30.0      | 32.9      | 41.0      | 42.3      | 48.39     |

المصدر: وزارة التربية الوطنية: 1992، 1997، 2003، الجزائر.

أما فيما يتعلق بالرسوب المدرسي على مستوى التعليم المتوسط خلال الفترة 1967/1966 - 2003/2002 ، فيظهر من خلال الجدول رقم (08):

جدول رقم (08): نسب التلاميذ الراسبين في التعليم المتوسط وفق متغير الجنس والسنة الدراسية 1967/1966 إلى 2003/2002.

| التعليم المتوسط |        |        |         |        |         |        |         |
|-----------------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| السنة           | الأولى |        | الثانية |        | الثالثة |        | الرابعة |
|                 | مج     | الإناث | مج      | الإناث | مج      | الإناث | الإناث  |
| 67/66           | 6      | م.غ.م  | 7       | م.غ.م  | 9       | م.غ.م  | 14      |
| 77/76           | 6      | م.غ.م  | 7       | م.غ.م  | 6       | م.غ.م  | 15      |
| 87/86           | 6      | 4      | 7       | 4      | 28      | 25     | -       |

|   |   |    |    |    |    |    |    |       |
|---|---|----|----|----|----|----|----|-------|
| - | - | 22 | 25 | 5  | 10 | 5  | 10 | 95/94 |
| - | - | 28 | 30 | 13 | 18 | 17 | 23 | 03/02 |

المصدر: وزارة التربية الوطنية، 1992، 1995، 2003، مؤشرات إحصائية من 1962 إلى 2003.

ملاحظة: بداية من 1987/1986 أصبح الطور المتوسط ضمن التعليم الأساسي، وحذف السنة الرابعة متوسط.

وإذا ما نظرنا إلى معدل التسرب في التعليم المتوسط عام 2002/2001 نجد من أصل (2116087) تلميذ مسجل في الطور المتوسط تسرب (23,42%)، حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية 2003/2002.

أما فيما يخص ظاهرة التسرب في التعليم المتوسط، فقد قدمت وزارة التربية الوطنية قوائم التسرب، والجدول الآتي يوضح حجم التسرب خلال الأعوام الدراسية 1966/1967 إلى 2002/2003.

جدول رقم (09): تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس والسنة من 1966/1967 إلى 2003/2002.

| التعليم المتوسط |        |        |        |         |        |         |        |         |
|-----------------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| السنة           |        | الأولى |        | الثانية |        | الثالثة |        | الرابعة |
| مج              | الإناث | مج     | الإناث | مج      | الإناث | مج      | الإناث | مج      |
| 67/66           | 59     | غ.م    | 17     | غ.م     | 36     | غ.م     | 89     | غ.م     |
| 77/76           | 43     | غ.م    | 2      | غ.م     | 2      | غ.م     | 31     | غ.م     |
| 87/86           | غ.م    | غ.م    | 6      | 6       | 4      | 5       | 29     | 31      |
| 95/94           | 8      | 7      | 11     | 8       | 28     | 24      | -      | -       |
| 03/02           | 7      | 5      | 10     | 6       | 22     | 19      | -      | -       |

المصدر: وزارة التربية الوطنية، 1995، 1992، ibidem

\* حجم التسرب في تيزي وزو:

جدول رقم (10): توزيع تلاميذ التعليم المتوسط لبعض دوائر ولاية تيزي وزو حسب الجنس والسنة الدراسية.

| الدائرة        | 2010/2009 |        |       | 2011/2010 |        |       | 2012/2011 |        |       | 2013/2012 |        |       |
|----------------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|
|                | الذكور    | الإناث | مج    | الذكور    | الإناث | مج    | الذكور    | الإناث | مج    | الذكور    | الإناث | مج    |
| بوغني          | 2700      | 2857   | 5557  | 2918      | 3117   | 6035  | 2602      | 2689   | 5291  | 2327      | 2196   | 4523  |
| واضية          | 2030      | 2189   | 4219  | 2156      | 2303   | 4459  | 800       | 761    | 1561  | 1764      | 1651   | 3415  |
| واسيف          | 814       | 798    | 1612  | 911       | 880    | 1791  | 1960      | 1972   | 3932  | 677       | 636    | 1313  |
| تيزي وزو       | 4692      | 4606   | 9298  | 4945      | 4857   | 9802  | 4680      | 4636   | 9316  | 4317      | 4139   | 8456  |
| ولاية تيزي وزو | 31136     | 10450  | 20686 | 33244     | 11157  | 22087 | 30158     | 10058  | 20100 | 26329     | 8622   | 17707 |

المصدر: مديرية التربية لولاية تيزي وزو - إحصائيات 2014 -

فإذا أردنا التعرف على معدلات التسرب المدرسي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو خلال العوام الدراسية (2010/2009) - (2013/2012) فالجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (11): عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي والنسبة المئوية لبعض دوائر ولاية تيزي وزو على مستوى التعليم المتوسط.

| الدائرة | 2010/2009 |        |      | 2011/2010 |        |      | 2012/2011 |        |      | 2013/2012 |        |      |
|---------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|
|         | الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   | الذكور    | الإناث | مج   |
| بوغني   | 2700      | 2857   | 5557 | 2918      | 3117   | 6035 | 2602      | 2689   | 5291 | 2327      | 2196   | 4523 |
| واضية   | 2030      | 2189   | 4219 | 2156      | 2303   | 4459 | 800       | 761    | 1561 | 1764      | 1651   | 3415 |
| واسيف   | 814       | 798    | 1612 | 911       | 880    | 1791 | 1960      | 1972   | 3932 | 677       | 636    | 1313 |

| تيزي وزو | 4692  | 4606  | 9298  | 4945  | 4857  | 9802  | 4680  | 4636  | 9316  | 4317  | 4139 | 8456  |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| الجزائر  | 31136 | 10450 | 20686 | 33244 | 11157 | 22087 | 30158 | 10058 | 20100 | 26329 | 8622 | 17707 |

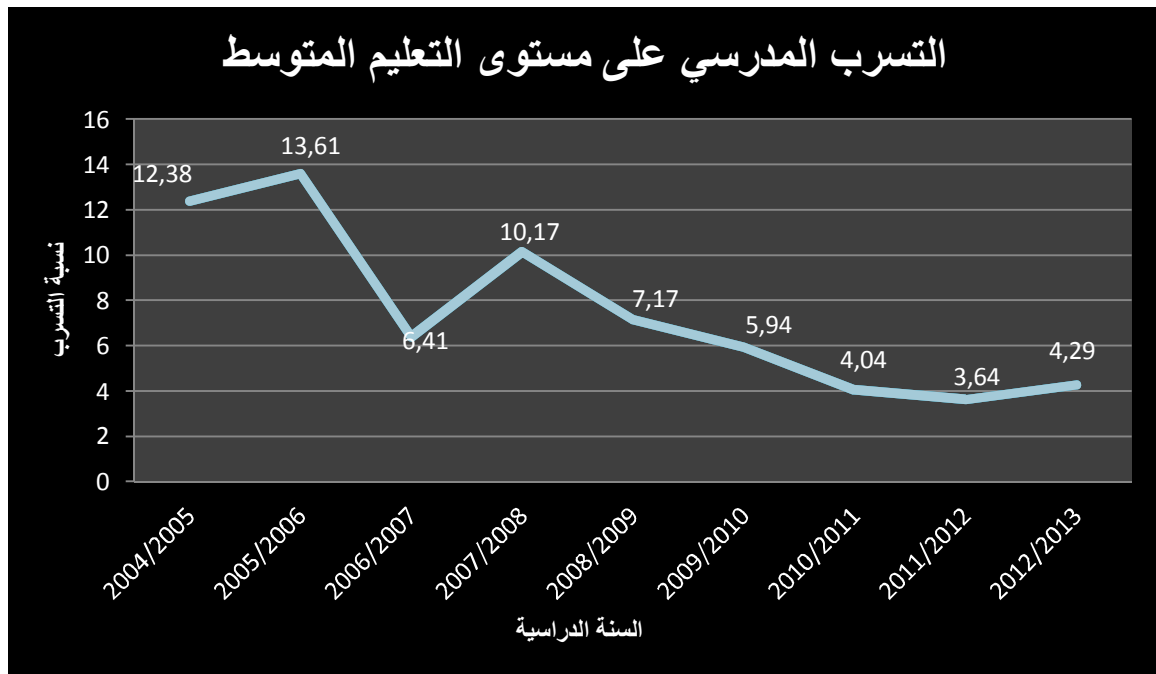
المصدر: مديرية التربية لولاية تيزي وزو - إحصائيات 2014 -

وعند النظر إلى حجم ظاهرة التسرب في ولاية تيزي وزو للأعوام الدراسية 2005/2004 إلى غاية 2013/2012 فالتداول (12) يوضح ذلك :

جدول رقم (12): حجم التسرب من التعليم المتوسط لولاية تيزي وزو.

| السنة الدراسية | /2004 | /2005 | /2006 | /2007 | /2008 | /2009 | /2010 | /2011 | /2012 | /2013 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| نسبة التسرب    | 12.38 | 13.61 | 6.41  | 10.17 | 7.17  | 5.94  | 4.04  | 3.64  | 4.29  |       |

شكل رقم (2): يمثل حجم التسرب من التعليم المتوسط لولاية تيزي وزو.



### 3- التسرب في المرحلة الثانوية:

إذا ما نظرنا إلى توزيع تلاميذ التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، نجد الجدول رقم (13) يوضح تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي خلال الأعوام 1964/1963 حتى 2003/2002 وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

جدول رقم (13): يمثل تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي من 1964/1963 إلى 2003/2002.

| السنة       | 1964/1963 | 1974/1973 | 1984/1983 | 1992/1991 | 2003/2002 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| الجنس       |           |           |           |           |           |
| الذكور      | 4546      | 48280     | 186112    | 390652    | 474083    |
| الإناث      | 1277      | 17416     | 139757    | 352093    | 621647    |
| المجموع     | 5823      | 65696     | 325869    | 472745    | 1095730   |
| نسبة الإناث | 21.9      | 26.5      | 42.9      | 47.4      | 56.73     |

المصدر: وزارة التربية الوطنية: 1992، 1997، 2003، الجزائر.

أما فيما يتعلق بالرسوب المدرسي في التعليم الثانوي خلال الفترة 1967/1966 إلى غاية 2003/2002، فالجدول (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14): يمثل معدل التلاميذ الراسبين في التعليم الثانوي وفقا لمتغير الجنس والسنة الدراسية خلال الأعوام 1967/1966 إلى 2003/2002.

| التعليم الثانوي |        |        |         |        |         |
|-----------------|--------|--------|---------|--------|---------|
| السنة           | الأولى |        | الثانية |        | الثالثة |
|                 | مج     | الإناث | مج      | الإناث | مج      |
| 67/66           | غ.م    | غ.م    | غ.م     | غ.م    | غ.م     |
| 77/76           | 5      | 5      | 5       | 4      | 10      |
| 87/86           | 7      | 5      | 6       | 5      | 20      |
|                 |        |        |         |        | 21      |

|    |    |    |    |    |    |       |
|----|----|----|----|----|----|-------|
| 31 | 30 | 6  | 8  | 7  | 10 | 95/94 |
| 46 | 45 | 13 | 14 | 21 | 25 | 03/02 |

أما فيما يتعلق بالتسرب المدرسي لعام 2002/2001 نجد (141653) تلميذ تخطى عن مقاعد الدراسة من أصل (789004) أي ما يعادل (13,61%) حسب مؤشرات وزارة التربية الوطنية 2003/2002.

كما نجد الجدول رقم (15) الذي يبين تطور معدل التلاميذ المتسربين من التعليم الثانوي وفقا لمتغير الجنس والعام الدراسي خلال الأعوام 1966/1967 حتى 2003/2002.

جدول رقم(15): يمثل تطور نسب التلاميذ المتسربين من التعليم الثانوي وفقا لمتغير الجنس والعام الدراسي من 1966/1967 إلى 2003/2002.

| التعليم الثانوي |        |        |         |        |         |        |
|-----------------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|
| السنة           | الأولى |        | الثانية |        | الثالثة |        |
|                 | مج     | الإناث | مج      | الإناث | مج      | الإناث |
| 67/66           | -      | -      | -       | -      | -       | -      |
| 77/76           | -      | -      | -       | -      | -       | -      |
| 87/86           | 6      | -      | 5       | -      | 53      | -      |
| 95/94           | 11     | 8      | 12      | 9      | 53      | 51     |
| 03/02           | 12     | 8      | 7       | 5      | 21      | 21     |

المصدر: وزارة التربية الوطنية، 1992 و1995، مرجع سابق.



\* حجم التسرب في تيزي وزو:

جدول رقم (16): توزيع تلاميذ التعليم الثانوي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو حسب السنة والجنس .

| الدائرة  | 2010/2009 |        |         | 2011/2010 |        |         | 2012/2011 |        |         | 2013/2012 |        |         |
|----------|-----------|--------|---------|-----------|--------|---------|-----------|--------|---------|-----------|--------|---------|
|          | الذكور    | الإناث | المجموع | الذكور    | الإناث | المجموع | الذكور    | الإناث | المجموع | الذكور    | الإناث | المجموع |
| بوغني    | 900       | 1481   | 2381    | 835       | 1294   | 2129    | 993       | 1610   | 2603    | 1176      | 1901   | 3077    |
| واضية    | 649       | 1145   | 1794    | 555       | 1036   | 1591    | 631       | 1060   | 1691    | 805       | 1317   | 2122    |
| واسيف    | 326       | 516    | 842     | 275       | 412    | 687     | 349       | 457    | 806     | 423       | 508    | 931     |
| تيزي وزو | 2070      | 2972   | 5042    | 1791      | 2559   | 4350    | 2029      | 2772   | 4801    | 2367      | 3083   | 5450    |
| الولاية  | 3945      | 6114   | 10059   | 3456      | 5301   | 8757    | 4002      | 5899   | 9901    | 4771      | 6809   | 11580   |

كما نجد الجدول رقم (17) والذي يبين لنا تطور عدد التلاميذ المسجلين والخارجين لبعض دوائر ولاية تيزي وزو .

جدول رقم (17): يمثل عدد المسجلين والخارجين في كل عام دراسي والنسبة المئوية لبعض دوائر ولاية تيزي وزو على مستوى التعليم الثانوي.

| الدائرة | 2010/2009 |          |        | 2011/2010 |          |        | 2012/2011 |          |        | 2013/2012 |          |        |
|---------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|-----------|----------|--------|
|         | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة | المسجلين  | الخارجين | النسبة |
| بوغني   | 2406      | 110      | 4.57   | 2489      | 192      | 7.71   | 2623      | 135      | 5.15   | 3076      | 345      | 11.22  |
| واضية   | 1697      | 194      | 11.43  | 1568      | 107      | 6.82   | 1686      | 139      | 8.24   | 2103      | 156      | 7.42   |
| واسيف   | 870       | 35       | 4.02   | 788       | 54       | 6.85   | 803       | 43       | 5.35   | 944       | 9        | 0.95   |
| تيزي    | 5239      | 431      | 8.23   | 4684      | 458      | 9.78   | 4997      | 498      | 9.97   | 5842      | 624      | 10.68  |

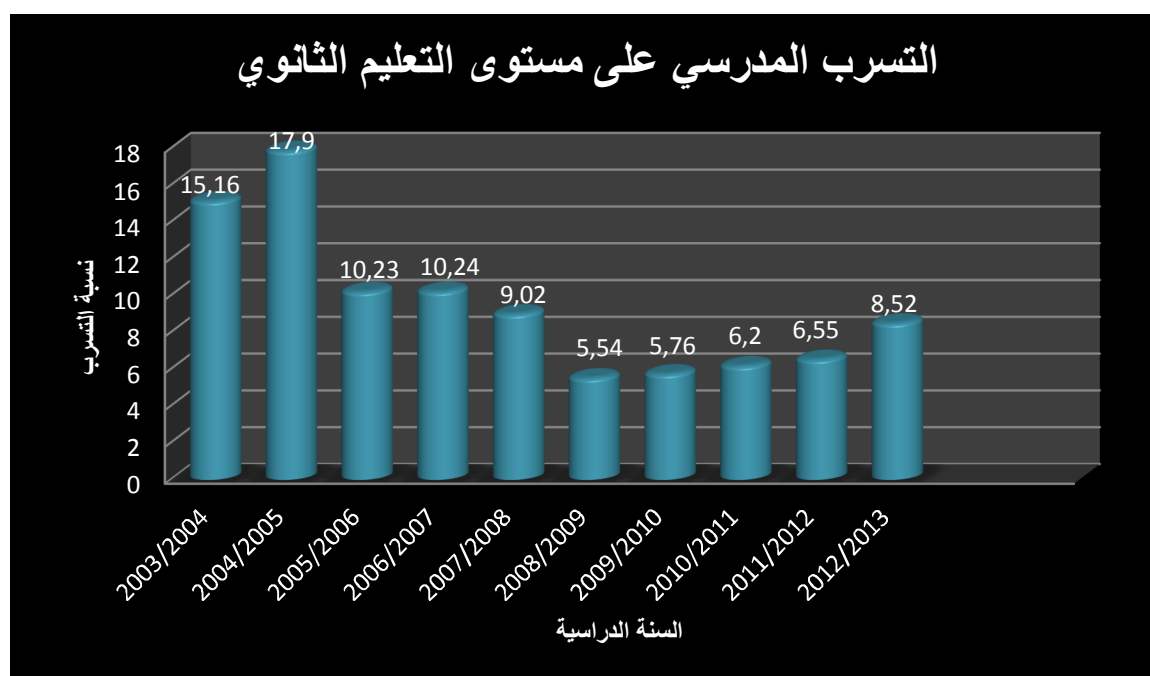
| وزو     |     |       |      |     |       |       |     |       |       |      |       |
|---------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|------|-------|
| 10212   | 770 | 28.25 | 9529 | 811 | 31.16 | 10109 | 815 | 28.71 | 11965 | 1134 | 30.27 |
| المجموع |     |       |      |     |       |       |     |       |       |      |       |

وعند النظر إلى حجم ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة الثانوية لولاية تيزي وزو للأعوام الدراسية 2005/2004 - 2013/2012، فالجدول (18) والشكل رقم ( ) يوضح ذلك:

جدول رقم (18): معدل التسرب من التعليم الثانوي لولاية تيزي وزو.

| السنة الدراسية | 2003/2004 | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| نسبة التسرب    | 15.16     | 17.9      | 10.23     | 10.24     | 9.02      | 5.54      | 5.76      | 6.2       | 6.55      | 8.52      |

شكل رقم (3): يمثل معدل التسرب من التعليم الثانوي لولاية تيزي وزو.



المصدر: مديرية التربية لولاية تيزي وزو - إحصائيات 2014 -

جدول رقم (19): مؤشرات فعالية المنظومة التربوية الجزائرية عام 2002/2001.

| التلاميذ | الابتدائي | المتوسط | الثانوي | المجموع |         |
|----------|-----------|---------|---------|---------|---------|
| المنقلون | النسبة    | 86.95   | 63.92   | 57.55   | 76.84   |
|          | العدد     | 4079482 | 1352625 | 599135  | 6031242 |
| المعيدون | النسبة    | 11.41   | 23.42   | 28.84   | 16.96   |
|          | العدد     | 535331  | 495590  | 300259  | 1331180 |
| المتخلون | النسبة    | 1.64    | 12.66   | 13.61   | 6.20    |
|          | العدد     | 77057   | 267872  | 141653  | 486582  |
| المجموع  | النسبة    | 59.77   | 26.95   | 13.28   | 100     |
|          | العدد     | 4691870 | 2116087 | 1041047 | 7849004 |

المصدر : جدول معد على ضوء مؤشرات إحصائية، وزارة التربية الوطنية، 2003/2002.

وتجدر الإشارة إلى أن الإحصاءات التي قامت بها وزارة التربية الوطنية على مستوى التراب الوطني أن التسرب يمس قرابة 32% من مجموع التلاميذ المتسربين، أي ما يعادل (500) ألف تلميذ تخلوا عن مقاعد الدراسة، وحسب الإحصاءات التي قدمتها وزارة التربية الخاصة بالدخول المدرسي 2008/2007 فإنه ما يقارب 129 ألف طفل ممن بلغوا السن القانونية للتدريس غير مسجلين على مستوى المدارس، رغم القوانين التي تنص على إجبارية التعليم في مثل هذا السن.

وعلى ضوء الدراسة التي قام بها المركز الوطني للوثائق التربوية في السنوات الثلاث 99/98/97 التي يسجل فيها النسب التالية حسب السنوات (7,24%) و(6,38%)، (6,74%)، كما نجد أن النسبة تتراوح ما بين (2,34%) و(2,56%) في الطورين الأول والثاني، أما في الطور الثالث فهي النسبة الكبيرة إذ تتراوح ما بين (11,29%) و(14,18%)، وفي التعليم الثانوي تشكل نسبة أكبر إذ تتراوح ما بين (14,80%) و(15,12%)، كما تشير إحصائيات أخرى إلى أن عدد المتسربين قد بلغ سنة 1998 في جميع الأطوار (553980) تلميذ، أما في الطور الابتدائي فقد بلغ عدد المتسربين خلال نفس السنة (122292) تلميذ. (وزارة التربية الوطنية، فيفري 2000)

### خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل لمحور خاص بالتسرب المدرسي في المراحل التعليمية الثلاث، وركزنا بالخصوص على التسرب في التعليم الثانوي، وذلك بالتعرض إلى تطور عدد تلاميذ التعليم الثانوي خلال الأعوام 1963 إلى غاية 2003، معدل الراسبين في التعليم الثانوي، كذلك نسب التلاميذ المتسربين من التعليم الثانوي، وركزنا في هذا الفصل على حجم التسرب في ولاية تيزي وزو، وذلك بالإشارة إلى توزيع تلاميذ التعليم الثانوي لبعض دوائر ولاية تيزي وزو من 2009 إلى غاية 2013، ومعدل التسرب من التعليم الثانوي لولاية تيزي وزو من 2003 إلى 2013.

## تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي من أهم مكونات العملية التعليمية، وهو أحد أركان مشروع تطوير التعليم، إذ لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج وطرائق التدريس إلا بالاعتماد على نتائج التقويم، لذلك ظهرت اهتمامات واسعة المدى في أنحاء العالم كافة تدعو لإصلاح نظم الامتحانات وغيرها من أساليب التقويم.

ويعتبر التقويم من أهم الجوانب العملية التعليمية بصفة عامة، ويمارسه المعلم يوميا منذ بداية دخوله الفصل الدراسي حتى نهاية العام الدراسي، أي أنه عملية مستمرة.

لذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف التقويم، لمحة تاريخية حول تطوره، أهميته، أهدافه، خصائصه، أنواعه، وظائفه، خطواته، أساليبه، وفي الأخير الصعوبات التي تواجه التقويم.

## 1- مفهوم التقويم:

لقد اختلف المربون في تعريف التقويم، وذلك بفعل التطورات العلمية، وكثرة الأبحاث والدراسات في التربية وعلم النفس ومنها:

## أ- تعريف "نادر فهمي الزيود":

- التقويم هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة.

- التقويم هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الموضوعات، أو الموافق، أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة. (نادر فهمي الزيود، 2005، ص13)

ويعرف التقويم في مجال التربية بأنه: العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (حلمي أحمد الوكيل وآخر،

ص186)

**ب- تعريف "بيبي" (Beeby):**

التقويم التربوي هو جمع منظم للبيانات، وتفسير للوقائع يؤدي إلى إصدار حكم على القيمة لاتخاذ موقف أو قرار. (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص23)

**ج- تعريف "نبيل عبد الهادي":**

التقويم هو إصدار حكم شامل وواضح حول الظاهرة.

**د- تعريف "ثورندايك":**

التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف. (نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص29)

**هـ- تعريف "زكريا محمد الظاهر":**

التقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها. (زكريا محمد الظاهر وآخرون، 1999، ص19)

**و- تعريف "بلوم" (Bloom):**

"التقويم هو إصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية".

وهو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين إذا ما جرت بالفعل تغيرات مع مجموعة المتعلمين، مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده. (أحمد سعادة جودت، 1984، ص431-432)

### ز- تعريف "فؤاد أبو حطب":

التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحد به هذه الأهداف. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص25)

### ح- تعريف "محمد عثمان":

التقويم في التربية الحديثة يستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله، من تخطيط وتنفيذ ووسائل تعليمية، فبذلك يمكن القول أن التقويم يعتبر وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي، بهدف تحسين تعلم الطلبة. (محمد عثمان، 2005، ص7)

ويعرف التقويم أيضا بأنه: عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيد لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. (صبري ماهر وآخر، 2001، ص18)

ويمكن أن نلخص ما يتعلق بمفهوم التقويم التربوي في النقاط التالية:

- 1- التقويم التربوي عملية منظمة وليس عشوائية، تقوم على معايير ومحكات محددة لتقدير قيمة الشيء المقوم.
- 2- التقويم التربوي عملية هادفة ترمي إلى تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية التي سبق تحديدها قبل بداية عملية التقويم.
- 3- التقويم التربوي عملية إصدار الأحكام وأخذ القرارات والإجراءات لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، ويتضمن أيضا العمل على معالجة الأخطاء أو تداركها أولا بأول، لذلك فهو عملية تشخيص وعلاج ووقاية.
- 4- التقويم التربوي عملية شاملة لجميع مكونات المنظومة التربوية، من مدخلات، عمليات، ومخرجات.

5- التقويم التربوي هو عملية الحكم على قيمة الأهداف ذاتها ومدى صدق هذه الأهداف ومدى قبولها في الواقع، أم هي أهداف خيالية ومثالية ويصعب تحقيقها، وبالتالي يتم تعديلها أو تغييرها أو استبدالها بأهداف أخرى أكثر واقعية.

6- التقويم التربوي عملية مستمرة مصاحبة للعملية التربوية منذ بدايتها، وأثناء وفي ختامها، فهي مصاحبة لجميع مراحلها ولا تكون في نهاية العملية التربوية فقط.

وقد كان التقويم بالمفهوم الضيق مستندا إلى الكثير من المسلمات الخاطئة، نذكر ما يلي:

- 1- التقويم مرادف للامتحانات.
  - 2- أفضل الامتحانات هو الامتحان التحريري المقالي.
  - 3- التقويم عملية نهائية في نهاية الفصل الدراسي، أو العام الدراسي، أو المرحلة التعليمية.
- هذه المسلمات خاطئة فعلا، خاصة أنها قد اصطدمت مع مفهوم التقويم، فالتقويم كمفهوم يعني التعديل وإزالة العوج، ونحن في الامتحانات عموما لا نعدل ولا نزيل عوجا ولكننا نصور واقعا فقط.

أي أننا في هذه الحالة - حالة الامتحانات - في موقع سلبي من العملية التربوية، نصور واقعا ولا نصح هذا الواقع. (حاتم بن عبد الرحيم، 2008، ص11)

## 2- لمحة تاريخية حول التقويم التربوي:

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل عام، يمكن ملاحظة أنه مرّ بمحطات شكلت له أطر أو قوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلعات كل حقبة زمنية، والأهداف التربوية المرسومة، وقد اقتضت الظروف المستجدة حاليا إحداث تغيير جوهري في البنية التحتية للتقويم التربوي، وكان أقوى هذه المستجدات هو تغيير أدوار الفاعلين، وتحول الدور من المعلم الملحق إلى المعلم المسير والموجه للتعلم، وتحول التركيز من ماذا نتعلم إلى كيف نتعلم.

يرى "بوفام" (Popham) أن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية، وممارسة التقويم ما يقومون به أو ما يقوم به غيرهم من



أعمال، وما تشتمل عليه البيئة من جوانب لا تحصى. (الجميل محمد عبد السميع وآخر، 2000، ص24)

وقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر "سقراط" أن التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 ق.م الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية، وكان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة لأغراض تعليمية، وقياس التعلم والمعرفة والمهارات المختلفة.

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فلم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا، إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور تطورا بالغا ما بين 1800 و1930م لاقتران التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية، حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات، وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات، بالإضافة إلى تقويم المتعلمين، وقد ازدهر مع بداية القرن العشرين. (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص17)

### 3- مراحل تطور التقويم التربوي:

#### المرحلة الأولى [1800-1900]:

سميت بفترة الإصلاح، واتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، واستخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة بزوغ فكرة التربية التجريبية، حيث كان يتم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس. (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص18)

#### المرحلة الثانية [1900-1930]:

سميت بفترة ازدهار الاختبارات، حيث ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، وانتشرت الاختبارات التحصيلية وبطريات الاختبارات المقننة.

وأهم قادة التقويم التربوي في هذه الفترة "ثورندايك روبرت" (R. Thorndike)، فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة، حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملاً أساسياً في عملية اتخاذ القرار التربوي، مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي أعلى منه، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

### المرحلة الثالثة [1930-1945]:

أكبت هذه الفترة أعمال "رالف تايلر" (R. Taylor) الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم "تايلر" في البداية بالقياس التربوي، ولكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية، وذلك عن طريق تقويم تعلم التلاميذ، وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية إلى المحك.

وقد ساعدت أعمال "تايلر" المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية. (محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق، ص18)

### المرحلة الرابعة [1945-1948]:

سميت بفترة الاستقرار، وقد شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج "تايلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم، بحيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة، واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، وفي بناء المناهج المدرسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

## المرحلة الخامسة [1948-1972]:

تعرف بفترة الازدهار والتوسع، حيث شهدت ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل.

وقد ذكر "بيرك" (Beerk) أنه في خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التقويمية المهمة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الانفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة، وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة.

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي، مثل نماذج النظم (System models) التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، وهذه النماذج تختلف كثيراً عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق، ص19)

## المرحلة السادسة [1973]:

وتسمى هذه المرحلة بفترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي، حيث كان هناك إدراك من خبراء التربية والتعليم، حيث كانوا يدركون بأن "التقويم الجيد يشق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي".

وقد زاد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينيات، وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات، وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود.

وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحداً من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي، والتغيير

المنشود في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له. (محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق، ص20)

نستخلص من خلال هذه المراحل أن عملية التقويم تطورت شيئاً فشيئاً، حيث اتسمت المرحلة الأولى بظهور الاختبارات العقلية المبكرة، حيث تطورت هذه الاختبارات وازدهرت مما أدى إلى ظهور الاختبارات التحصيلية في المرحلة الثانية، حيث ساهمت في ظهور أعمال "تايلور" في القياس التربوي، حيث أصبح التقويم يستخدم لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين، وهذه الأعمال أدت إلى ظهور المرحلة الرابعة (مرحلة الاستقرار)، ثم تليها مرحلة الازدهار والتوسع، حيث أصبح التقويم يهتم بالتعرف على القيود والصعوبات التي تعوق تصميم البرامج التعليمية، وفي الأخير مرحلة عصر النهضة، حيث أصبح التقويم تخصص دراسي مستقل.

#### 4- أهمية التقويم:

إن عملية التقويم تقيس درجة تمكن كل طالب من تحقيق الأهداف، والمعيار النهائي لنجاح أي برنامج تعليمي هو وصول كل فرد إلى مستوى عال من التحصيل على أساس تنافسي.

- أ- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة، والتي يساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.
- ب- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه، ومدى استخدامهم لهذه المعلومات والمهارات والقيم السلوكية، ومعرفة مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداداته وإمكاناته.
- ج- تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ والمعلمين والمدرسة على حد سواء، والعمل على تذليلها لتحسين العملية التعليمية.
- د- تشخيص نواحي القوة أو القصور، وحفز التلاميذ على التعلم والوقوف على أسباب نجاحهم، والكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، والوقوف على أسباب تأخرهم.

هـ- الارتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ، والأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة على تحقيقها، والأهداف السلوكية التي يحاول المنهج التعليمي والمحتوى الدراسي لتحقيقها كأحد نتائج التعلم.

و- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه بل وخلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ وفهمها والتكيف معها.

فأهمية التقويم التربوي تكمن في كونه الوسيلة التي تساعدنا على تقويم أعمالنا المدرسية، وتكشف لنا النقاب عن المدى الذي تحرزه في تحقيق أهداف المنهج، أو كما عبر عن ذلك بعض المربين، بأن التقويم نظام لأحكام الرقابة على الإنتاج.

فأهمية التقويم تأتي من تقدير فاعلية التدريس، وما يمكن عمله لتحسين العملية التعليمية، ورغم أن التقويم في المطلق بعامة قديم قدم الإنسان، وأن التقويم التربوي بخاصة نشاط مصاحب للعملية التعليمية ومواكب للتربية، إلا أن أهمية التقويم التربوي الذي يستهدف الحكم على فاعلية العملية التدريسية التعليمية، زادت في العصر الحديث، وفي السنوات الأخيرة ترجع زيادة الاهتمام بالتقويم التربوي إلى عدة عوامل وهي:

- 1- التطور العلمي والتقدم النفسي والتفجر المعرفي.
- 2- التجديد التربوي والإصلاح التعليمي.
- 3- الاهتمام بالتربية والكفاية الخارجية للعملية التعليمية كمتغير أساسي في التنمية.
- 4- تعميق القيم المهنية للتربية وزيادة التنافس بينهما، وبين المهن الأخرى عن طريق رفع كفايتها الإنتاجية. (محمد هاشم فالوقي، 1997، ص186-189)

إذن نستخلص أن التقويم التربوي يتميز بأهمية كبيرة في العملية التربوية، من حيث التحفيز على مواصلة المنوال والتقدم من خلال الكشف عن قدراتهم، ميولاتهم، وكذلك تقديم المساعدة لهم بعد الكشف عن نواحي الضعف والقوة أثناء العملية التعليمية، وبالتالي الكشف عن أنجع طرق التدريس لكل مستوى، وحسب الفروق الفردية، المساهمة في مراجعة المخرجات والقرارات التي تعيق عملية تعلم الطلاب.

#### 5- أسس ومبادئ التقويم:

يرتكز التقويم التربوي على العديد من المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، حتى نصل ونحقق الأهداف المسطرة، ومن أبرز هذه الأسس والمبادئ نذكر:

##### 1:5- الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها:

ويعني ذلك التنوع في الوسيلة قصد تحقيق الهدف، والقصد "بالاتساق مع الهدف" هو مدى إمكانية تناسق المنهج، وكذا التنوع في الوسائل المستخدمة قصد تحقيق، فإذا كان الهدف هو تقويم تحصيل التلاميذ فالاختبارات بأنواعها هي الوسائل المقصودة.

##### 2:5- الشمولية:

فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي...، وهي تمتد لتشمل دراسة العوامل التي تؤدي إلى ضعف هذا النمو في جانب ما، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص عن عوامل هذا الضعف، وبالتالي يستمر التقويم ليلازم العملية التعليمية، وينتقل التقويم من التشخيص إلى وصف العلاج. (سامي محمد ملحم، 2000، ص44)

##### 3:5- الاستمرارية:

هو مساعدة الطالب والمدرس على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك عوامل وجوانب قوة يجب تنميتها، وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التعديل منها، على الأقل، وهذا لا يأتي إلا إذا صار جنبا إلى جنب مع التدريس. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص34)

##### 4:5- التعاون:

التقويم ليس عملية فردية يستطيع أن ينجزها الفرد لوحده، بل هي عملية متعددة الأطراف لأنها تخص أطراف معينة، وعليه فمن الضروري أن يشترك فيها الأستاذ والمدير والمفتش والأولياء والتلميذ نفسه. (فؤاد إبراهيم عبد اللطيف، 1976، ص251)

ويؤكد "عبد السلام وآخرون" (1993) على أهمية التعاون في التقويم بقولهم: كانت عملية التقويم وحتى عهد مسؤولية المعلم وحده، وكانت ترتبط بأدوات قياس التحصيل أي الاختبارات، ومع اتفاق الجميع على أن محور العملية التعليمية هو التلميذ، إلا أن إعطاءه دورا ذا قيمة في عملية التقويم لم يتم إلا في الآونة الأخيرة.

فتشجيع التلميذ على ممارسة التقويم الذاتي، والمشاركة فيه يكسبه قوة حقيقية وفهما جيدا لنفسه واستقلالية في تقرير ما يصل إليه من أهداف، ولا تقتصر عناصر التقويم على التلميذ والمعلم، بل تتعداها إلى الأب والمدير والموجه الفني (المشرف التربوي). (حاتم بن عبد الرحيم، 2008، ص20)

#### 5:5- الموضوعية:

بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الحكم الذاتي للمقوم، وتتحقق من خلال وضوح أهداف الاختبار وطرق تصحيحه.

#### 5:6- التنوع:

تعتمد العملية التقويمية على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الهدف المراد قياسه، بالإضافة إلى المرحلة التي يتم فيها التقويم (عند بداية الدرس، أثناء الدرس، عند نهاية الدرس)، هذا ما يجعل المدرس في حاجة إلى عدة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه من كل الجوانب، وفي كل الفترات.

#### 5:7- الملائمة:

بمعنى أن يلاءم القياس التقويم طبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

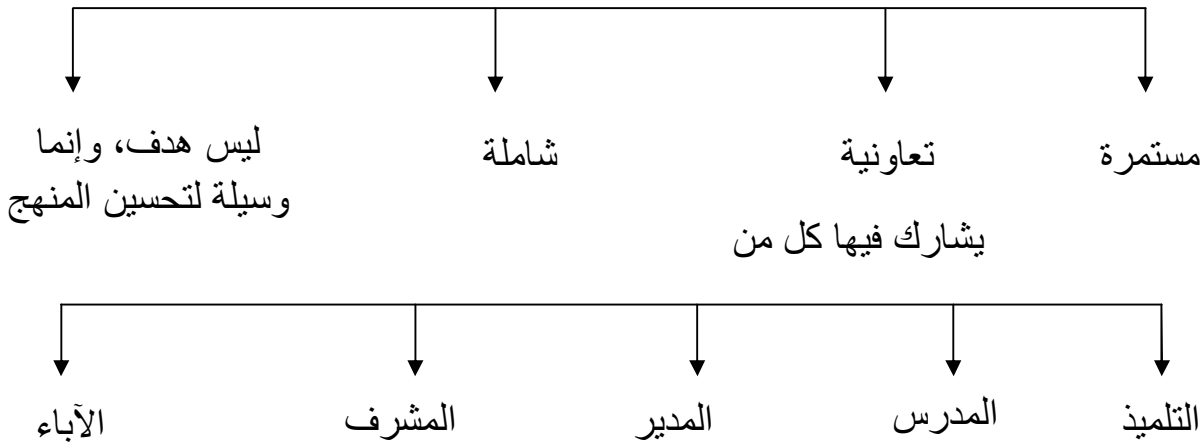
#### 5:8- التمييز:

ويعني به قدرة التقويم على كشف الفروق الكامنة داخل القسم، هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي، كما تكون الوسائل المستعملة في التقويم كاشفة لهذه الفروق.

## 9:5- عملية إنسانية:

إن الغرض من التقويم هو كشف عيوب التعلم، ومنها العمل على التغلب عليها وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب، وليس العقاب وليس عقاباً، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين، وكل من يساعدهم على تحقيق الذات. (علي أحمد مذكور، 1998، ص265)

### خصائص عملية التقويم التربوي



شكل رقم ( 4): خصائص التقويم التربوي. (سامي محمد ملحم، 2005، ص38)

## 6- أهداف التقويم:

للتقويم التربوي هدفان أساسيان أحدهما دافعي (Motivational)، وهذا الهدف يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي أو التكويني (Formative) كما يلي:

- \* تنمية مهارات الأفراد الأدائية.
- \* تنمية مستوى كفاءة الأفراد.
- \* مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.



كما يمكن تحديد هذه الأهداف أيضا بالنسبة للتقويم التجميعي (Summative) فيما يلي:

- \* مكافأة أداء الأفراد الجيدة.
- \* التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.
- \* مساعدة الأفراد للحصول على وظيفة مناسبة لقدراتهم باستخدام الشهادة الخاصة بنتيجة التقويم.

والهدف الثاني هو هدف تصحيحي (Corrective)، ويمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم البنائي أو التكويني فيما يلي:

- \* تحديد عيوب البرنامج التربوي موضع التقويم.
- \* إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.
- \* التعرف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات.
- ويمكن إنجاز أهم أهداف التقويم التربوي عامة فيما يلي:
- \* استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- \* تشخيص صعوبات التعلم.
- \* توجيه العملية التعليمية.
- \* اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.
- \* تقدير الجهود التربوية للمؤسسات التعليمية المختلفة. (محمود عبد الحليم منسي، 2007،

(27-26)

- \* الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية مثل تطبيقها على نطلق واسع، مما يساعد على ضبط التكلفة دون إصدار الوقت والجهد. (جودت عزة عطوي، 2001، ص320)
- \* مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله من دراسة، تدريبات وزيادة الدافعية لدى الطلبة.

\* مراعاة التقدم الدراسي للطالب، وذلك كل طالب لوحده. (قاسم علي الصراف، 2002، ص283)

\* التعرف على نمو المتعلمين ومدى إمكانياتهم.

\* تحليل خبرات المتعلمين، واكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتلافي هذه الأخطاء مستقبلاً، وزيادة دافعيتهم للتعلم. (الجميل محمد عبد السميع شعلة وآخر، 2000، ص33-34)

\* الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

\* وضع درجات التلاميذ ثم تقييم هذه الدرجات، أي الحكم على مدى كفايتها لترفيه أو ترسيب الطلبة بموجبها.

\* إرسال تقارير للأسرة عن تقدم التلميذ.

\* معرفة قدرة التلميذ على التعلم، وذلك عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات والقياسات.

\* تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعد في إرشاد التلاميذ مهنيًا وتربويًا. (سامي محمد ملحم، 2005، ص44-45)

ومنه يكمن القول أن أهداف التقويم التربوي يقوم بعدة أغراض، حيث أنه يساعد المتعلم في الكشف من ميوله واتجاهاته واختيار نوع الدراسة المناسبة، ويساعد في الكشف عن نواحي الضعف في العلمية التعليمية في الأهداف والمناهج وأساليب التدريس من أجل التغلب على مواطن الضعف، والكشف عن مواطن القوة وتعزيزها، كما يساعد المسؤولين عند إعداد الاختبارات العامة، كاختبارات المرحلة المتوسطة أو المرحلية الثانوية عن مدى ملائمة الاختبارات لمستوى الطلاب، كما يساعد أولياء الأمور في تقديم صورة واضحة ومحددة عن أبنائهم، مما يساعدهم في توجيه أبنائهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأنهم.

## 7- أنواع التقويم:

اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد أنواعه، باعتبار كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، فقد تحدد أنواعه وفقاً لمعايير تصحيحها معيارية المرجع أو محكية أو وفق درجة أداء التلاميذ عليها، ومن بين هذه التصنيفات نجد:

تصنيف "ربول" (Rybol) ليضع تصنيفه لتبيان الغرض من التقويم فيكون تجميعيا حين يكون في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد وبيداغوجيا في خدمة التلميذ بإحداث التغيير اللازم.

أما "نوازات" و كفاريني" (noizet et caverni) فقد حددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، فقد يكون مستمرا داخل القسم طول الفترة التعليمية أو محددا في فترات زمنية لغرض الحكم النهائي بالانتقال أو الفشل. (De landsheere 1986 p 12)

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

وحدد كل من "خليفة بركان" و "جيمينار" (GEMINARD) نوعين من التقويم يطلق على الأول منها "الشكلي" باعتباره يبحث عن مدى تحقق الأهداف التربوية، أما الثاني فهو "المجتمع" الذي يبحث عن تطوير العملية التعليمية.

أما "رجاء محمد أبو علام" فقد فرق بين التقويم البنائي الذي يهدف إلى تصحيح العملية التعليمية، والتقويم النهائي، وهو إصدار حكم نهائي عليها، وهو نفس التقييم الذي ذهب إليه كل من "عزيز سماره" و "عصام النهر". (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص124)

كما لجأ البعض إلى تقسيمه إلى أربعة أنواع (أولي، بنائي، تشخيصي، نهائي)، فالأول قبل العملية التدريسية، والبنائي أثناءها، والتشخيصي لكشف الصعوبات، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها، أما النهائي لمعرفة تحقق الأهداف المسطرة، ونقطة التقاء كل هذه التقسيمات هو التأكيد على دور التقويم في كل مراحل العملية التعليمية.

ويعتبر تقسيم "بلوم" (BLOOM) أحد التقسيمات التي اهتمت بتقويم كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، وسنتطرق لكل مرحلة منها على حدة.

## 1:7- التقويم التشخيصي:

## أ- تعريفه:

قد جاءت عدة تعريفات للتقويم التشخيصي نذكر منها ما يلي:

عرف بأنه: "تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حين يبدأ الطلبة في تعلم خبرات تعليمية جديدة". (مروان أبو حريج وآخرون، 2002، ص23)

يتم هذا النوع من التقويم قبل أن يبدأ التلاميذ في تعلمهم، ويكون ذلك في بداية الدرس أو بداية عام دراسي جديد، وذلك من أجل تحديد مكتسبات التلاميذ السابقة وكذلك لتشخيص مدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة. (CHARLES DELORME, 1990, p25)

فمن خلاله كما يقول ( DE LANDSHEERE 1948 ) يمكن طرح التساؤلات التالية:

- \* هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة؟.
- \* هل التلميذ يوجد في المكان المناسب؟.

إذن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين.

فوظيفة التقويم التشخيصي تتمثل في تقويم خصائص وقدرات ومعارف الطلبة التي تسبق عملية التعلم التي سيقوم بها المعلم ويكون هذا من أجل التأكد عن مدى استعداد المتعلم لتقبل معلومات جديدة. (توفيق أحمد مرعي وآخرون، 2000، ص405)

ويضيف "هاشم عواضة" أن التقويم التشخيصي يهدف إلى قياس المعلومات والقدرات المكتسبة عند المتعلم، وإحصاء الثغرات لدى المتعلمين للعمل على علاجها. (هاشم عواضة، 2005، ص119)

ب - أهدافه:

يهدف التقويم التشخيصي إلى:

1- في بداية الدرس:

- يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبنى أهداف جديدة.
- يسمح للتلميذ من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها.
- يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد تلاميذه لاستقبال معارف جديدة.
- يمكن المعلم من تحديد الفروقات الفردية بين التلاميذ القسم الواحد.
- يمكن المعلم من الانطلاق في درس جديد بعد تأكده من اكتساب تلاميذه للمعارف السابقة.

2- في بداية مرحلة دراسية:

- يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.
- الوقوف على الحصيلة النهائية لمعرفة التلاميذ السابقة أي مكتسباتهم القبلية قصد تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.
- يستطيع المعلم من خلاله جمع بيانات تتعلق بوضعهم سواء الاجتماعي أو التربوي أو النفسي.
- يساعد المعلم من تحديد نقطة انطلاق صحيحة واتجاه صحيح قصد تحقيق أهداف تربوية لاحقة.
- يستطيع المعلم من خلاله أن يكتشف المواهب من التلاميذ قصد تنميتها من تحقيق أنشطة خاصة .

- يساعد في تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة.  
(خطوط رمضان ، 2010 ، ص21)

من خلال هذا نقول أن التقويم التشخيصي يساعد المعلم على تشخيص مكتسبات التلاميذ السابقة سواء كانت معارف أو مهارات أو كفاءات، ومن أهم الوسائل التي يستعملها المعلم لإجراء التقويم التشخيصي:

- عن طريق حوار بينه وبين التلاميذ باستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.
- عن طريق نشاط يخدم المعرفة السابقة، يقدم للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنه في وقت محدد.
- عن طريق حل بعض التمارين التي أعطيت لهم سابقاً، ثم مناقشتها وتعديل ما يجب تعديله.

#### ج- صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي:

- يحتاج إلى جهد شاق من المعلم.
- قد يؤدي إلى نتائج عكسية في حال عدم امتلاك المعلم للمهارات الكافية لتنفيذه.
- يحتاج إلى خبرة ومهارة فائقة من المعلم في تنفيذ الحصة، مما يقلل رغبة المعلمين في استخدامها.
- يحتاج إلى جهد كبير من المعلم مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن هذا الأسلوب.
- زيادة عدد التلاميذ في القسم الواحد.

## 2:7- التقويم التكويني:

### أ- تعريفه:

لقد عرف هذا النوع من التقويم كما يلي:

- التقويم التكويني هو: "تقويم أو علاج كل خطوة يقوم بها أو يخطوها المتعلم أثناء عملية تنفيذ التعليم، ويطلق عليه كذلك التقويم المرحلي أو البنائي".

وهذا النوع يسير جنباً إلى جنب مع مسار المتعلم وتحركاته لتعديله كلما أمكن ذلك.

(توفيق أحمد مرعي وآخرون، مرجع سابق، ص406)

- عرفه "هاملن" كالتالي: "يكون التقويم تكوينياً إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف.

(محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص97)

### ب- أهدافه:

تتمثل أهداف هذا النوع من التقويم فيما يلي:

- تعديل سيرورة التعلم، وتزويد المكونين والمتكونين بالمعلومات التي تساعد على تنظيم ما تبقى من الحصة التعليمية، وإعلامهم بالطريق الذي يسلكونه لبلوغ درجة التحكم المرغوبة.

- يتم غالباً خلال سير الدرس أو حصة تعليمية لمساعد التلاميذ على ترسيخ المفاهيم الجديدة.

- تحديد مدى تعلم المتعلمين، ومدى فهمهم لموضوع محدد خلال حصة أو حصتين أو وحدة دراسية، كما يهدف إلى معرفة مقدار التغير الذي حدث في سلوك المتعلم في الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص147)

أما أهدافه فيما يخص البرامج والمناهج الدراسية فتتمثل في:

- توحيد مسار البرامج وتطوير مكوناته لتحقيق أهدافه المرجوة، كما قد يكشف على قصور في نظام التمويل أو نظام إعداد المشرفين عليه، أو نظام المواد والأدوات أو المدة اللازمة لتنفيذه، وغيرها من العوامل التي قد تؤثر في تحقيق أهدافه. (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص42)

- كشف وتصحيح الاغوجاج خلال عملية بناء البرامج أو المناهج.

وقد أشارت (Allal.L.1979) إلى أنه هناك نمطين من التقويم التكويني، وهما مرتبان حسب حاجيات النظام البيداغوجي:

- **التقويم المنتظم:** ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية، ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقته بالأهداف البيداغوجية.

- **التقويم المستمر:** ويكون عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء العملية التعليمية. (ALCAL.L،1979,PP 141،142)

ج - مميزات و وظائف التقويم التكويني:

يتميز التقويم التكويني بمميزات ووظائف يلخصها (Viallet et 0 maisonneuve199) في كونه:

- **مستمر:** أي أنه يمتد طيلة مدة التعلم، حتى يسمح للتلميذ على التعرف في كل وقت على الصعوبات التي يعاني منها في تعلمه.

- **تربوي:** أي أنه يعتبر في حد ذاته نشاطا تعليميا، حيث يصحح للتلميذ أخطائه ويساعده على اكتساب تعليمات جديدة.

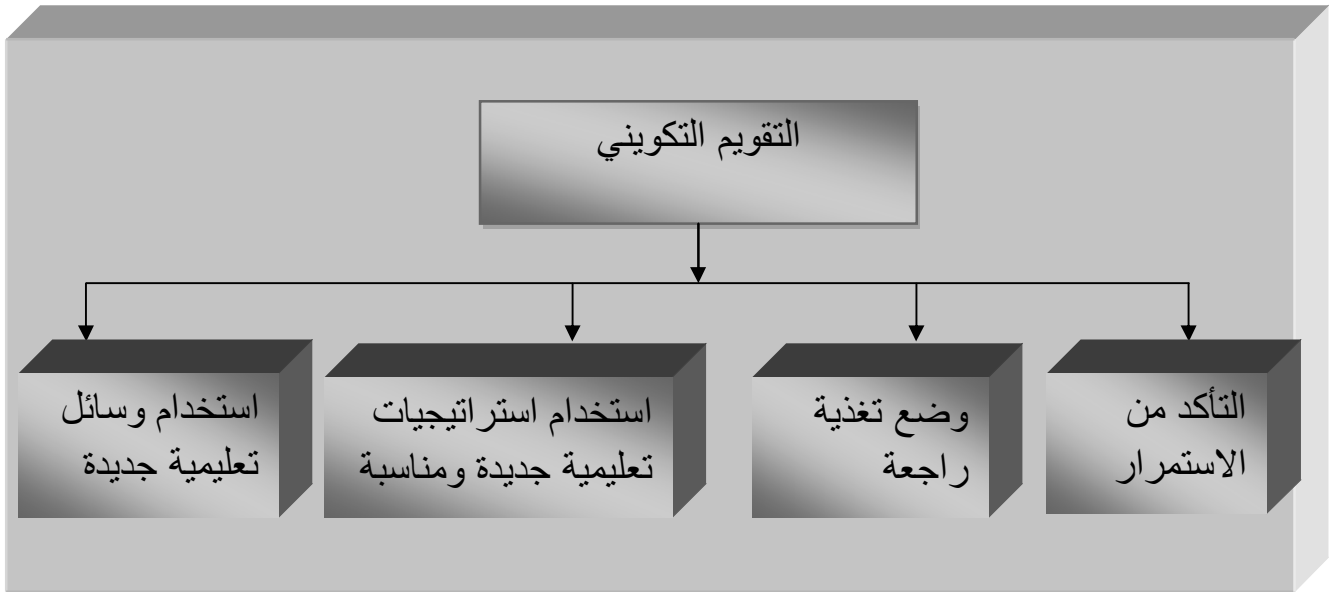
- **ديناميكي:** حيث يقدم للتلميذ تغذية راجعة، مما يساعد المعلم على معرفة ما إذا تحققت الأهداف المسطرة أم لا، وكذلك يعتبر نشاط تعليمي مناسب للاستدراك.



- تميزي: أي أنه مميز حيث يسمح بتحديد صعوبات التعلم وزمن بروزها.
- اقتصادي: بمعنى أنه يتم بعد تقييم أجزاء قصيرة من المحتوى الدراسي، مما يسمح للمعلم بالرجوع بسهولة إلى الخلف واستدراك ما فات من الأخطاء.
- شخص: بمعنى أنه يأخذ في الاعتبار نقاط القوة فيعززها ونقاط الضعف فيعدلها.
- اجتماعي: لأنه يوفر حوار بين المعلم وتلاميذه ويحصل على التوفيق بين مجهوداتهم لحل جميع مشاكل التعلم. (خطوط رمضان، مرجع سابق، ص24)

ويمكن توضيح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (5): يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني.



(نبيل عبد الهادي، 1999، ص30).

وقد يتطلب التقويم التكويني تحكم المدرس في عدة أساليب تقويمية يعتمد عليها، كأدوات للتحكم أكثر في الدرس الذي هو بصدد تحقيق أهدافه، وتمكنه من معرفة موقعه داخل ما خطط لتنفيذه، والكشف عن الصعوبات التي يواجهها أثناء الدرس، وإصلاح هذه الصعوبات، ومن هذه الأساليب نجد الاعتماد أسئلة اختيار من متعدد أو أسئلة الصواب والخطأ، وتكون هذه الأسئلة أثناء سيرورة الدرس لأنها تهدف إلى لفت انتباه التلاميذ،

ومعرفة مدى استيعابهم وقدرتهم على التركيز، ويمكن الاعتماد عليها لإثارة الدافعية اللازمة نحو التعلم.

إن التقويم التكويني يمكن المدرس من معرفة وضعية العملية التعليمية التي يقوم بها وتمكنه من منح تقديرات لفظية أو عددية مرحلية، وتوفير التغذية الراجعة بطريقة منظمة ومستمرة، مما يجعل العملية التعليمية في حالة تطور دائم. (خطوط رمضان، مرجع سابق، ص44-45)

### 3:7- التقويم النهائي (التحصيلي، الختامي، الشامل، التجميعي):

أ- تعريفه:

جاء تعريفه كما يلي:

\* **التقويم التحصيلي:** "تقويم الكفايات التحصيلية التي يقوم المتعلمون بإنجازها بعد ممارستهم لمحتوى ألعاب معينة، وهذا يعني أن التقويم التحصيلي (التجميعي) يركز على الصورة الشاملة لوحدة معينة من وحدات هذا التنظيم". (توفيق أحمد مرعي وآخرون، مرجع سابق، ص406)

\* **التقويم النهائي:** له وظيفة تحصيلية، وهو معروف جدا على شكل كشف ثلاثي، أو كراسات التنقيط أو امتحانات، وهو يعتبر أهم نوع من أنواع التقويم بالنسبة لمختلف ممثلي المؤسسات المدرسية، كما يعتبر أحد عناصر النظام التربوي. (عزيزي عبد السلام، 2003، ص208)

ويعرفه "رشيد لبيب وآخرون" (1983): "هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين، قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية، من حيث تحقيقها للأهداف المحددة. (خطوط رمضان، مرجع سابق، ص43)

ب - أهدافه:

- التأكد من أن التلاميذ قد توصلوا إلى اكتساب المعارف والكفاءات المسطرة في البرامج التعليمية المقررة. (عزيزي عبد السلام، مرجع سابق، ص 208)

- معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة إلى جانب الكشف على مستوى المتعلمين المعرفي. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص149)

- تحديد فاعلية البرامج ككل وتأثيره بعد أن يكون قد خضع لعمليات التقويم البنائي المستمر أثناء إعدادة وتنفيذه. (صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص42)

- إعداد قائمة بحصلية المكتسبات المدرسية أي التي تم اكتسابها من طرف التلاميذ، وذلك في إطار الأهداف المحددة للتكوين.

- توزيع التلاميذ وتوجيههم في الشعب الدراسية المختلفة، استنادا إلى المعدلات التي حصلوا عليها.

- مقارنة التلاميذ بحيث يصدق كل واحد منهم، إما في المقدمة أو في وسط أو في مؤخرة الترتيب، وهو ما تسميه "مورسيات" ( MORISSETTE,D ) "بالتفسير المعياري للتقويم النهائي" الذي يعتمد على معلومات حول كل تلميذ.

فالتقويم النهائي أو التحصيلي هو ذلك التقويم الذي يأتي في نهاية حصة تعليمية، أو في نهاية وحدة تعليمية أو نهاية درس أو سنة دراسية أو طور دراسي، وهو النوع الشائع الانتشار سواء بين التلاميذ، أو المعلمين أو المسؤولين على مؤسسات التعليم، وهو الأكثر ألفة بينهم بحيث يتمثل في الفروض والامتحانات الفصلية أو السنوية، أو تلك التي تسمح للناجحين فيها بحصولهم على مختلف الشهادات، كما تتمثل أهميته في تقويم الناتج النهائي للعملية التعليمية، ومدى تحقق الأهداف المنشودة من البرامج أو المناهج الدراسية.

(بورصاص فاطمة الزهراء، 2009، ص147)

وفيما يلي جدول توضيحي لأنواع التقويم التربوي:

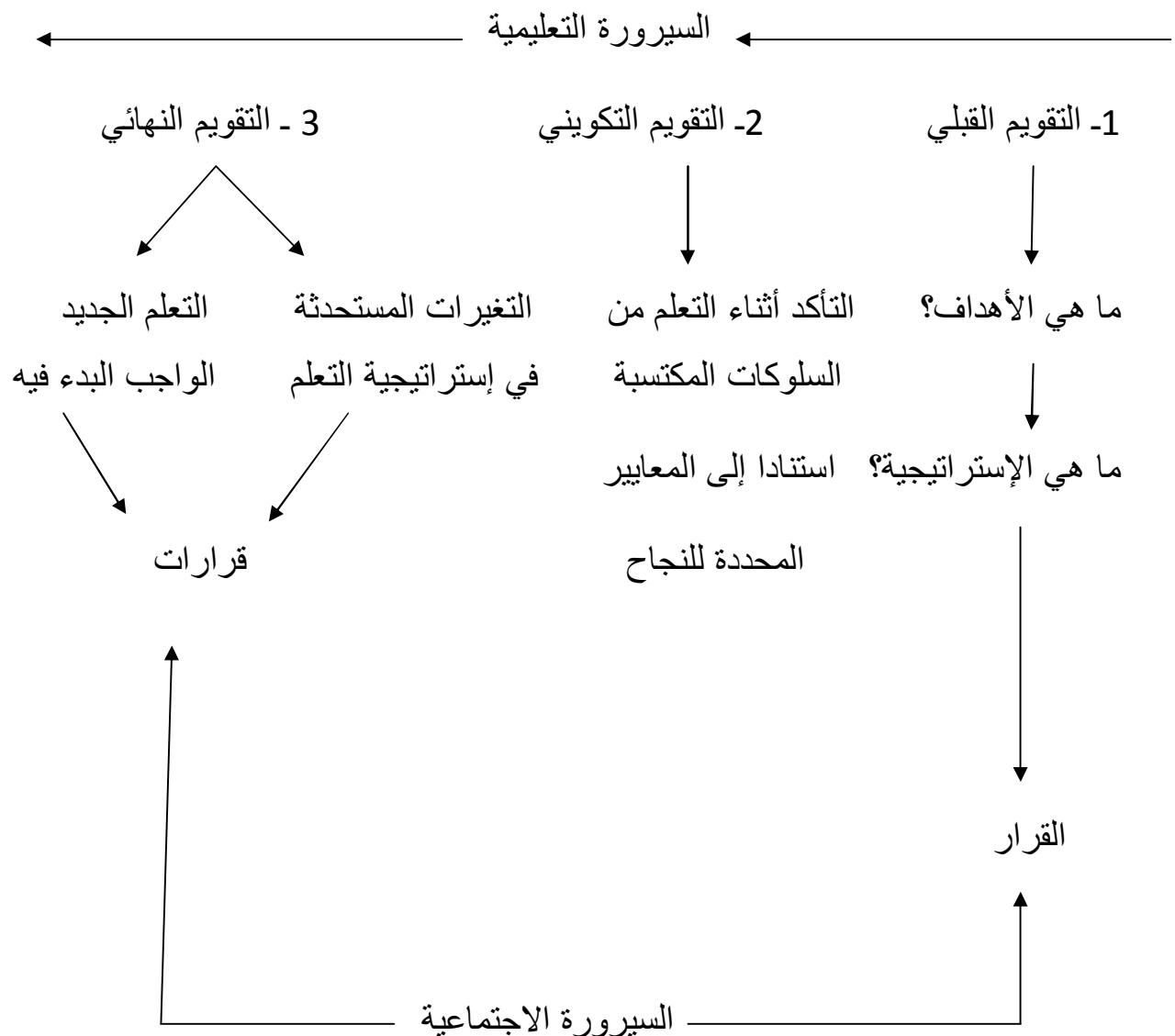
جدول رقم (20): يبين أنواع التقويم التربوي.

| أنواع التقويم    | موقع التقويم           | أهداف التقويم   | مقتضيات التقويم  |
|------------------|------------------------|---|--|
| التقويم التشخيصي | قبل بدء عملية التعلم   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ.</li> <li>- الكشف عن مدى تجانس مستوى تلاميذ القسم الواحد.</li> <li>- تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد.</li> <li>- تشخيص النقائص واقتراح الحلول قصد معالجتها.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- قبل انطلاق الدرس (الواجبات).</li> <li>- في بداية الدرس (أسئلة).</li> <li>- في بداية الفصل أو سنة دراسية (مهام مفتوحة).</li> </ul>         |
| التقويم التكويني | أثناء عملية التعلم     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدروس .</li> <li>- تصحيح وتعديل المسار التعليمي.</li> <li>- ضبط عناصر الفصل التعليمي</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- عند الانتقال من مقطع إلى آخر.</li> <li>- عند الانتقال من هدف إلى هدف آخر.</li> <li>- تستعمل أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة للأهداف.</li> </ul> |
| التقويم النهائي  | عند نهاية عملية التعلم | <ul style="list-style-type: none"> <li>- المقارنة بين الأهداف المنجزة والمسطرة.</li> <li>- قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعليم.</li> <li>- ترتيب وتصنيف وتنويع التلاميذ.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- عند نهاية درس أو فصل أو سنة دراسية.</li> <li>- عند نهاية مرحلة أو طور.</li> </ul>   |

وفي الأخير نقول أن رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم، إلا أن هناك تكامل فيما بينها وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتد خطة شاملة للتقويم، من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

ويمكن توضيح هذا التكامل من خلال هذا الشكل:

شكل رقم (١): يوضح تكامل أنواع التقويم.



## 8- وظائف التقويم:

يمكن تحديد وظائف التقويم التربوي فيما يلي:

### 1:8- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم:

\* يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين، حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح المتعلمين، فكلما زادت درجة نجاح المتعلم كلما زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

\* يساعد التقويم في توجيه المتعلمين، فحينما يستعد المتعلم للاختبار، فإن ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع، فإذا كان الاختبار من النوع المقالي، فإن المتعلم يلتزم بتحديد المادة المتعلمة، وإذا كان الاختبار موضوعي، فإنه يعتمد على الحقائق ويتناول عينة أشمل من السلوك. (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص30)

### 2:8- اتخاذ القرارات التربوية:

تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية السياسات التعليمية التي تطبق في المراحل التعليمية المختلفة. (نفس المرجع، ص31)

### 3:8- تصنيف التلاميذ:

نظرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم ودرجة ذكائهم لا تظهر إلا بعد التقويم المستمر السليم، فإنه لا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد القيام بهذه العملية، فهي التي تحدد وتميز بين التلاميذ الأقوياء والضعاف، بل على أساسها يمكن وضعهم في سياق تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم. (أحمد محمد الطيب، 1999،

ص41)

#### 4:8- زيادة الدافعية للتعلم:

من الوظائف التي يقوم بها التقويم أيضا تشخيص الحالة التي عليها التلميذ، وإظهار عناصر القوة والضعف لديه، والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا الحكم هو الذي يدفع التلميذ للتعلم، فإذا كان جيدا دفعه إلى زيادة الجودة والحصول على تقدير أعلى، وإذا كان ضعيفا دفعه أيضا إلى للوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه، وعليه فإن للتقويم دوره في زيادة الدافعية لدى التلاميذ، خاصة لدى الأقوياء منهم، حيث يخلق ظاهرة التنافس بينهم.

(نفس المرجع، ص42)

#### 5:8- الإرشاد النفسي والتربوي:

للتقويم دور مهم في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي عن طريق تزويد المرشد بمعلومات من المسترشد تساعد في مهمته، وتحقق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي المسترشد بمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة، وتستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها. (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص31)

ويشير (سيد وسالم، 2008) إلى وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية حيث ذكر:

- \* المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى علمية تقويم تبين مدى صداقتها، أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة.
- \* المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
- \* الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد في ضبط التكلفة، ودون إهدار الوقت والجهد.

\* المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم، فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون عليه.

\* التعرف على فعالية المناهج الدراسية، فالتقويم ضروري لاختبار مدى ملائمة المنهج لظروفنا وحياتنا وأهدافنا المحلية والوطنية على المدى البعيد.

\* تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها. (حاتم بن عبد الرحيم، مرجع سابق، ص18)

ويقول "سامي ملحم" (2000): "تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية، حيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات حياة الفرد"، وهذه الوظائف تمثلت في:

- **مجال الدراسة والعمل:** إنه يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر العملية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم، ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى.

- **في مجال التشخيص والعلاج والوقاية:** فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ، المنهاج، المعلم وغيرهم، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التعلمية.

- **في مجال وضوح الأهداف:** من خلاله تتضح وتترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

- **في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم:** فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم واتجاهاتهم.

- **في مجال تطوير المناهج وتحسينها:** للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال. (سامي ملحم، 2000، ص45)

نستخلص أن التقويم التربوي ساهم في تشخيص حالة التلميذ، معرفة عناصر القوة والضعف لديه، والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب.



## 9- خطوات التقويم:

يتضمن التقويم بمفهومه الشامل الخطوات الإجرائية التالية:

### 9:1- تحديد الأهداف:

حيث يساعد في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط، فينبغي أن يتسم الهدف من التقويم بالدقة والوضوح، وأن يركز على المجال المراد تقويمه فعلا. (نعمان شحادة، 2009، ص156)

### 9:2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:

ينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحوها هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

### 9:3- الإعداد والتخطيط:

وذلك بإعداد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق، وتحديد العينات التي سيتم تطبيق التقويم عليها، والهيئة الفنية والإدارية التي ستتولى تطبيقه.

### 9:4- جمع البيانات:

ويتم ذلك بواسطة موضوع التقويم في ضوء خطة يتم تسجيلها بطريقة واضحة، تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

### 9:5- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج:

فتفسر البيانات تفسيراً واضحاً، ومبسّطاً على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة والضعف التي تحتاج إلى علاج.

## 9:6- الاستفادة من النتائج:

وذلك بإعادة النظر في القرارات التي تحول دون تحقيق الأهداف. (نعمان شحادة،

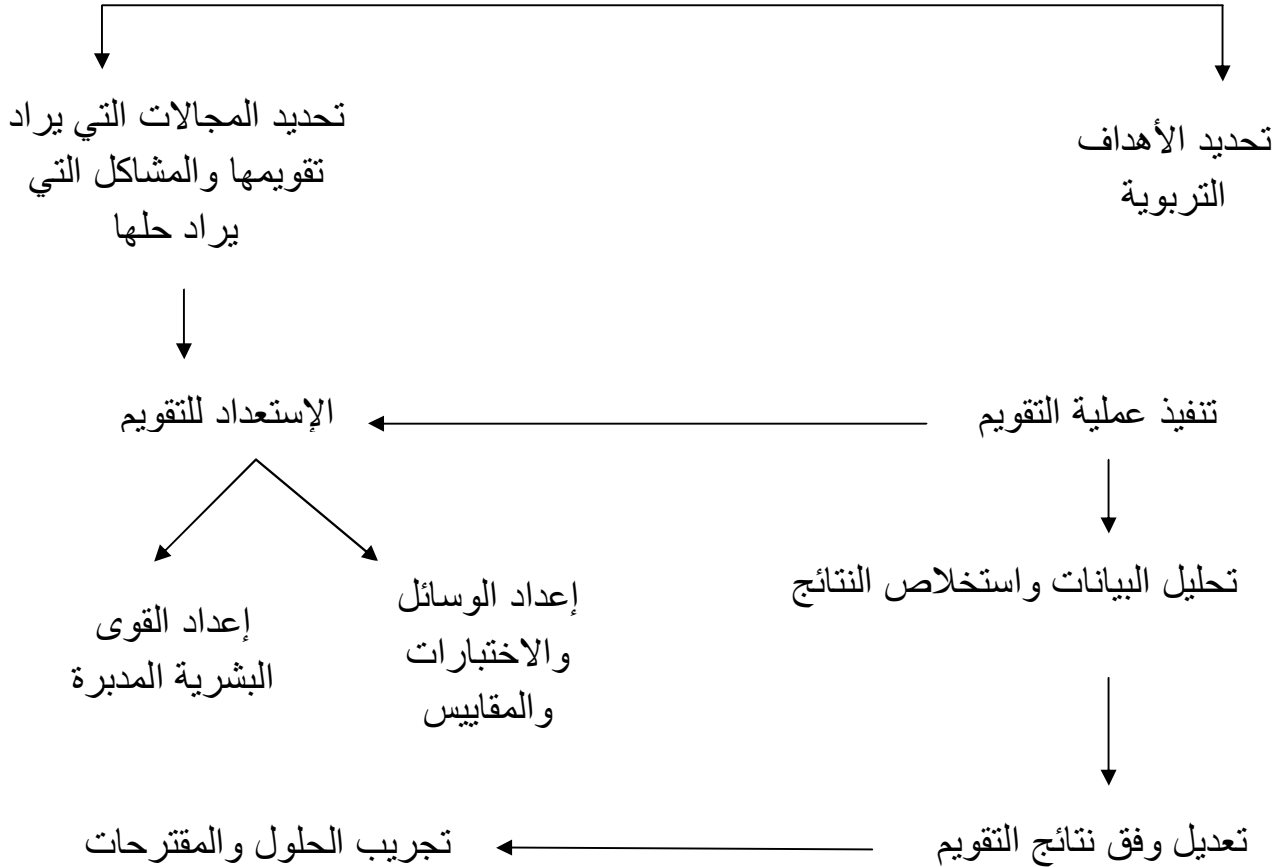
2009، ص156)

9:7- تجريب حلول مقترحة بهدف التأكد من سلامتها، ودراسة مشكلات التطبيق واتخاذ

الإجراءات اللازمة لعلاجها. (سامي محمد ملحم، 2005، ص47-48)

شكل رقم (6): يمثل خطوات التقويم التربوي. (سامي محمد ملحم، 2005، ص46)

### خطوات التقويم التربوي



نستنتج أن عملية التقويم عملية علمية دقيقة تقوم على أساس خطوات متتابعة ومتسلسلة، من أجل التعرف على النجاح الذي أحرزه التلاميذ خلال فترة تعلمه، إضافة إلى التعرف على الصعوبات التي اعترضته في مشواره التعليمي، وذلك من أجل الإصلاح ومراجعتها.

## 10- الاتجاهات الحديثة في التقويم:

نتيجة للتطور في نظريات وأساليب القياس والتقويم النفسي والتربوي واستجابة للتغير الاجتماعي والتقدم، ومن خلال الجهود المبذولة لتطوير وتعديل نظم الامتحانات ظهرت اتجاهات في تقويم الطالب.

وقد ذكر (القرشي، 1406هـ) اتجاهات حديثة في التقويم نذكر منها ما يلي:

أ- التقويم الشامل الذي تنادي به التربية الحديثة، والذي يمتد ليشمل جميع جوانب شخصية الطلاب في إطار برنامج شامل ومتوازن للتقويم، لا يقتصر على نوع واحد من أساليب التقويم وجمع البيانات، وإنما تنوع فيه الأساليب حسب تنوع الأهداف وأنماط السلوك المراد قياسها.

ب- ينظر الاتجاه الحديث إلى الامتحانات وعملية التقويم على أنها جزء متكامل من العملية التربوية.

ج- يعتمد التقويم في الاتجاه الحديث على نماذج ونظريات للقياس النفسي، وقد ظل القياس النفسي ولفترة طويلة يعتمد على المقاييس معيارية المرجع، والتي تعتمد على مقارنة أداء الفرد بأداء غيره من الأفراد، وهي السبعينات بدأ التوسع في استخدام المقاييس محكية المرجع، وهي تفسير درجة الفرد في ضوء مدى تحقيقه أهداف تعليمية محددة، وهي بذلك تعطى دلالة على مدى كفاءة الفرد في القيام بأعمال معينة.

د- يميل التقويم الحديث إلى عن المركزية والشكلية، ويدعو إلى التقليل من الاعتماد على الاختبارات المقننة، والاتجاه إلى الاختبارات التي يعدها المعلم.

هـ- استنباط أنواع جديدة من أساليب التقويم التي تتسم بالمرونة، وتعتمد على الثقة المتبادلة بين المعلم والطالب، وتزيد من ثقة الطالب بنفسه كاختبار الكتاب المفتوح، والاختبار المنزلي، والأبحاث والمشروعات.

و- الاستفادة من التقدم الذي أحرزته بعض الأجهزة الحديثة لاكتساب عملية التقويم المزيد من المرونة والسهولة والسرعة.

ز- سيهتم نظام التقويم في المستقبل لمدى قدرة الطالب على تقويم المعلومات، وتقدير علاقتها بالموضوع يدرس وأن يعرف نوع المعلومات التي يحتاجها ومصادرها وكيفية استخدامها.

ح- تركيز أساليب التقويم الحالي على التفكير التقاربي.

ط- السعي لابتكار أساليب جديدة لتقدير الأداء. (حاتم بن عبد الرحيم، مرجع سابق، ص31)

#### 11- صعوبات التقويم:

تواجه عملية التقويم صعوبات عديدة:

**1:11- تحديد الأهداف:** معظم البرامج التربوية إما أنها بغير أهداف، أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة، أو أن أهداف البرنامج ليست هي الأهداف المعلنة.

**2:11- قياس النتائج:** النتائج كأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع أن هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.

**3:11- إصدار الحكم:** إن أية دراسة تقييمية لابد من أن تركز على إصدار حكم، وهذا الحكم لابد أن لا تتأثر بجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم. (زكريا محمد الظاهر، 1999، ص21-22)

**4:11- نقص في مصادر التمويل:** إن عدم توفر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقييمية، إذ لابد من توفر التمويل اللازم لمثل هذه الدراسات.

**5:11- نقص في المعلومات:** مما يعيق التقويم أحيانا نقص البيانات، أو المعلومات التي يجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم. (سامي محمد ملحم، 2002، ص227)

ومن هنا نستخلص أن عملية التقويم التربوي عملية تواجه صعوبات ومشاكل تعيق مسارها.

### خلاصة:

تطور التقويم بتطور المعرفة فوصل الآن إلى قدر من الدقة والتقدم، والتقويم التربوي عملية تربوية متواصلة، فهو جزء من المناهج التعليمية، ويهدف إلى الكشف عن قدرات واستعدادات وميول ومهارات المتعلمين ومكتسباتهم، وبين متغيرات المناهج التعليمية لضبط مدى ملاءمتها لحاجيات المتعلمين ومستواهم.

## تمهيد :

يلجأ المدرس إلى عدة أدوات لكي يقوم بتقويم تلاميذه تقويماً متكاملًا، ولأن هذه الوسائل هي الوحيدة التي تمدّه المعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين، سواء تعلّق الأمر بحدوث تغييرات في السلوك جراء التعليم الذي تلقّوه، أو من حيث إبراز القدرات والمهارات التي يتصفّون بها والكشف عن الصعوبات التي تواجههم.

إن هذه الأدوات تساهم في كل المراحل العلمية التعليمية فقد تكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص، أو أثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغييرات، وهذا ما يبرز أهميتها خلال الحصة أو مجموعة حصص، أو خلال فترة قصيرة قد يمثلها باليوم طويلة كالسنة الدراسية، كما أن هذا الاستعمال يتوقف عن الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه، وهذا ما تؤكدّه بعض الدراسات و الندوات التي تعقد لغرض تطوير الأدوات التقويمية، ففي ندوة للمركز القومي العربي للبحوث التربوية 1978 أكد الحاضرون منها على ضرورة توجيه أدوات التقويم وفقاً لأهداف الدرس. (عبد المجيد النشواتي، 1998، ص 614)

لهذا يستوجب الربط بينهما، وقد تكون أدق الأدوات عديمة الفائدة في حين تستعمل في غير موضعها، كما يؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية إلى تغطية جميع المستويات تغطي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتؤدي أيضاً إلى إعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية. (زياد أمين بركات، 1999، ص 139)

كما أن التنوع فيها يربط بمدى ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ، والحديث عن تقويم التلاميذ لا يعني مقارنة مخرجاتهم التعليمية المرتبطة ببعض التغييرات التي تحدث في السلوك (الجانب المعرفي، الوجداني، الحس حركي)، بل الإلمام الجيد بالأدوات التي تمكن من معرفة مدى الرغبة والاستعداد للتعلم، ومدى وجود إمكانية ذلك، ومعرفة الحالة النفسية التي يكون التلاميذ مع تقييم الجانب التحصيلي، هذا ما جعل البعض من التربويين يقسمون هذه الأساليب إلى (شكلية وغير شكلية)، كما يسميها الدكتور "أحمد منكور" فالشكلية التي تكون محددة، وفي زمن محدد ولكافة التلاميذ (اختبارات تحصيلية)، والغير شكلية التي تكون عن طريق الملاحظة والمقابلة والمناقشة (علي أحمد منكور، 1998، ص 269)

ويمكن للمدرس أن يقوم طلبته من خلال استخدام مختلف الوسائل وأهمها:

- أ- ملاحظة نشاط الطالب داخل الصف من حيث انتباهه في الصف وأجوبته وتعليقاته وغير ذلك.
- ب- مقابلة الطالب للتعرف على مدى فهمه للدرس والبحث معه في الصعوبات التي تواجهه، وعن سبب تخلفه، إن كان متخلف عن أقرانه.
- ج- تحليل عمل الطالب فيما يقوم من نشاطات إبداعية وابتكارات ذاتية.
- د- الواجبات البيتية التي يكلف الطالب القيام بها، ومدى نجاحه في ذلك يمكن أن تكون أسلوباً جيداً أو وسيلة جيدة من وسائل التقويم.
- هـ- التقويم الذاتي، وذلك بالاعتماد على الطلبة أنفسهم في تقويم ذواتهم في ضوء أسس معينة يحددها لهم المدرس يشخص الطلبة في ضوءها نقاط ضعفهم وقواتهم.
- و- الاختبارات وهو الأسلوب الشائع استعماله في المدارس. (حاتم بن عبد الرحيم، مرجع سابق،

ص26)

\* أدوات التقويم التربوي:

سنحاول في هذا الجزء إبراز أهم الوسائل التقويمية التي يجب الاعتماد عليها:

1- الإختبارات التحصيلية: وتهدف إلى قياس التحصيل.

1.1. اختبارات الأداء: هي ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء بعمل معين، كالكتابة على الآلة الكاتبة. (حاتم بن عبد الرحيم، مرجع سابق، ص27)

2.1. الاختبارات النفسية: تهدف إلى الكشف عن ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي.

3.1. الاختبارات التحصيلية: وتهدف إلى قياس التحصيل الدراسي للتلميذ. (نفس المرجع السابق، ص27)

تعتبر الاختبارات التحصيلية أحد أهم وسائل القياس التربوي الأكثر شيوعاً في نظم التعليم المختلفة في العالم، والقصور في إعدادها يؤدي بالضرورة إلى نتبعت سالبية في عمليات التعليم والتعلم، وفي عملية التقويم التربوي بخاصة. (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص85)

والاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم لقياس المعرفة، والفهم والمهارة في مادة أو مواد دراسية أو تدريبية معينة.

ويصمم الاختبار التحصيل من أجل معرفة ما أحدثه التعلم من تغيير في سلوك المتعلمين، فالمراقبة المنتظمة لتحصيل التلاميذ ضرورة لسير الحسن للتعلم.

وتنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين أساسيين هما:

1. الاختبارات الشفهية.

2. الاختبارات التحريرية، وهذه تنقسم بدورها إلى قسمين رئيسيين هما:

1.2. الاختبارات المقالية.

2.2. الاختبارات الموضوعية، وتنقسم إلى أربعة (04) أنواع:

\* اختبار الاختيار من متعدد.

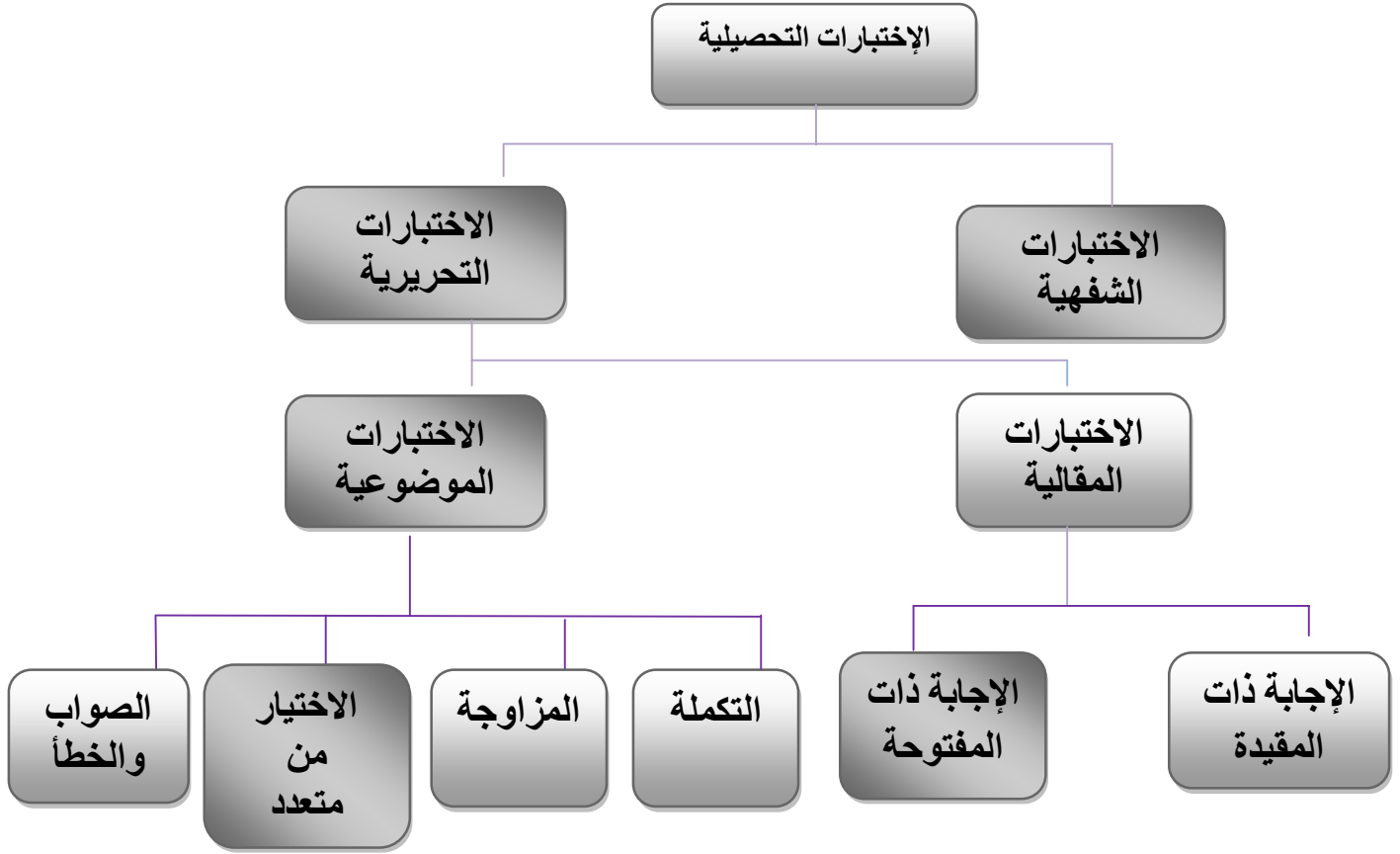
\* اختبار الصواب والخطأ.

\* اختبار المزاوجة.

\* اختبار التكملة.



شكل رقم (7) : يبين أدوات التقويم التربوي.



### 1-3-1- الإختبارات الشفوية:

تعتبر من أقدم الوسائل التقييمية حيث استعملها الصينيون واليونانيون وغيرهم من شعوب الحضارات القديمة، وفيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفوية، ويطلب منه الاستجابة لها، ويعتمد عليها المدرس بصورة دائمة خلال دروسه، لأنها بالإضافة إلى أهميتها في توصيل المفاهيم الجديدة، تتضح قيمتها التقييمية حين يريد المدرس التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق وفي تقييم الخلفية المعرفية لهم، وعند التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة انتباه التلاميذ وتكون عادة في صورة قصيرة تتطلب إجابات قصيرة، ويطلب من التلاميذ الإجابة عليها دون كتابة، كما أنها تسمح بربط المعلومات وتسمح من التأكد الفوري لفهم التلاميذ للدرس.

وحتى تنجح الاختبارات الشفوية في تحقيق الأهداف المستوحاة منها، فلا بد من مراعاة ما يلي:

\* أن تكون الاختبارات الشفوية واضحة ومناسبة للتلاميذ.

\* أن تكون أسئلتها متماشية مع طبيعة المادة الدراسية ومثيرة للتفكير.

\* أن تجرى هذه الامتحانات بدقة تامة وفي توقيت مناسب.

#### أ- مزايا الاختبارات الشفوية:

- تعتمد على اكتساب التلاميذ خبرات تعليمية، لأن الأصل في طريقة الامتحانات الشفوية أنها تعطي إجابات صحيحة إذا رفع التلميذ في الخطأ عند إجابته.
- يمكن تحديد وتقويم بعض الخصائص الشخصية للتلميذ التي يتعذر على الامتحانات التحريرية معرفتها كالمظهر والشخصية وطريقة التعبير. (مصطفى قمش وآخرون، مرجع سابق، ص 87)
- تُعوّد التلاميذ على مواجهة المواقف الصعبة والتعبير عن نفسه وأفكاره أمام الآخرين، وكذلك باستخدام الحوار والمناقشة.

- لا تسمح بالغش. (نبيل عبد الهادي، 1999، ص 48)

- تساعد على تصحيح أخطاء المتعلمين فور حدوثها.

- لا تحتاج الاختبارات الشفوية إلى وقت وجهد في إعدادها.

#### ب- عيوب الاختبارات الشفوية:

- لا تستطيع هذه الاختبارات قياس معظم محتويات المادة الدراسية.
- تحتاج إلى وقت طويل وخاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيراً، والأصل عند استخدام هذه الوسيلة أن لا يزيد عدد التلاميذ عن اثني عشر (12) تلميذاً.
- من المحتمل أن يكون نصيب التلميذ من أسئلة النوع الصعب أو السهل جداً، وهذا معناه أن الأسئلة لم تتوزع بالتساوي من حيث السهولة والصعوبة بين التلاميذ. (مصطفى القمش وآخرون، مرجع سابق، ص 87)

رغم بعض الانتقادات الموجهة إليها باعتبارها فجائية وتلقائية وأنها غير متساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقة عادلة بين التلاميذ.

### 1-3-2- الاختبارات التحريرية:

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين رئيسيين هما: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية.

## أولاً: الاختبارات المقالية:

تعد اختبارات المقال من أقدم الأنواع وأكثرها شيوعاً بين جميع المعلمين، وذلك لسهولة وصفه، فهو أكثر قبولا عند المعلمين رغم عدم توفر الصدق والموضوعية في نتائجه. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص64)

وهي عبارة عن اختبارات إنشائية أو كتابية الشائعة عادة في مدارسنا على صورة ناقش، لخص، أذكر، ... (زايد الهويدي، 2004، ص72)

## أ- مزايا الاختبارات المقالية:

- سهولة الإعداد ولا تستغرق من الدرس إلا وقت قصير.
  - تتيح للمتعلم حرية الإجابة والتعبير عن النفس وإبداء الرأي.
  - تكشف بصورة غير مباشرة عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم.
- تميز بين التلميذ الذي يستخدم العمليات العقلية (تفكير، نقد، ...) والتلميذ الذي المعلومات دون فهم. (مصطفى القمش وآخرون، مرجع سابق، ص99)

وتمنح الفرصة لتوضيح الأسباب والعلل أو لتفسير العلاقات، والتوضيح الجيد للمفاهيم والمصطلحات تحليل الأفكار أو الربط بينها وتركيبها والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين أو ترتيب الأفكار والقدرة على الإنتاج المعرفي، كما تمنح نفس الفرصة للتلاميذ باعتبارها تكون بصورة موحدة وتسمح لهم بحل المشكلات وتمكن المتعلم من التعبير عن قدراته اللغوية. (إبراهيم بسيوني عمرة، 1999، ص274)

## ب- عيوب الاختبارات المقالية:

- اختلاف تقديرات المعلمين في تصحيح نفس السؤال، ولهذا فإن التقدير الذاتي يجعل من هذه الأسئلة وسيلة غير دقيقة في قياس تحصيل التلاميذ، ويظهر هذا العيب جليا في بعض المواد مثل: اللغة العربية وغيرها من المواد الأدبية.
- تحتاج إلى وقت ومجهود من المعلم في تصحيحها. (مصطفى القمش وآخرون، مرجع سابق، ص100)

- أسئلة هذه الاختبارات تشجع على الحفظ أكثر من الفهم، حيث تبدأ عادة ب: أذكر، اشرح، لخص، قارن، ... (أحمد محمد الطيب، 1999، ص46)
- يقضي الطالب معظم وقته في الكتابة.

قد لا يتمكن الطالب من الإجابة نتيجة غموض الأسئلة، لأن معرفة السؤال نصف الجواب.  
(تيسير مفلح كوافحة، مرجع سابق، ص64)

#### ثانياً: الإختبارات الموضوعية:

ويطلق على هذا النوع أيضا "الإختبارات الحديثة"، وهذا عند مقارنتها بالاختبارات المقالية، وسميت هذه الاختبارات بهذا الاسم (الموضوعية) لأنها لا تتأثر النتائج فيها بذاتية المصحح، وذلك بسبب وجود جواب محدد لكل سؤال، وبذلك لا يختلف عليه أو في تصحيحه اثنان، كما أن الأسئلة تكون شاملة للمادة أو لمعظم أجزائها، مما يساعد على قياس قدرة الطالب بدقة، ومن ثم الوقوف على نقاط ضعف وقوة التلميذ. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص52)

وهي عبارة عن أسئلة محددة المعنى، ولكل منها إجابة واحدة محددة صحيحة، ولا يختلف المصححون في تقدير درجاتها.

وكان ظهور هذه النوع من الامتحانات نتيجة بحث و استقصاء المهتمين بالديسيملوجيا والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

يعتبر كل من "كالدويل" (caldwell) و كورتس (caurtis, 1923) أول من قام بمحاولة صياغتها وجاء "إيبيل" (Ebel) في ظل انتقاداته للامتحانات ليضع بعض أسسها مع زميله "دامرين" (Damrine, 1960). (نور الدين جبالي، 1995، ص223)

- تمنع التقدير الذاتي.
- تمنع غموض الإجابة.
- سهلة التصحيح. (تيسير مفلح كوافحة، مرجع سابق، ص55)

- تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة خاصة في أسئلة الصواب والخطأ. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص52)
- لا تتطلب الإجابة سوى وضع إشارة، ولا حاجة للكتابة، مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب وجودة الإملاء وسلاسة الأسلوب... إلخ.
- يضيف جوا من اللعب لاسيما في الصفوف الابتدائية الدنيا (رسم خطوط، وصل كلمات،...).
- تشعر التلاميذ بعدالة التصحيح. (مصطفى القمش، 2000، ص88)
- أ- عيوب الاختبارات الموضوعية:
- تكلفتها باهظة، تكلف الورق وأجور الطباعة وغيرها. (أحمد محمد الطيب، مرجع سابق، ص53)
- الغش فيها سهل، ويمكن معالجة ذلك بإيجاد عدة نماذج للأسئلة. (مصطفى القمش، مرجع سابق، ص89)
- صعوبة في وضع الأسئلة.
- لا تساعد على منح الشخص القدرة على التعبير. (تيسير مفلح كوافحة، مرجع سابق، ص54)
- تتطلب جهدا ووقتا لإعدادها و المهارات العالية التي يتوجب أن يمتاز بها معدها.
- عدم قدرتها على قياس مدى قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل والتركيب وحل المشكلات كما أنها تترك مجالا للتخمين والصدفة، كما هو الحال في اختبارات "الصح و الخطأ".
- ورغم هذه الانتقادات تبقى الاختبارات الموضوعية من أهم الطرائق والأساليب التي تمكن المدرس الاعتماد عليها سواء لرصد المعلومات القبلية لتقويم تلاميذه أو لتأكده من تحقيق الأهداف المرحلية أو عند التقويم النهائي لتحقيق الأهداف.

#### أنواع الاختبارات الموضوعية:

##### أ- اختبار الاختيار من متعدد (Multi- choice test):

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية واستعمالا، نظرا لإمكانية صياغة أسئلته بطرق مختلفة، واستخدامه في قياس جوانب متعددة لا يتسنى للاختبارات

الموضوعية الأخرى قياسها، ويتكون كل سؤال من أسئلته من جزئين: الجزء الأول ويتكون من سؤال كامل أو من عبارة ناقصة، والجزء الثاني يتكون من أربع إجابات (بدائل) موضوعة للسؤال، تتراوح في العادة ما بين أربع أو خمس إجابات، ويكون المفحوص مطالباً باختيار الإجابة الصحيحة من بين هذه الإجابات أو البدائل، مثلاً: اندلعت الحرب العالمية الأولى سنة: 1914-1917-1918-1919.

### ب - اختبار الصواب والخطأ:

عبارة عن مجموعة فقرات التي تكون في جمل إخبارية لا يوجد الشك في الحكم على صحتها أو خطئها، وتتضمن حقائق تتصل بالمنهج الدراسي المراد تقويم سلوك المتعلم بالنسبة له، وفي هذا النوع من الاختبارات يمنح للتلميذ مجموعة من العبارات، ويطلب منه الحكم عليها بتحديد ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أم خاطئة، وتمتاز هذه الاختبارات بانتشارها الواسع في أوساط المدرسين، وذلك لكونها سهلة الإعداد من جهة، ولقدرتها على تغطية البرنامج التعليمي المراد تقويم التلاميذ فيه من جهة أخرى، ويكون حكم التلميذ أو المفحوص على عبارات هذا النوع من الاختبارات بوضع إشارة معينة أمام أحد الاختيارين أو بالتأشير على أحد الرمزتين (ص)، (خ) أو (نعم)، (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (-) إذا كانت العبارة خاطئة. (محمد عبد الكريم أبوسل، 2002، ص68)

وتستخدم هذه الاختبارات في قياس أهداف معرفية من مستوى التذكر كالعلاقات بين الأسماء والصفات أو بعض الأحداث، أو لبعض المصطلحات وتعريفاتها وتكون في عدة أشكال أو أنماط منها:

- **النمط العام:** و هو الشائع حيث يقوم التلميذ بإصدار حكمه على الجملة الإخبارية التي تقدم له بوضع إشارة معينة "نعم" و"لا" أو بوضع دائرة حول إحدى الكلمتين (صحيح) و(خطأ)، والتي تمثل عادة (ص) و(خ).

- **نمط التصحيح:** وذلك بمطالبة التلميذ بتبرير الخطأ في حالة اختياره لكلمة (خطأ).

- **نمط صح - خطأ - لا أعرف،** وهذا في حالة تصحيح المدرس لاختبار من أثر التخمين.

- النمط العنقودي: بوضوح عدة جمل في كل سؤال مع شمل كل جملة على كلمتي (الصح) و(الخطأ). (زكرياء محمد الظاهر و آخرون، 1999، ص95)

إن من أهم مميزات هذا النوع من الاختبارات هو سهولة إعدادها وشموليتها، كما أنها سهلة التصحيح ولا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، لكن يعاب عليها تركيزها على أدنى المستويات المعرفية وفي قياس دقائق ثانوية، ويصعب بها قياس مدى الفهم والاستنتاج والتطبيق أو إدراك العلاقات والتقويم أو قياس القدرة على استعمال اللغة أو مناقشة بعض الأفكار كما أنها تتأثر بدرجة كبيرة لعامل التخمين وقلة نسبة الثبات فيها وتجعل التلميذ مقيدا بالحفظ والاستظهار.

ولهذا لجأ الكثير من التربويين إلى الدعوة بالعمل بنمط التصحيح باعتباره يمنح الدقة في تأكيد التلميذ من الإجابة الصحيحة، كما ينصح أن توزع الإجابات الصحيحة والخاطئة منصفة والابتعاد عن نقل الجملة، كما وردت في المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي وكراس التلميذ والعمل على صياغتها بطريقة أخرى، بشرط أن تحتل الصح فقط أو الخطأ فقط ولا تحتل الصح والخطأ معاً، وتجنب استعمال الجمل المنفية أو المزدوجة النفي. (علي أحمد المذكور، مرجع سابق، ص273)

### ج - اختبار المزاجية:

ويطلق عليها أيضاً اختبارات المطابقة أو التوفيق، ويتكون من جزئين أو قائمتين تسمى الأولى المقدمات، وهي العبارات الدالة على الأسئلة وتمثل القائمة الثانية في الإجابات أو العبارات الدالة عن الإجابة ويكون المطلوب من التلميذ إيجاد الاستجابة التي توافق المثير الكائن في القائمة الأولى، ويمكن له الربط بين القائمتين سواء بوضع سهم يربط بينهما، أو أن يكتب رقم عبارة الجواب أمام عبارة السؤال.

كثيراً ما يفيد هذا النوع من الاختبارات في الربط بين الأشياء من حيث علاقتها أو في معرفة معاني المصطلحات والمفاهيم والرموز، كما يمكن أن تكون في صيغة صور مثلاً تقبلها أسماؤها، ويمتاز هذا النوع من الاختبارات في القدرة على استعمالها ولو في المراحل التعليمية الأولى وسهولة إعدادها من قبل المدرسين، كما تنخفض نسبة التخمين فيها مقارنة ببعض الاختبارات

الموضوعية الأخرى، كما أنه توفر للمدرس جهداً أثناء التصحيح، ويمتاز بنسبة ثبات عالية تتجاوز مستوى التذكر فقط بل تدرب القدرة على التمييز وتصنيف مختلف الأشياء والظواهر وإدراك مختلف العلاقات، وفهم بعض الحقائق ورغم هذا فإن هذا النوع من الاختبارات عاجزة عن قياس القدرات العقلية العليا من مستوى الاستدلال والبرهنة والتقويم، ويولي أهمية كبرى لقياس القدرة على التذكر، كما أن الحكم بواسطتها على فهم التلميذ للمعلومات الواردة في نص السؤال صعبة باعتبارها تحمل نسبة من التخمين، ولجوء التلميذ فيها إلى الحذف أو البواق.

ولهذا ينصح أن تختلف عدد البنود في العمودين، وذلك بوضع البنود الموجودة في العمود الثاني، والذي يمثل الإجابات أكبر من عدد بنود العمود الأول الذي يمثل الأسئلة، ولكن تكون متقاربة من حيث العدد والعمل على ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي.

### د- اختبار التكملة و ملء الفراغ:

ويطلق عليها إسم "إختبارات الاستدعاء أو التذكير"، وهي عبارة عن فقرات تغلها فراغات ويطلب من التلميذ إيجاد الكلمة أو الجملة أو الفقرة المناسبة ليضعها في مكان الفراغ، وتعيد للعبارة أو الفقرة الكلية وتكون بتزويد التلميذ الكلمات المحذوفة في أعلى أو أسفل أو ترك المبادرة للتلميذ، كي يجد الكلمات المناسبة ليضعها داخل الفراغات، أما عن اختبارات فهي تشمل عادة فراغات تكون في آخر الجملة، وقد تكون عباراتها محددة تنتظر الكلمة اللازمة لإتمام معناها أو تكون في صيغة سؤال يطلب من التلميذ وضع الكلمة أو الجواب أمام السؤال، ولكن يكون هذا النمط من الأسئلة في صورته الأولى أحسن، ويفيد هذا النوع من الاختبارات في قياس قدرة التلاميذ على التذكر، ويعتبر "ميلسون تايلور" (1953) أول من صاغ هذا النوع من الاختبارات والذي اشتقه من مفهوم الإغلاق الذي يعتبر أحد أساليب التعلم حسب نظرية الجشتالت والذي يعطي الاستعدادات الفطرية الكامنة عند الإنسان من أجل إتمام النقص، والعمل على الربط بين الأشياء لتشكيل وحدة متكاملة. (علي أحمد مذكور، مرجع سابق، ص275)

إن هذا النوع من الاختبارات يمكن المدرس من تغطية أكبر عدد ممكن من المقرر الدراسي ويسمح بقياس بعض القدرات وخاصة القدرة على التعلم و الفهم والتطبيق، كما أنه سهل للإعداد والتصحيح ورغم ذلك، فإن هذا النوع من الاختبارات تحمل درجة من التخمين خاصة في حالة ما



إذا زود التلميذ بالكلمات أو الجمل الناقصة في أعلى أو أسفل العبارة أو الفقرة الناقصة، هذا النوع من الإختبارات يمنح الفرصة أكثر لقياس القدرة على التذكر والحفظ وهذا ما يقلل من مستوى الحكم الفعلي عن ما إذا تمكن التلاميذ من استيعاب المادة التعليمية، ولأنها تمكن من المناقشة وإعطاء الرأي ويقيد حرية المتعلم في التعبير وطرح الأفكار بصورة جيدة.

ولغرض تطويره وإعطاء الدقة اللازمة له لقياس التطورات التي تحدث في سلوك المتعلم يجب أن تصاغ عباراته بطريقة لا توحى بالإجابة الصحيحة من جهة ولا تمنح الفرصة لملء الفراغ بأكثر من كلمة أو عبارة واحدة، كما يستحسن أن تكون الفراغات في النصف الثاني من الكلمة وذلك لتسهيل الفهم للعبارة و تمنح للمتعلم فرصة البحث عن الكلمة المناسبة.

#### هـ - إختبار الترتيب:

أو إعادة الترتيب وذلك بمنح المتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات توضع بطريقة خاطئة ويطلب منه إعادة ترتيبها ترتيباً صحيحاً لتمنح فقرة مرتبة وذات معنى، وقد تكون هذه العبارات أشياء أو أحداث أو عمليات، ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنها تصلح في كل المستويات التعليمية وخاصة مع المستويات التي لم يتحكم التلاميذ فيها بعد على الكتابة بصورة جيدة و ليس لهم القدرة على طرح الأفكار ومناقشتها. (إبراهيم بسيوني، مرجع سابق، ص282)

#### و- إختبار الإجابة القصيرة:

وهذا بتقديم التلاميذ إجابات محددة بدقة وفي كلمات قصيرة وما على التلميذ إلا أن يجد الإجابة اللازمة ويضعها في مكانها، ويستعمل هذا النوع من الاختبارات في قياس مدى معرفة التلاميذ للأشياء والحقائق أو في قياس مدى تذكرهم لها، أو في قياس القدرة على التطبيق وتختلف هذه الإختبارات عن المقالية القصيرة، في كونها أكثر دقة والإجابة عنها يتطلب بعض الكلمات فقط، ولكنها تتفق معها في شروط تطبيقها، وتصلح عادة في المستويات الدراسية التي يتحكم التلاميذ فيها في القدرة على التعبير واللغة، كما يعاب عليها عدم تمكينها من منح الفرصة للتحليل ومناقشة الأفكار وإصدار الأحكام، ومن شروط صياغتها هو الرغبة في قياس معارف هامة ومباشرة وطويلة أكثر من كلمة، وإلزام التلاميذ بالإجابة على كل الأسئلة المطروحة بدون اختيار.

## 2 - الاختبارات الأدائية:

تتطلب أهمية هذه الاختبارات من مبدأ عدم قصور التحصيل لدى التلاميذ من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق فقط، بل من التغيرات السلوكية التي تبين تطور مهارات أخرى لدى المتعلم من غير مهارات الفهم والاستيعاب، والتي تتضح في بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية والتي لا يمكن قياسها بواسطة الاختبارات الشفهية أو المقالية أو الموضوعية، وتشمل الاختبارات الأدائية مردود التلاميذ في المادة التعليمية كمراقبة تحسن الخط أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو أدوات استعمال بعض الأدوات، كما هو الحال عند استعمال المجهر أثناء درس العلوم الطبيعية، أو التدريب على إجراء تجربة أو استعمال أدوات موسيقية، لهذا فإن هذه الاختبارات تمكن التلاميذ من لمس الواقع الأصلي والمواقف المشابهة له.

باعتبارها تمكن من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للعمل أو المشابه له وهذا يؤدي إلى تفاعل المتعلم مع الموقف. (سعد خليفة المقرم، 2001، ص 204)

ومن أجل إصدار حكم موضوعي على درجة الأداء يحدد مجموعة عمليات، وتتم مراقبة كل عملية منها على حدى ووضع التقديرات المناسبة لها وتتفرع هذه الاختبارات إلى عدة أنواع:

أ - الأداء الكتابي: وهذا بقيام التلميذ بوصف الظاهرة كتابيا أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم والمنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.

ب - أداء متعلق بتحديد النوع: كالتعرف على آلة وتسمية مكوناتها والقدرة على تحديد دور كل جزء منها.

ج - الأداء على نموذج للمحكات: مراقبة مدى اكتساب التلميذ للمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل مخبر.

د - الأداء في موقف ممثل للموقف الكلي: كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي.

ويتطلب الإعتماد على هذا النوع من الاختبارات تحديد نوع الأداء المطلوب أي الدرجة التي تعبر عن التحكم والإتقان وتحديد طريقة متابعة مستوى الأداء مثل الملاحظة أو قوائم التقدير

وتوجيه التلاميذ إلى بعض التعليمات المفيدة لذلك، كتوضيح لبعض الأدوات التي يمكن استعمالها أو بعض العوائق التي قد تواجهه عند قيامه بهذا الأداء. (عبد الرحمن عبد السلام حامل، 2001، ص121-123)

### 3 - الملاحظة:

انطلاقاً من كون النواتج التعليمية غير قابلة للقياس عن طريق الإختبارات التحصيلية المختلفة، ولكون تفعيل التعليمية متعلقة بمهارات، وقدرة المدرس، واستمرار ملاحظة المدرس لتلاميذه داخل القسم، وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات، يسهل له كشف أهم العوائق التي تحيل دون تحقيق أهدافه أو أسباب البروز والتفوق، كما أنها الطريقة الوحيدة للحصول على المعلومات في صورتها الطبيعية، كما أنها تمكنه من ملاحظة مدى قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات، وتكون الملاحظة ذات أثر إيجابي خاصة عندما يكون التنسيق والتعاون بين مختلف أساتذة المواد، وذلك يمنح القدرة على تفسيرها ودراستها.

وتمكن الملاحظة المدرس من جمع المعلومات اللازمة عن تلاميذه سواء عن طريق الملاحظة المقصودة أو الملاحظة غير المقصودة.

فبوضع تلاميذه في مواقف محددة أثناء قيامهم بنشاط معين وكثيراً ما يلجأ فيها إلى تحضير قائمة لأنواع النشاطات في بطاقات خاصة، أما عن الملاحظة غير المقصودة، فيلجأ إلى تسجيل بعض المظاهر التي تتضح داخل الدرس، وتتم بشكل سريع، وتدون نتائجها في بطاقات لغرض الاستفادة منها بتعزيز التصرفات الإيجابية وعلاج السلبيات.

ومهما تكن نوع الملاحظة التي يعتمد عليها المدرس فإنها تتطلب الدقة والموضوعية وتدوينها في سجلات خاصة لغرض الاستفادة منها، وأن يتقيد المدرس بالأهداف التي يبحث عن مدى تحققها، ورغم كون الملاحظة أسلوباً هاماً من أدوات التقويم، وتطوير العملية التعليمية إلا أنها تتأثر بعامل الذاتية أو عدم قدرة المدرس على التمييز بين مختلف جوانب السلوك الملاحظ لتشابهه أو لحدوثه بطريقة سريعة يصعب منه التدوين، ويستخدم الملاحظ لتدوين ملاحظاته عدة أدوات منها:

أ - قوائم المراجعة أو بطاقة الملاحظة: وفيها يحدد العناصر التي يريد تحقيقها ويسجل حدوثها وتكرارها.

ب - مقاييس التقدير: وهذا بتحديد العناصر التي يرغب تحقيقها ويلجأ إلى وضع مستويات تحدد مدى إتقانها كأن تكون بتقديرات لفظية أو عددية (كثيراً، أحياناً، نادراً...)، (1-2-3-4) وهذا بوضع الإشارة في مكان تحقق السلوك والعمل على تطويره.

#### 4 - المقابلة:

تعتبر من الأدوات التي تمكن المدرس من الوصول إلى معرفة التغيرات السلوكية التي تحدثها العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذ محتواها، كما أنها طريقة للتعبير والإفصاح عن بعض العراقيل التي تعترضها، وتكون هذه المقابلة في ظروف ملائمة يلعب فيها المدرس دور المرشد النفسي وهي التي تمكنه من الوصول إلى معرفة رغباته كما أنها أسلوب يجعل التلاميذ أكثر مشاركة داخل القسم الدراسي حيث يصبحون أكثر انفتاحاً على المعلم كما يمكن استعمال المقابلة في بعض الحالات التي لا تكون للتلاميذ القدرة على الإجابة عن طريق الإختبارات المقالية أو الموضوعية.

#### 5 - دراسة حالة:

يعتبر هذا الأسلوب أحد الأدوات الهامة في التقويم، إذ يهتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدن كافة أدوات التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم، ويتم جمع البيانات اللازمة عن مثل هذه الحالات عن طريق التعرف عن وضع الأسرة، مستوى دخلها، ثقافة الوالدين... (زكريا محمد الظاهر وآخرون، 1999، ص18)

ويضيف "محمد أحمد الطيب" أن هناك بعض الحالات التي تحتاج إلى تعاون المدرس والموجه، ولي الأمر، الطبيب، والأخصائي الاجتماعي، وذلك كحالات الأمراض النفسية، العاهات الجسمية، حالات ضعف الحواس وعيوب الكلام التي تحتاج إلى تعاون في دراستها، ولهذا فإنه واجب المدرس أن يعتني بمثل هذه الحالات، ويتعاون مع الأطراف المختصة لتقويمها وإيجاد الحلول المناسبة لها. (أحمد محمد الطيب، مرجع سابق، ص64)

## 6 - المقاييس:

إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الحس الحركي) استوجب العمل بأدوات تقويمية توافق هذه المخرجات، مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الإتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

## أ - مقاييس الذكاء:

ويلجأ المدرس لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ ومدى تفهمهم مع المواقف الجديدة أو كما يرى "بينه" (binet) أن الذكاء هو القدرة على الفهم الجيد، والحكم على الأشياء والتفكير العملي السليم، والتأقلم حسب الظروف للوصول إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم واكتشاف الفروق الفردية بين تلاميذه، ليسهل ذلك منح التقديرات الملائمة لهم، وتسطير برامج الدعم. (أحمد ماهر، 2003، ص14)

## ب - مقاييس القدرات:

حيث تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية تلائمهم، ويرى "دريفر" (drever): «أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب» حيث يتمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الاجتماعية أو العددية والحسابية وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد بناء على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة. (زكريا محمد الظاهر وآخرون، مرجع سابق، ص37)

## ج - مقاييس الميول:

حيث بواسطتها يكتشف المدرس مدى إقبال تلاميذه لمادة من المواد الدراسية و الميل هو انتباه التلاميذ لمواضيع أو مواد تثير وجدانهم، وعرفه "ولسون" (wilson) بالشعور الداخلي الذي يجذب الانتباه والاهتمام نحو موضوع معين فيشعر المتعلم بقدر من الارتياح.

هذا ما يؤكد حاجة المدرس إلى هذه المقاييس، حيث تمكنه من قياس وتقويم شعور تلاميذه بالراحة والاطمئنان، وهو ما يولد الرغبة في التعلم، ويرى "سترونغ" (strong): "إن علامة الطالب تتوقف على قدرته واختياره لمواضيع محددة تعتمد على ميوله ولا تعتبر الكفاءة في العمل أو التقدم في الدراسة وحدهما كافيان للحكم على نجاح التلميذ، ولكن النجاح ما يحقق السعادة للفرد. (نفس المرجع، ص37)

أما "سوبر" (super) فقد حدد بعض المظاهر التي تؤكد ميل الفرد نحو الموضوع كالتعبير اللغوي عنه أو ما يظهر من خلال نشاط الفرد أو ما يمكن إبرازه من خلال هذه المقاييس.

#### د - مقاييس الإتجاهات:

إن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية يمر بالاتجاه الإيجابي للتحصيل لدى التلاميذ ومعرفة المدرس لاتجاهات تلاميذه نحو التدريس أمر ضروري، باعتبار الاتجاهات حالة من الاستعداد العقلي والانفعالي للسلوك نحو موضوع معين، وعرفها "ألپورت" (alport): "حالة تأثير توجيهي أو دينامي على إستجابة الفرد لجميع الموضوعات" (نفس المرجع، ص42)

فالإتجاهات عبارة عن خط مستقيم يربط نقطتين تمثل الأولى فيهما أعلى درجة قبول للموضوع، في حين تعبر الأخرى عن أعلى درجة رفضه، ويكون منتصفهما هو الحياد التام.

وتمكن هذه المقاييس المدرس من تقويم الجانب الانفعالي من خلال اكتشاف رغبة التلاميذ أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال اكتساب التلاميذ للمعلومات اللازمة عن الموضوع، أو من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ فعادة ما يكون الأداء إيجابيا حين تكون اتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية، ويكون سالبا عندما تكون اتجاهاتهم سالبة، ويمكن للمدرس الاعتماد على سلالم الإتجاهات كالمقارنة المزدوجة حسب "ثيرستون" والتي تنطلق من طرح الأسئلة وعرض الإجابات على محكات تظهر الاتجاه الإيجابي والسلبي أو الترتيب حسب الأفضلية وفق طريقة "أوزجود" وهو ترتيب المواضيع وفقا لأفضليتها. (عزيز سمارة وآخرون، 1989، ص21)

## هـ - مقاييس القيم:

إنطلاقاً من كون المحتوى التعليمي الذي يرغب المدرس في تحقيقه، وتصبو إليه الأهداف التربوية عبارة عن مجموعة من القيم، وبالتالي على المدرس تقويم تلاميذه في هذا الجانب، كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة والمعلومات أو القيم الإقتصادية والجمالية والقيم الدينية والاجتماعية، وتوفير الظروف المؤدية لتحقيقها.

## و - مقاييس الشخصية:

لا يتوقف مهام المدرس في إيصال المعلومات وتحقيق الأهداف في هذا الجانب بل تمتد إلى معرفته للخصائص الشخصية للمتعلمين، حيث يمكنه ذلك تخطيط دروسه بصورة جيدة، واكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف التعليمية، ومحاولة حل المشكلات التي تظهر في بروز شخصيات غير سوية بمساعدة المؤهلين بذلك، ويشير "توماس" و"شس" (tomas et ches) 1997 أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضعف الضبط الداخلي والتحمل الضعيف للإحباط، القلق الزائد، نقص الدافعية للتعلم، مما يشكل عاملاً يؤدي إلى ظهور الفشل الدراسي والرسوب. (زكريا محمد الظاهر و آخرون، مرجع سابق، ص 49)

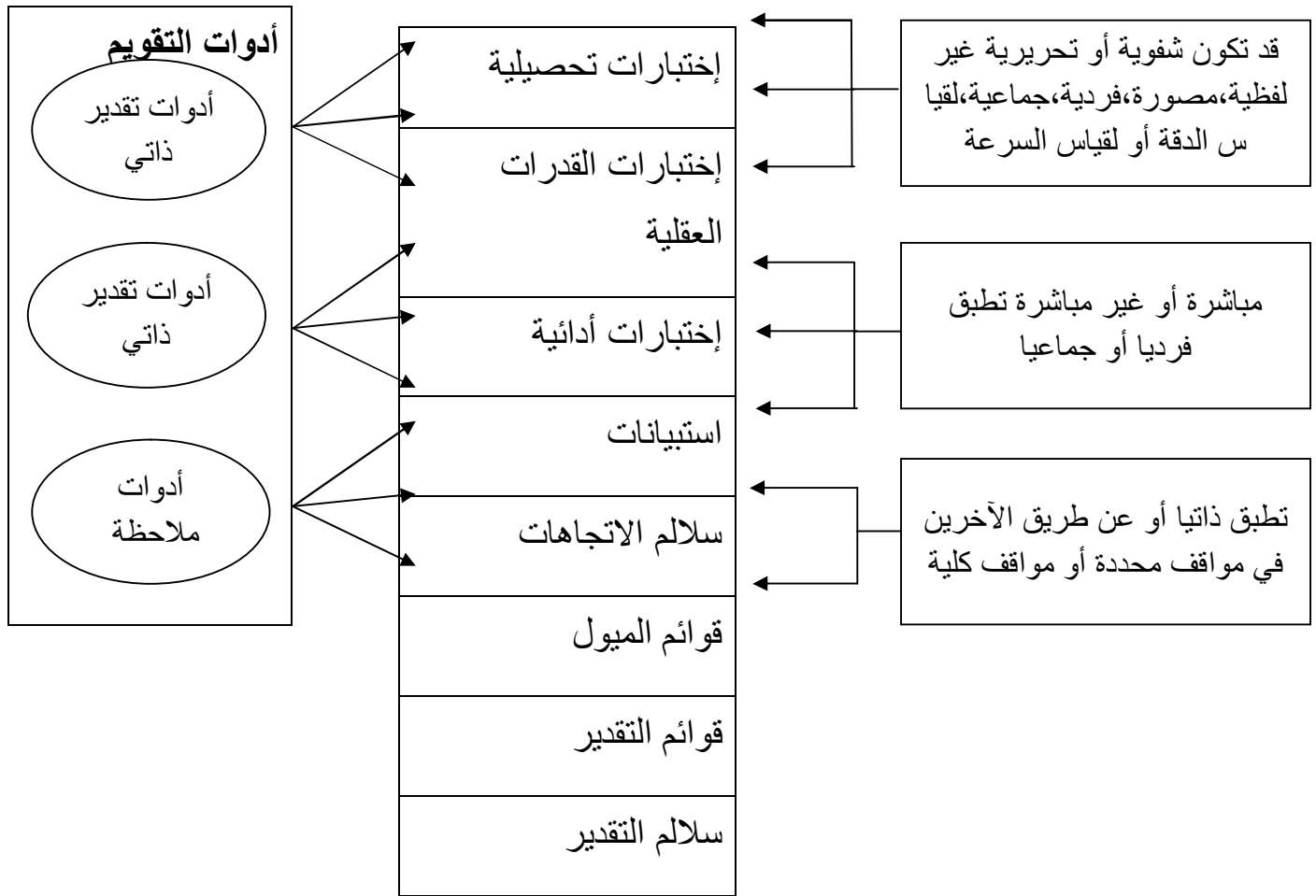
لهذا يمكن للمدرس الاعتماد على بعض الاختبارات الشخصية لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد، واكتشاف التكيف في الوسط المدرسي وسلوكات التلاميذ خارج المؤسسات التعليمية والحالة الانفعالية لهم ويمكن للمدرس الاعتماد على بعض الأدوات منها:

- الإجابة على الاستبيانات التي تشمل مجموعة بنود تشمل الصفات المرغوب دراستها.

- يمكن الاعتماد على الملاحظة بشكليها المقصود وغير المقصود.

- يمكن الاعتماد على الطرق الإسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.

- القيام بمقابلات مع التلاميذ وذلك قصد اكتشاف حالاتهم الانفعالية ومزاج شخصيتهم.



شكل رقم (8): الأدوات التقييمية واستعمالها. (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف وآخرون،

2001، ص 109)

خلاصة:

باعتبار التقويم التربوي عملية علمية تستلزم توفر أدوات تقويم دقيقة تكشف فعلا عن مدى تحقق الأهداف التربوية، من خلال تقويم أداء المتعلمين أثناء العملية التعليمية، وذلك بالتنوع في وسائل التقويم وكذلك المشرفين عليه، حيث أن لكل وسيلة هدفها وعملها في عملية التقويم، فمنها التي تقوم الأداء الكتابية وأخرى شفوية بالإضافة إلى الملاحظة، ومنها ما يكشف عن الميول والرغبات، ومنها ما يكشف عن مناطق القوة والضعف، وبالتالي تحليل وتفسير النتائج بطريقة موضوعية ودقيقة من أجل الوصول إلى الخلل والعمل على علاجه.



### تمهيد:

اهتمت التربية القديمة بضرورة قياس مدى تحصيل التلاميذ من حقائق ومعلومات ذلك لأن وظيفة المدرسة كمقياس لمعرفة مدى ما حصله التلميذ من حقائق ومعلومات K وكان لذلك آثار ضارة على نفسية التلميذ وعلى نظم المدرسة K ووضع البرامج والطريقة للتدريس، فالتقويم في نظر هذه التربية عبارة عن مقياس لمدى تحصيل التلميذ للمعرفة ووسيلة الامتحان.

وبتطور التربية، أصبح الهدف منها هو مساعدة التلميذ على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، مما يؤدي إلى تغيير سلوكه، وذلك كل تلميذ حسب إمكانياته واستعداداته محققا لأهدافه وأهداف المجتمع، وبالطبع إذا اختلف الهدف من التربية، اختلف التقويم وأصبح هو الأسلوب أو الوسيلة التي تعرف بها إلى أي حد أن البرنامج وطرق التدريس وأوجه النشاط والإدارة المدرسية قد حققت الأهداف المرجوة منها. (وزارة التربية 1980، ص32)

وبما أن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكات والقيم، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

ولما كان التقويم في صلب العملية التربوية، ولأنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي، وتعديل الأداء التربوي، خاصة عملية تعلم المتعلمين فقد تغير مفهومه من مجرد كم يستعان به لاتخاذ قرار في تحديد المسار الدراسي للتعلم، إلى عملية بيداغوجية ضمن إستراتيجية متكاملة في عملية التعليم والتعلم. وفيما يلي نستعرض للتقويم التربوي في المدرسة الجزائرية.

### 1- مفهوم التقويم التربوي في الجزائر:

"هو أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل". (وزارة التربية الوطنية، 1998)

### 2- تطور التقويم في المدرسة الجزائرية:

#### 1:2- التقويم البيداغوجي ما قبل الإصلاحات الأخيرة:

إن التقويم المطبق سابقا يعطي الأولوية للحصيلة الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية، وينحصر أساسا في الاستعمال الإداري مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالامتحانات الرسمية.

فالتقويم بذلك مختزل في مجرد القياس البسيط للمعارف المكتسبة، وموظف لمجرد اتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ (تدرج، إعادة، توجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والأولى ثانوي...).

ونظرا لهذا الواقع، فإن مفهوم التقويم كان ينبغي أن يوضح ضمن إشكالية اندماج مع مسار عملية التعليم والتعلم، والتحكم الفعلي في ديناميكية التغيير.

وباعتبار التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها ويلعب دورا أساسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، فإن مفهوم التقويم قد تغير من مجرد كم يستعان به لاتخاذ قرار في تحديد المسار للتلميذ إلى عملية بيداغوجية ضمن إستراتيجية متكاملة في عملية التعليم والتعلم، وفي هذا المجال أصدرت وزارة التربية الوطنية عدد من النصوص: قرارات وزارية، مناشير تخص هذا الجانب المهم من العملية التعليمية بدايتها المنشور الوزاري رقم 1011/أ.ع/98 المؤرخ في 12 أوت 1998، حدد

هذا المنشور الإطار العام للتقويم التربوي، ونص على مبادئه الأساسية، واقتراح بعض الترتيبات القاعدية.

كما تطرق المنشور إلى المراحل الثلاثة التي يجب أن تتضمنها عملية التقويم البيداغوجي وهي:

**أ- مرحلة القياس:** وتهدف إلى جمع، تنظيم، وتحليل المعطيات، وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها: الاستجواب، الاختبارات، الامتحان، ...

**ب- مرحلة الحكم:** ويتم فيها إبداء الرأي، وإصدار أحكام اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تغطي عليها الذاتية.

**ج- مرحلة القرار:** وتلي مرحلة الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، انتقال، إعادة توجيه)، وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه). (المنشور الوزاري رقم: 1011، ص2) ينص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 المؤرخ في جانفي 2008 على المواد التالية:

**المادة 69:** إن التقويم عملية تربوية تدرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقويم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها، وتحدد كفايات التقويم بموجب قرار الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

**المادة 70:** يتم تقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية، ويحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية، وترتيبها تماشيا والمستويات التعليمية والمواد الدراسية.

**المادة 72:** يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم، ونتائج عمليات التقويم الدورية، والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:

\* الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي.

\* الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

2008، ص06)

كما حددت في هذا المنشور المبادئ الأساسية للتقويم التربوي:

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

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

- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والاستجابات والاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة.

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

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

- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة.

كما حدد المنشور الوزاري الإجراءات الكبرى التي شرع في تطبيقها ابتداء من الدخول المدرسي 1998-1999 وهي:

- يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على أساس قرار مجلس المعلمين والأساتذة .

- يشترط الحصول على معدل 10/05 أو 20/10 للارتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور وللانتقال من طور إلى طور.

- يمكن لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن ينقذ بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق.

- ينظم فحص ولائي مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لاكتساب المعرفة تثمن نتائجه وتضاف إلى نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السابقة.
- يبقى القبول في السنة الأولى ثانوي خاضعا للإجراءات السارية المفعول ، شريطة الحصول على المعدل المشار إليه أعلاه.

- هذا بالإضافة إلى المناشير 251.250 و 253 المؤرخة في 05 ديسمبر 2000. حددت هذه المناشير الإطار التنظيمي والإجراءات التطبيقية الخاصة بعقولة استعمال الزمن المخصص للدراسة والقضاء على هدره.

أما المنشور 253 فإنه تناول إعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي، ويقترح مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتقويم أعمال التلاميذ، والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2001-2000. (خفري إلهام، 2008، ص ص 73-74)

### 2:2- التقويم البيداغوجي والإصلاحات الأخيرة:

إن المقاربة المعتمدة في إطار تطبيق الإصلاح، تستلزم بالضرورة تطور الجهاز الحالي لتقييم مكتسبات المتعلمين، نحو صيغة تتماشى أكثر مع الممارسات البيداغوجية التي تقترحها المناهج الجديدة، وفي هذا الإطار أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و.أ.ع/المؤرخ في 13 مارس 2005 والذي جاء فيه: أنه "ونظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم"، و"في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم - بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه - ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية". (وزارة التربية الوطنية،

مارس 2005)

حيث جاء في هذا المنشور الوزاري تعريف للتقويم على أنه: "ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي".

وأن التقويم البيداغوجي "من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حالياً في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة".

كما وضح في هذا المنشور الوزاري أنه من أجل إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية يجب وجود تفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم، أين أسندت للتقويم وظيفتين أساسيتين هما:

\* المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

\* إقرار كفاءات التلميذ.

حيث تتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق الأشكال التالية:

أ - **تقويم تكويني:** يمارس خلال النشاط ، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

ب- **تقويم تحصيلي:** يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

كما تناول المنشور المبادئ المنهجية التي تركز عليها النظرة الجديدة لتقويم التعلّيمات والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- لا يتناول التقويم من منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة حيث أن إعداد التلاميذ لهذا النوع من التقويم يتطلب اختبارهم في وضعيات معقدة، تتطلب - لحظها - توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.

2- وجوب إدماج ممارسات التقويم في المسار التعليمي، حيث تمكن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف الثغرات المعرّقة لتدرج التعلّيمات، ومنه تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم وللعلاج البيداغوجي، حيث لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، أين يجب استغلال الخطأ بصفة أنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة لعرقلة التعلّيمات اللاحقة.

3- أدوات التقويم التحصيلي لابد من أن تعتمد على جمع معلومات موثوق منها بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

4- إن النتائج المدرسية يجب مرافقتها بملاحظات ذات مدلول نوعي، لتشكل دعما لمجهود التعلم من جهة ومن جهة أخرى تعتبر وسيلة تضمن علاقات بنائية بين التلميذ، المعلم والولي.

5- يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

❖ تطرق هذا المنشور الوزاري للإجراءات القاعدية لتلك المبادئ المنهجية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- يتم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، تحدد فيه فترات عمليات التقويم وتيرتها وأشكالها، وذلك لكل مادة ومستوى دراسي، كما يجب أن يتضمن هذا الأخير فترات القيام بعمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي والاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلم الواردة فيها، مع وجوب إبلاغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة.

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

3- وجوب وجود فترات تتخلل عملية التعلم للتقويم التكويني وتكون على أشكال متنوعة وهي الأسئلة الشفوية، الاستجابات الكتابية، التمارين إلخ... والتي تعتبر بمثابة مراقبة مستمرة لما لها من أهمية في حساب المعدلات الفصلية للتلاميذ، الشيء الذي نص عليه المنشور الوزاري رقم: 26/0.0.6/2005 والخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، حيث يحسب المعدل الفصلي على مستوى التعليم المتوسط كالتالي:

المعدل الفصلي = المراقبة المستمرة + الفرض 1 + الفرض 2 + (الاختبار × 2)

5

(وزارة التربية الوطنية، 2005)

4- يجب أن لا تركز مواضيع الفروض والاختبارات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، إذ يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.

5- على المؤسسات التعليمية القيام بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6- للارتقاء من سنة إلى أخرى في كل المستويات يجب الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 10/05 أو 20/10.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن المنشور قد تطرق إلى أنواع التقويم التربوي، فتراته، أشكال إجراءاتها، حتى إلى طريقة صياغة أسئلة الاختبارات، وأن "هذا التصور الجديد للتقويم يندرج في إطار البيداغوجية، المتميز بالانتقال من منطق تعليم مؤسس على تلقين المعارف، إلى منطق مؤسس على تنمية كفاءات مستدامة اندماجية وقابلة للتحويل".

كما تطرق المنشور في الأخير إلى ضرورة إعلام الأولياء بالمعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم، وذلك من أجل وعي كل الفاعلين في العملية التربوية، والوصول إلى تعاون كل الأطراف لبناء نوعية التعليم.

3- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي:

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

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



- 3- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والاستجابات والاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة.
- 4- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.
- 5- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى اكتساب فعلي وحقيقي.
- 6- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2010، ص18)

### 4- طبيعة التقويم في الجزائر:

يسعى المشرفون على التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على الكشف عن تحقيق الأهداف التربوية، ومنه تصب القرارات والمناشير الوزارية في هذا الاتجاه. (وزارة التربية الوطنية، 1998)

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية، وعلى الأساتذة الأخذ بتقييمات الفروض والاستجابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ. (المراسلة الوزارية رقم 02، 2003)

كما تتطلب هذه المرحلة التنويع في الأدوات التقييمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية، وذلك بتنويع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى آخر بحصول التلميذ على الأقل على نصف المعلومات، وذلك بعد جمع المواد بمعاملاتها، والحصول على المعدل السنوي من معدل الفصول التعليمية الثلاثة في السنة الدراسية.

كما تتميز هذه المرحلة بالعمل ببطاقة المتابعة والتوجيه التي ستلتزم مراقبة عمل التلاميذ منذ انتقالهم إلى السنة الأولى متوسط وتنتهي سنوات التعليم المتوسط بنجاح التلميذ في شهادة التعليم المتوسط والتي تمزج فيها علامة امتحان التعليم المتوسط بالمعدل العام للسنة الأخيرة من التعليم المتوسط مع إعطاء ضعف المعدل لامتحان شهادة التعليم

المتوسط، ويكون إصدار الحكم بالانتقال إلى مرحلة أخرى، وهي "التعليم الثانوي" أو الرسوب والفشل.

إذا كانت تلك الرغبة قوية في إعطاء التقويم أهمية كبرى في هذه المرحلة فإنها تصطدم بمجموعة عوائق وجوانب، وبالتالي يكون هدف أستاذ المادة هو السعي لإتمام البرامج بالإضافة إلى صعوبات مرتبطة بعدم القدرة على التقويم التشخيصي، والعمل الدائم بالتقويم التكويني مما يصعب الحكم والوصول إلى تقويم عادل وحقيقي يبرز قدرات التلاميذ، كما تصدم العملية التقويمية في هذه المرحلة بصعوبات تدارك المعلومات السابقة في ظل التوزيع الزمني المحدد لساعات الدراسة، وبالتالي عدم القدرة على الاستدراك وبالتالي لا يجد الأستاذ الوقت اللازم لتصحيح وتعديل الواجبات التي يكلف التلاميذ القيام بها.

### 5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه:

#### 1:5- إجراءات التقويم:

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية (قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية) باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة، وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم، والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، أشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية، ويكون هذا المخطط قابلاً للتعديل حسب التدرج في التعلم.

- يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالاً متنوعة خلال السنة الدراسية، يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات، ويكون على شكل:

\* استجابات شفهية وكتابية.

\* عروض ووظائف منزلية.

\* فروض محروسة.

\* اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلّيمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، وتتخلل هذه التعلّيمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقاً لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور.

ومن ثمة، ينظم المدرس حصصاً يدرّب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيّات، مشكلة التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعدّد تدريجياً.

بعد هذه الحصص ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم، تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيّات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم، تجرى هذه العمليات في نهاية:

• كل وحدة تعلم على شكل استجابات أو فروض محروسة.

• عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وهكذا فإن اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، وإذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم ومهاراتهم المكتسبة خلال الفصلين الأولين، فإن اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلّيمات السنة.

أما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار، فسيكون على شكل امتحان يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقاً لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعليمي.

وعليه، فإن اختبارات التقويم لا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية، الموضوعية، العدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

1- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.

2- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيّات مشكلة.

3- تقديم وضعيّات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.

4- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.

5- بناء أسئلة تقيس فعلاً ما يجب أن تقيس وفقاً للأهداف المسطرة.

- 6- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- 7- تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذ بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ.
- 8- وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية.
- 9- إعداد سلالمتقنيط دقيقة ومفصلة.

وعلى ذلك، فإن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها والاستجابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية، الفروض... لا بد أن تصحح على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي تعودنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيد جدا، ممتاز)، وإنما تعبر عن النتائج التي حثها التلميذ أو الصعوبات التي يواجهها، وكذا مستويات الكفاءات التي وصل إليها وتوجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم. كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي. (المنشور الوزاري رقم 2039، 2005، ص 34-35)

### 2:5- تنظيم التقويم في المراحل التعليمية الثلاثة:

#### 1:2:5- على مستوى التعليم الابتدائي:

يحتاج التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم بالتفطن للشغرات والصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي. لذا يتم مراقبة التعلم من طريق:

- **الملاحظة اليومية:** وذلك بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية قصيرة المدة.
- **الوظائف المنزلية:** والتي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الشغرات.
- **الاختبارات الشهرية:** والتي تنظم على النحو الآتي: ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

وينظم كل اختبار (بصفة إلزامية) مباشرة بعد النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات، لذا فإن المعلم أو المدرس مطالب بجمع معلومات حول مستوى اكتساب التلاميذ، ليتمكن من تكييف نشاطاته التعليمية وطرق تدريسه لمتطلبات القسم والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

أما بالنسبة للمعدل الفصلي العام، فإنه يعوض بمعدل شهري عام الذي يحتسب بجمع المعدلات الشهرية للمواد وتقسيمه على عدد المواد.

كما يحتسب المعدل الشهري للمادة بجمع العلامة المحصل عليها في الاختبار الشهري ومعدل العلامات المحصل عليها في الفترة التي سبقت هذا الاختبار تقسيم اثنين. كما يحتسب المعدل السنوي في نهاية السنة الدراسية على النحو الآتي:

$$\text{المعدل السنوي للمادة} = \frac{\text{مجموع المعدلات الشهرية للمواد}}{\text{العدد الإجمالي للاختبارات}}$$

$$\text{المعدل السنوي العام} = \frac{\text{مجموع المعدلات السنوية لكل مادة}}{\text{العدد الإجمالي للمواد}}$$

ويتم تبليغ الأولياء بنتائج أبنائهم كل شهر، وذلك عن طريق إرسال الدفتر المدرسي لهم، والذي يتضمن علامة الاختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار، على أن تكون هذه العلامات مرفقة بملاحظات وصفية حول تدرج التعلم.

#### ➤ ترتيبات خاصة بالسنة الأولى ابتدائي:

يقدم المعلم أو المدرس تقييما لسلوك التلميذ في القسم، لمستواه التحصيلي وتدرج تعلماته خلال الفصل الأول، وبالتالي تمنح علامات لأعمال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ابتداء من الفصل الثاني، وتنظم خمس (05) اختبارات خلال السنة الدراسية، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث، ويقسم المعدل السنوي لكل مادة على خمسة.

كما تجدر الإشارة على ضرورة القيام بالملاحظة الدقيقة من طرف المعلم لسلوك هؤلاء التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة لأول مرة بغية الكشف عن مختلف أشكال العوائق (بصري، سمعي، نفسي، عسر القراءة والفهم...) وتبليغها للأولياء والطبيب المدرسي.

### ➤ التقويم في نهاية أطوار التعليم الابتدائي :

توحد الاختبارات النهائية للفصل الثالث في كل مادة اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية بالنسبة لتلاميذ السنتين الثانية والرابعة ابتدائي، وذلك لقياس مدى تحكمهم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور من أطوار التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة لتلاميذ أقسام نهاية التعليم الابتدائي، فإن تقويم تعلماتهم يخضع لنفس التدابير الخاصة بالمستويات السابقة، فتتظم اختبارات شهرية خلال السنة الدراسية بالنسبة لجميع المواد المدرسة في هذا المستوى على أن توحد مواضيع جميع الاختبارات خلال السنة الدراسية على مستوى المدرسة.

وتعتبر الاختبارات النهائية من الفصل الثالث في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية بمثابة تدريب التلاميذ لظروف امتحان نهاية التعليم الابتدائي، أما المواد التي لا يتشكل منها الامتحان فتخضع لاختبار عادي على مستوى المؤسسة. (المنشور الوزاري

رقم 2039، 2005، ص 35..37)

### 5:2:2- على مستوى التعليم المتوسط:

يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة وذلك في جميع المواد.

- وظائف منزلية في جميع المواد ويكون تنظيمها بوتيرة أكثر في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى).

- فرضين محروسين في جميع المواد، تحدد مدة كل واحد منها، حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة.

- اختبار واحد في نهاية الفصل.

تنظم الاختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعاً باتاً تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام بشأن مواضيع الاختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء:

- أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، تواخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإلجباري.

- اختبارات الفصل الثالث التي توحّد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم. أما المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو الآتي:

• المراقبة المستمرة: معامل 1

• الفرض المحروس الأول: معامل 1

• الفرض المحروس الثاني: معامل 1

• الاختبار: معامل 2

**المعدل الفصلي = [المراقبة المستمرة + الفرض 1 + الفرض 2 + (الاختبار × 2)]**

5

(المنشور الوزاري رقم 2039، ص38)

**5:2:3- على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:**

يخضع تقويم أعمال التلاميذ الفصلية لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم المتوسط، وتنظم الاختبارات الفصلية أسبوعين قبل نهاية كل فصل، وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية، تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعاً باتاً تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.

تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء:

- أقسام السنة الأولى ثانوي التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة.

- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم الثانوي والتي تكون بمثابة تدريب التلاميذ على ظروف إجراء امتحان البكالوريا بالنسبة لأقسام السنة الثالثة ثانوي.

يحدد عدد الوظائف المنزلية حسب الأهداف المسطرة لكل مادة على أن تكثف في مواد الاختصاص لكل شعبة، فعلى سبيل المثال يلزم على تلميذ الشعب الأدبية تحريرها مقالا أدبيا ومقالا فلسفيا مرة في الشهر بينما ينجز تلميذ الشعب الأخرى هذا النشاط مرة في الفصل.

يخضع تقويم أعمال التلاميذ في مواد تخصص للتعليم التكنولوجي لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم الثانوي العام مع الحث على متابعة ومراقبة الأعمال المنجزة في الورشات. بالنسبة لهذه المواد التي تتطلب تجارب في المخبر وأعمال في الورشات، وفضلا عن التطبيقات التي تنجز بصفة منتظمة في حصص الورشات، فإنه يطلب من التلاميذ تصور وإعداد ثم إنجاز مشروع يقيم عليه التلميذ في نهاية كل فصل ليكون بمثابة الاختبار الفصلي. (المنشور الوزاري رقم 2039، مرجع سابق، ص 38-39)

### 6- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ:

بعد تطبيق التقويم البيداغوجي الذي وضع حيز التنفيذ ابتداء من سبتمبر 2005، طبقا لأحكام المنشورين (المنشور رقم 2039.05 المؤرخ في 13 مارس 2005) و(المنشور رقم 05.26 المؤرخ في 15 مارس 2005)، وبناء على دراسة ومتابعة كيفية تطبيق إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الميدان، تبين أنه من الضروري إدخال تعديلات في بعض الإجراءات التي ينص عليها المنشور رقم 2005.26 المتعلقة بتنظيم التقويم لاسيما منها وتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ. لذا، فإن هذا المنشور يتناول التعديلات المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها في المنشورين المذكورين.

تتمثل هذه التعديلات فيما يلي:



## 1:6- على مستوى التعليم الابتدائي:

تتم مراقبة التعلّيمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق:

- **الملاحظة اليومية:** وذلك بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية قصيرة المدى.
- **الوظائف المنزلية:** التي يجب إعدادها كإمتداد للتعلّيمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.

- **الاختبارات الكتابية:** والتي تنظم على النحو الآتي:

- 1- بالنسبة للغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.
- 2- بالنسبة للمواد الأخرى، اختبار فصلي واحد.

حساب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كآتي:

### ➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

- يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار والمذكور أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (02).
- يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، ويضرب هذا المعدل في (03).
- بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

- ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي :

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)}{5}$$

5

### ➤ حساب المعدل الفصلي العام :

تجمع معدلات المواد وتقسم على عدد المواد.

### ➤ حساب المعدل السنوي العام :

يحسب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسيمها على (03)

ويتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم.

- في نهاية كل شهر بالنسبة للغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية (علامة الاختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار) بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار، وذلك عن طريق كراس الاختبارات وكراس القسم .

- في نهاية كل فصل بالنسبة لمعدلات جميع المواد المدونة في الدفتر المدرسي.

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته. (المنشور الوزاري رقم 2039، مرجع سابق، ص62..64)

### 2:6- على مستوى التعليم المتوسط:

يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية).

- فرضين محروسين في كل من مادة اللغة العربية والرياضيات واللغات الأجنبية وفرض واحد في المواد الأخرى.

- اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.

### ➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

\* حساب المراقبة المستمرة التي تشمل :

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع).

- علامة الفرضين بالنسبة للغات الأساسية.

- علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.

ويضرب هذا المعدل في (02).

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

\* ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي: (المنشور الوزاري

رقم 2039، مرجع سابق، ص 64-65)

المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة 2 ×) + (علامة الاختبار 3 ×)

5

### 3:6- على مستوى التعليم الثانوي:

يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في مواد التخصص للجنوع المشتركة أو لمختلف الشعب المحددة في الملحق المرفق.

- فرضين محروسين في مواد التخصص للجنوع المشتركة أو لمختلف الشعب، وفرض واحد في المواد الأخرى.

- اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.

### ➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

\* حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل:

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجابات شفوية وكتابية، عروض أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع).

- علامة الفرضين بالنسبة للمواد التخصص.

- علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.

ويضرب هذا المعدل في (02).

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

\* ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

**المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة 2×) + (علامة الاختبار 3×)**

## 5

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الترتيبات ما هي إلا تعديلات أدخلت على نظام التقويم البيداغوجي لتحسين تنظيم عمليات التقويم على المستويات الثلاثة: الابتدائي، المتوسط والثانوي، وأن إجراءات التقويم المنصوص عليها في المنشورين رقم 2039 ورقم 26 المشار إليهما في المراجع تبقى سارية المفعول، وعلى وجه الخصوص الإجراءات المتعلقة ب:

- 1- إعداد المخطط السنوي للتقويم.
- 2- تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.
- 3- إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.
- 4- تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.
- 5- إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.
- 6- تنظيم اختبارات في نهاية أطوار التعليم الابتدائي (السنتين الثانية والرابعة) والتعليم المتوسط (السنتين الأولى والثالثة) والتي تهدف إلى قياس مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور.
- 7- المنع البات لتسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.
- 8- دعم النتائج المدرسية من خلال الملاحظات النوعية المرافقة للعلامات العددية.
- 9- استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي.
- 10- وضع المعلومات المتعلقة بأعمال التلاميذ في متناول الأولياء.

نظرا لأهمية التقويم في عملية التعليم والتعلم، فإنه من الضروري إحاطة إجراءات التقويم بالموضوعية والشفافية القصوى. (المنشور الوزاري رقم 2039، ص65-66)

### 7- تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث:

إن التعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التقويم والتي حددت في المنشور رقم 05.128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، أدت بالضرورة إلى تكيف كشوف نتائج التقويم في جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي حسب وتيرة التقويم المنتهجة ابتداء من سبتمبر 2006.

### 1:7- الدفتر المدرسي:

يعوض الدفتر المدرسي للتلميذ كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي المتداولة على غاية اليوم في المدارس الابتدائية، يملأ هذا الدفتر معلم اللغة العربية ومعلم اللغة الأمازيغية ومعلم اللغة الفرنسية في نهاية كل فصل، تدون فيه مختلف نتائج التقويم (المراقبة المستمرة، الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية) في الخانات المخصصة لها، ويحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور رقم 128 المشار إليه سابقا، وتسجل فيه ملاحظات المعلمين ذات الطابع النوعي التي تبرز استعدادات المتعلم وإمكاناته وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرجه والصعوبات الملاحظة وتوجيهات لعلاجها.

\* يتضمن الدفتر المدرسي ما يلي:

- صفحات مخصصة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي التي تسجل فيها ملاحظات نوعية عن سلوك المتعلم في القسم وقدرته على التكيف والتدرج في تعلماته خلال الفصل الأول، وكذا نتائج التقويم الشهري والفصلي خلال الفصلين الثاني والثالث حيث تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

- صفحات مخصصة للسنوات الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي والخامسة أساسي: وفيها تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

- صفحات مخصصة للسنة النهائية من التعليم الابتدائي: تسجل فيها النتائج العددية لتقويم أعمال التلاميذ الشهرية والفصلية إلى جانب الملاحظات النوعية، إضافة إلى النتائج التي

تحصل عليها التلميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ومعدل القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

يسلم الدفتر المدرسي لولي التلميذ في نهاية كل فصل ويعاد إلى إدارة المدرسة بعد توقيعه، يحتفظ بالدفتر المدرسي على مستوى إدارة المدرسة خلال فترة تدرس التلميذ في المدرسة الابتدائية ويحول مع وثائق الملف المدرسي إلى المتوسطة المستقبلية عند نجاح التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

في حالة ما إذا غادر التلميذ المدرسة الابتدائية التي هو ممتدرس بها قصد الالتحاق بمدرسة ابتدائية أخرى يسلم الدفتر المدرسي مع ملف التلميذ لإدارة المدرسة الابتدائية المستقبلية.

### ملاحظة هامة:

يخصص كراس للاختبارات الشهرية والفصلية المنظمة في جميع المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي، وتسلم كرايس الاختبارات لأولياء التلاميذ للإطلاع عليها والتوقيع في نهاية كل شهر بعد أن تصحح الاختبارات من طرف المعلمين، وتعاد الكرايس إلى المعلم ليحتفظ بها في القسم.

### 2:7- كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط:

تعوض الكشوف المرفقة لهذا المنشور الكشوف المتداولة في مؤسسات التعليم المتوسط، وهي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة "الصفية واللاصفية"، الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما أشرنا إليه سابقاً.

- تنجز الكشوف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

### 3:7- كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الثانوي:

تعوض الكشوف المرفقة لهذا المنشور الكشوف المتداولة في مؤسسات التعليم الثانوي، وهي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم

نشاطات التلاميذ المختلفة "الصفية واللاصفية"، الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كال مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما أشرنا إليه سابقاً.

- تنجز الكشوف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

### 8- صعوبات التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية:

إن العملية التقويمية صعبة في كل المجالات وخاصة عند التعامل مع السلوك الإنساني لهذا تكون معقدة في الحكم على الحصيلة التي وصلت العملية التعليمية إلى تحقيقها سواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدرتهم في التعامل مع المواقف و حل المشكلات.

إن سبب هذا التعقيد تمليه الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي و في تفاعل وتغير مستمر، هذا يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة والوراثة ويمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه.

(يوسف خنيش، 2006، ص80)

ومن بين الصعوبات نجد:

- قياس الأستاذ وحكمه على التلاميذ قد لا يعبر تماما عما هو في الواقع، فقد يميل حكمه إلى الذاتية ويجد نفسه يفضل مجموعة على أخرى ويتساهل في تقييم سلوكهم ومنح النقطة التي إذا كانت عنده تعتبر حكما، وتعتبر عند التلميذ معلومة توضح له مكانته داخل الفصل

ودرجة تفوقه في تحقيق الأهداف. (يوسف خنيش، مرجع سابق، ص81)

- عدم إدراج العلامات التي تمنح لمختلف النشاطات التي يقوم بها التلميذ في التقييمات الثلاثية أو السنوية، وإن اعتمد عليها في ظل الأهمية التي تمنح للفروض المحروسة أو الاختبارات الفصلية، ومن بين هذه النشاطات الواجبات المنزلية التي يقوم بها التلميذ، ورغم التأكيد على الاعتماد عليها كأسلوب للتقييم المستمر ومعالجة نقاط الضعف لغرض تقديم

الدعم كما ورد في بعض المنشائر. (وزارة التربية الوطنية رقم 93-186، ص199)

ولكن يواجه الأستاذ صعوبة في كيفية مراقبة هذه الواجبات في ظل ارتباطه بدروس أخرى، مما يجعله يخصص فترات قصيرة و غير كافية وهو ما يلغي الدور المنوط بهذه الواجبات باعتبارها أسلوبا لتشخيص معلومات تلاميذه واقتناع الأستاذ بالانتقال إلى درس جديد.

- نقص التدريب العملي على كفايات إعداد الأدوات التقييمية يؤدي إلى صعوبة التحكم فيها ويتحتم استعمالها في غير المواقع المناسبة لها، لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضح مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة، والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم وعدم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تعبير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ مما يؤدي إلى الوقوع في خطأ القياس.

إن اللجوء إلى عدم إعداد هذه الاختبارات قبل موعد تطبيقها وبطريقة لا يراعي فيها مستوى الأهداف التي تم تحقيقها يؤدي إلى عدم صدق هذه الاختبارات، مما يفتح مجالات للتخمين في الإجابة أي لا تقيس هذه الاختبارات ما وضعت لقياسه فعلا كما يجعلها غير ثابتة رغم أن الصدق و الثبات من أهم الشروط التي يتطلبها التقويم الجيد.

إن لجوء التلاميذ لإجابات مختلفة على سؤال واحد يكون نتيجة عدم صياغة فقرات السؤال بصيغة دقيقة ولا لبس فيها، مما يؤدي إلى عدم الرضا عن التقييم التي يقوم بها الأستاذ وهو ما يمكن ملاحظته في عدم القدرة على صياغة أسئلة متساوية السهولة والصعوبة وقادرة على التمييز بين الفروق الفردية الكامنة بين التلاميذ. (يوسف خنيش، مرجع سابق، ص89)

- صعوبات استعمال الأدوات التقييمية، عند تفحص هذه الأدوات نجد أنها تتم بطريقة تقليدية و آلية خالية من الإبداع، كما أنها لا تشمل قياس كل الجوانب لدى التلاميذ وذلك لعدم القدرة على التنوع فيها وعادة ما تركز على اكتشاف قدرات التلاميذ على الاستظهار والحفظ، وهذا نتيجة عدم توفر المهارات اللازمة للاعتماد على أدوات أخرى أو عوائق تؤدي بالأستاذ إلى اختيار أقرب السبل وأسهل الأدوات لتقويم تلاميذه. (يوسف خنيش، مرجع سابق، ص89)



إن صعوبات استعمال الأدوات التقويمية لا تقتصر فقط على عدم شموليتها لمجالات السلوك بل يتمثل أيضا في صعوبة إيجاد الأسئلة اللازمة للوقوف على معلومات التلاميذ السابقة، أو المدخلات التربوية وعدم القدرة على تنشيط اهتمامات التلاميذ، وبالتالي لا تكون هناك تغطية القدرة على تتبع التلاميذ للدرس، ويلغي دور التغذية الراجعة الفعالة في العملية التدريسية وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، لأن كفاءة المدرس تقاس على مدى تحكم تلاميذه في الدرس والمعارف والمهارات التي يحصلون عليها.

- إن لجوء الأستاذ إلى الاختبارات المقالية تواجهه صعوبات عدم القدرة على وضعها بأسسها الصحيحة مما يؤدي إلى عدم تعبيرها عن المستوى الحقيقي لتلاميذه، رغم أن الاختبارات المقالية هي الأكثر شيوعا في الاستعمال عند غالبية الأساتذة باعتبارها الأسهل للاستعمال، ولكن صياغتها تكون بطريقة غير دقيقة ويجعلها عرضة للتخمين في الإجابة، إضافة إلى عدم صدقها وثباتها.

- إن لجوء الأستاذ إلى الاختبارات الموضوعية غير كاف حتى ولو كانت الرغبة قوية في استعمالها، حيث تصطدم بعدم إتقان إستراتيجيات بنائها، فمثلا يصعب على الأستاذ إيجاد الكلمات المناسبة التي يمكن إخفاؤها، ويطلب من التلاميذ ملء الفراغات بها باعتبار ذلك يتطلب توصيل الفهم للعبارة بصورة جيدة، وأن تكون الكلمة الملغية معبرة بدقة عن السلوك المراد قياسه، وهو ما يتطلبه أيضا الاعتماد على اختبارات المطابقة، حيث تلزمه أن يضع البدائل بصورة دقيقة ومتقاربة وهي المهارة التي تنقص الأساتذة مما يجعلهم يصيغونها بصورة يسهل على التلاميذ اكتشاف البديل الصحيح بكل سرعة، أما فيما يتعلق بالاختبارات الأدائية فقليل ما يجد الأستاذ الفرصة اللازمة لوضع تلاميذه في مواقف أداء كإعادة تنفيذ تجربة مثلا وهذا لنقص الإمكانيات. (يوسف خنيش، مرجع سابق، ص91)

- إن اعتماد الأستاذ على المقابلة كأداة للتقويم يتطلب التحكم اللازم في كفاءات إجرائها وهذا ما يفتقر له أساتذتنا رغم الأهمية الكبيرة التي تملئها، وخاصة عند الرغبة في قياس القدرة على التعبير والفهم وإيجاد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ لأنها تتطلب ملاحظة انفعالات التلميذ والتغيرات التي تطرأ لديه كما يصعب على الأستاذ التوفيق في إجراء مقابلة

شخصية مع تلاميذه والقيام بتدوين ملاحظاته في الوقت المناسب وترك ذلك إلى ما بعد المقابلة يجعله يفقد الكثير من المعلومات التي قد تكون مهمة في معرفة مدى حدوث تطور في سلوك تلاميذه في جميع المجالات. (إبراهيم بسبوني عميرة، 1991، ص295)

- إن من بين الأدوار الرئيسية للأستاذ هو ملاحظة سلوك تلاميذه لأن الملاحظة تمكنه من معرفة التغيير أو التطور الذي يحدث عندهم إلا أن الاعتماد على الملاحظة المباشرة في مؤسساتنا صعب المنال باعتبارها تتطلب وضع بطاقات ملاحظة السلوك و تغيير بعض الوسائل السمعية والبصرية داخل القسم الدراسي كما أن القيام بذلك في ظل الاكتظاظ الكبير للأقسام الدراسية تجعل الأستاذ يتخلى عن قوائم أو مقاييس التقدير كأدوات للملاحظة، وهذا نظرا لعدم قدرته على ملاحظة كل عملية يقوم بها كل التلاميذ و يقوم بمراقبتهم بالتغذية الراجعة مباشرة و خاصة أنه مرتبط بمدة زمنية محددة للدرس وبفترة محددة أيضا لإتمام البرنامج الدراسي.

- ومن بين صعوبات التقويم نجد الصعوبات المادية، رغم استحواذ قطاع التربية على ميزانية كبيرة من الموارد المالية للدولة، إلا أنها غالبا ما توجه إلى بعض المجالات غير مجال البحث العلمي، وتطوير العملية التعليمية ومنها التقويم وتفحص ميزانية سنة 1998 المقدرة بـ 124 مليار دينار يلاحظ أن نسبة 95% منها وجهت لتسديد أجور إدارات وأساتذة وعمال قطاع التربية ونسبة 5% المتبقية منها أي توفير الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي خاصة، وتوفير بعض المراجع والكتب، والقيام بندوات تربوية مع شراء بعض المعدات وصيانتها وهذا ما يجعل الأستاذ يلجأ إلى العمل بصورة آلية خالية من الإبداع في ظل العوائق التي تحيل دون الاعتماد على بعض الوسائل التقويمية المكلفة، وهذا ما يجعله مجبرا على استعمال الاختبارات الشفهية أو المقالية باعتبارها غير مكلفة و يبتعد عن استعمال الاختبارات الموضوعية أو الاعتماد على الملاحظة المباشرة التي تطلب تخصيص بطاقات الملاحظة أو الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية أو الاعتماد على بعض المقاييس لقياس الميول، الاتجاهات، الدافعية، الذكاء، القدرات، وذلك لصعوبة الحصول عليها أو التكاليف المادية التي تتطلبها. (بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص09)

- ومن بين صعوبات التقويم نجد صعوبة التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها: إن ارتباط إعداد الاختبارات المختلفة مع كفايات تصحيحها ارتباطا وثيقا يجعل عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأدوات التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات، وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجر من وراء العملية التعليمية.

إن درجة تعرض الأستاذ لعدوى التقويم كبيرة وخاصة في ظل عدم وجود اختلاف حول تصحيح نفس الورقة والذي لا يعود إلى ثبات الأدوات التقويمية، بل إلى الاعتقاد أن من قام بتصحيح ورقة التلميذ منح لها علامة معبرة فعلا دون التأكد من ذلك أو كنتيجة لكثرة الانشغالات أو لكثرة عدد الأوراق المصححة.

إن اللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية أو الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الابتعاد عن الإجابات النموذجية لالتزامه بذلك، ولكن هذا يجعله يستغني عن الكثير من الإجابات الصحيحة.

### خلاصة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى التعرف على جملة إجراءات التي تهدف إلى تحسين، تنظيم عملية التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ، وفي الأخير التعديلات التي تم إدخالها على كشوف نتائج التعليم ابتدائي، متوسط وثانوي.

تمهيد:

يتم في هذا الفصل تناول المنظومة التربوية الجزائرية بتعريف النظام التربوي، خصائصه، أهدافه، وظائفه وكذا تقديم لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي الجزائري.

### 1- تعريف المنظومة:

يعرّف مصطلح المنظومة عادة على أنها كيان مكون من أجزاء متميزة ومتبادلة الاعتماد يقدم كل منها إسهاما محددا في تحقيق توازن المنظومة واستمرارية هذا التوازن.  
(www.AP/ORG. محمد عدنان وديع المعهد العربي للتخطيط)

### تعريف "Edger Morin" :

"المنظومة هي وحدة إجمالية منظمة لعلاقات متبادلة بين عناصر عمليات وأشخاص، هذه الوحدة قابلة للتعديل الذاتي بالارتباط مع بيئتها". (بن شهرة، 2009)

ونجد تعريف آخر:

"النظام هو حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطاتها، والمتفاعلة فيما بينها في نفس الوقت لتحقيق أهداف مدروسة سلفا" (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، (www.infpe.edu.dz))

### 2- مفهوم النظام التربوي:

يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها: "هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها". (عبد اللطيف الغاربي وآخرون، 1994، ص308)

في حين يعرفه "محمد عاطف غيث" في قاموس علم الاجتماع: "النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل

بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي". (محمد عاطف غيث، 2005، ص153)

### 3- خصائص النظام التربوي:

يتميز النظام التربوي بما يلي:

- 1- للنظام التربوي غايات ومرامي مرتبطة بالسياسة التربوية للأمة ضمن إطار فلسفتها التربوية.
- 2- الارتباط الوثيق بين الجوانب السوسيوثقافية وقيام النظم التربوية.
- 3- كل نظام تربوي يتضمن جملة من القواعد، والتنظيمات والإجراءات المحددة لانجاز أهدافه.
- 4- يعبر عن آمال وطموح الأمة في الرقي والتقدم. (إبراهيم هياق، 2011، ص52)

### 4- أهداف النظام التربوي:

لكل نظام تربوي أهدافه الخاصة والعامة، والتي يستمدّها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع، بما تحمله من موروث سوسيوثقافي يمتد في عمق تاريخها الحضاري والإنساني، غير أن هناك أهداف عامة يسعى كل نظام تربوي إلى تحقيقها رغبة في تحقيق التربية المثالية للفرد والمجتمع، على كافة المستويات المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية، تكون محصلة ذلك النمو والتطور الحضاري المنشود، ويمكننا تحديد هذه الأهداف فيما يلي:

#### 1:4- التكيف الاجتماعي للفرد:

إن التربية هي الوسيلة الفعالة لتنشئة الاجتماعية سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة لذلك كان للتربية عند القدامى أهمية كبيرة، حيث نظر إليها العديد من الفلاسفة والمفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها. (عمر محمد التومي الشيباني، ص349)

فهي تضمن للفرد القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه "فالتربية هي عملية رعاية الطفل وإنماء قابليته بإشراف الكبار، والكبار حين يفعلون ذلك إنما يضعون نصب

أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، والذي سوف يعيش فيه وإلى شروط الحياة الاجتماعية فيه، وعاداته وتقاليده وثقافته". (عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، 2006، ص35-36)

فالأجيال المتعاقبة في حاجة إلى تربية لتحقيق الانسجام والتكيف مع مجتمعاتها وكذلك مع المجتمعات الأخرى، فعملية التواصل والثقافة ضرورة كمضادات مناعية لتحسين جسم الأمة من الانحلال والذوبان في الآخر، وهذا لا يتحقق إذا لم يؤدي النظام التربوي دوره كاملا في هذه العملية.

### 2:4- اكتساب المهارات الأساسية:

يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية، وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد التلاميذ بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفيدهم في مزاوله الأنشطة المختلفة للحياة، داخل المدرسة وخارجها حسب مستوى العمر والقدرات العقلية التي يتمتعون بها، إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطلاب، فقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) جملة من الأهداف يسعى النظام التربوي لتحقيقها، ليتمكن الأفراد من أداء وظائفهم على أكمل وجه، لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع لابد من إدخال تحسينات على نوعية تعليمهم من حين لآخر، فالنظام التربوي يسعى من خلال التربية لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول المحاور التالية: التعليم للمعرفة، التعليم للعمل، تعلم لتكون، التعليم للتكيف البيئي. (جاك ديبلور، 1996)

كما يساهم في مساعدة التلاميذ وتوجيههم، مع مراعاة التلاؤم بين كل مرحلة عمرية والمناهج المعدة لها بما يتوافق مع النضج الجسمي، والعقلي والانفعالي والاجتماعي يتم ذلك عن طريق معرفة معدل نمو الأطفال في الجوانب المختلفة، وتوجيههم نحو المهنة أو الدراسة الملائمة لمستوى هذا النضج، حتى لا يواجه هذا الطفل إحباطات نتيجة فشله في أداء العمل، أو في عدم النجاح في الدراسة إذا كانت غير ملائمة لنموه الجسمي أو العقلي، أو لا تتفق وميوله واتجاهاته. (محمود عبد الحليم منسي، 2002، ص121)

### 3:4- تطوير نوعية التعليم والتعلم:

يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم، من خلال جملة من الإجراءات المتبعة تتعلق بالمناهج الدراسية، وتفعيل العمل التربوي من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا. (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص131)

### 5- وظائف النظام التربوي:

للنظام التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم نظرا للمهام التي يعمل على تجسيدها ميدانيا، وتتجلى هذه الأهمية فيما يلي:

- يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة، لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر، ومن هنا يلعب النظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع، في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد و المجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التي تتيح له عملية التفاعل والتكيف، دون فقدان معالم الشخصية المحلية.

- النظام التربوي ضروري لتنظيم الحياة الاجتماعية والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعية في مهدها قبل أن يستفحل، فبالتربية يمكن محاصرة الكثير من المعضلات الاجتماعية، وهي في محيط المدرسة، قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتتحرز أسس و قواعد المجتمع.

- تتجلى أهمية النظام التربوي في تلبية متطلبات المجتمع اقتصاديا، فلقد شهد منتصف القرن الماضي وبداية القرن الحالي اهتماما متزايدا بأهمية التربية في توفير اليد العاملة المدربة، والمؤهلة للقيام بالأعمال المختلفة بدقة متناهية مضافا إليها التكنولوجيا الحديثة، وما انجر عنها من ضرورة أن يكون الفرد على قدر مقبول من التحصيل العلمي حتى يستطيع مسايرة التطور الحاصل في نظم المعلوماتية الحديثة.

إن التربية و التعليم لم يعد ينظر إليهما كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي وأنهما مع النشاط الاقتصادي، وجهاز لشيء واحد يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع. (الطاهر أجغيم، 1999، ص149)

### 6- تعريف النظام التربوي الجزائري:

تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004)، النظام التربوي في الجزائر، ص12)

أو هو: "مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء، وتتمثل في: المدرسة، المعلمين، المناهج (أهدافها بدءا من الغايات إلى الأهداف الإجرائية) والمحتويات والتنظيم (عملياتنا التعليم والتعلم) وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية (نفس المرجع، ص12)

### 7- لمحة تاريخية عن تطور التربية و التعليم في الجزائر:

مرت المنظومة التربوية الجزائرية بمراحل عديدة ارتبطت بواقعها السياسي والثقافي والاقتصادي، ولقد بذلت جهود معتبرة لإصلاح وإعادة الاعتبار لهذا القطاع الهام رغم الصعوبات التي واجهتها، ويمكن إبراز هذه المراحل في النقاط التالية:

#### 1:7- التربية والتعليم في الإسلام:

اهتم الإسلام بالتربية والتعليم، حيث ازدهر التعليم بالشرق العربي وانتشرت فيه المؤسسات الدينية والتربوية نتيجة ظهور الإسلام بهذه المنطقة، وبذلك ظهرت مؤسسات تربوية كالمساجد، الكتاتيب وقصور الخلفاء، منازل العلماء لهدف نشر العلم والمعرفة وتعاليم الدين الإسلامي، كما انتشر الدين الإسلامي في ربوع الجزائر لتعدد مبادئ الدين إلى جانب القراءة والكتابة.



بعد ذلك ظهرت المدارس في فترة متأخرة وبقيت المساجد و الكتاتيب هي مراكز النشاطات العلمية من قبل ظهور الموحدين، أي حوالي القرن السادس هجري، ومن المدارس الأولى التي اشتهرت بها الجزائر تلك التي أسست بتلمسان في عهد الزيانيين في القرن التاسع هجري، ولقد كانت الأوقاف هي الممول الرئيسي لمصاريف المدارس، وأجور المدرسين، أما من حيث برامج الدراسة تتمثل في تفسير القرآن والحديث والفقه والبيان والحساب، ودراسة النصوص.

(بوفلجة غيات، 2006، ص 10-11)

## 2:7- التربية و التعليم في العهد التركي:

شهدت هذه الفترة انتشار المؤسسات الدينية ومؤسسات التعليم الابتدائي في كل القرى والمدن وكانت التعاليم الإسلامية تقدم في الكتاتيب، وبعد حفظ القرآن الكريم كان أغلبية الطلاب يتوقفون عن هذه المرحلة، وفئة قليلة منهم يتوجهون إلى "جامعة فاس" المغربية أو "جامعة الزيتونة" في تونس أو "جامعة الأزهر" بمصر لمواصلة الدراسة. (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص 12)

ومن الملاحظ أن العثمانيين لم يهتموا بالتعليم بمقدار ما اهتمامهم بالجانب الديني للمؤسسات التربوية، وكانت نهاية العهد العثماني في الجزائر نهايةً للمؤسسة الدينية لتدخل بذلك عهد المضايقات في فترة الاحتلال الفرنسي.

## 3:7- التربية و التعليم في عهد الاستعمار الفرنسي:

إن أول ما عمد له الاستعمار الفرنسي في الجزائر هو القضاء على الثقافة الإسلامية، وذلك بمطاردة لعلمائها وتشريدهم، وهدمت الكثير من الكتاتيب والزوايا ومصادرة الأملاك الدينية والأوقاف، فقد تبنى الاستعمار الفرنسي سياسته التي تمثلت في:

- تفجير الجزائريين لصالح رفع مستوى معيشة الأوروبيين.

- تجهيل الجزائريين بهدف رفع المستوى العلمي للأوروبيين.

- نشر المسيحية و الحط من شأن الدين الإسلامي.

- إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية في التعليم والإدارات والمؤسسات، ومنعت الثقافة الوطنية ومحاولة إدماج الجزائريين في الثقافة الفرنسية. (طعيلي محمد الطاهر، 2008، ص 24-25)

### 4:7- التربية و التعليم عند الاستقلال:

شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على الاستقلال عام (1962)، رغم أنها واجهت غداة الاستقلال عدة مشاكل من بينها تخلف اجتماعي وانتشار الأمية حيث بلغ (95%) عند الذكور و(99%) عند الإناث، إضافة إلى النقص الكبير في الهياكل المدرسية والموارد المالية، والعجز الشبه التام للمؤطرين والفنيين في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، والمنظومة التربوية لا تخدم مصالحها وطموحاتها، فقد كان الواقع التربوي الاجتماعي يتميز بـ:

1- انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين وحاجة الجزائر إلى إطارات كفئة لتسيير الاقتصاد والمصالح الاجتماعية، مما أدى إلى جلب المتعاونين من بعض الدول العربية والأوروبية خاصة فئة المدرسين.

2- انتشار المدارس مع توفير الظروف المناسبة للدراسة. (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص36)

كما قامت الجزائر بـ:

أ- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية.

ب- جعل إطارات التعليم جزائرية.

ج - التعريب التدريجي للتعليم. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص08)

مر تطور الهياكل التربوية والبرامج التعليمية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بثلاث مراحل أساسية حددتها الأحداث الكبرى التي لازمت النظام التربوي في الجزائر:

المرحلة الأولى: تنظيم التعليم غداة الاستقلال (1962-1970):

لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى ما يلي:

**\*مرحلة التعليم الابتدائي:** هي مرحلة إلزامية تبدأ من سن السادسة، مدة الدراسة فيها 06 سنوات، وقد تضاف سنة واحدة أي 07 سنوات للتلاميذ الذين يحضرون الشهادة الابتدائية، أما سنوات الدراسة فقسمت إلى:

1- التحضيري الأول.

2- التحضيري الثاني.

3- الابتدائي الأول.

4 - الابتدائي الثاني.

5- المتوسط الأول.

6- المتوسط الثاني.

7- النهائي. (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص9-11)

وتنتهي السنة السادسة من التعليم الابتدائي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي (السادسة سابقا)، بينما يحضر تلاميذ السنة السابعة شهادة التعليم الابتدائي (CEP)، وتمنح لهم فرصة الالتحاق إلى السنة الثانية من التعليم العام، أما الفاشلون فليس لهم الحظ في مواصلة الدراسة. (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص37-38)

**\*مرحلة التعليم المتوسط:**

مدة التعليم أربعة (04) سنوات، وفي نهاية المرحلة يجتاز الطالب امتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM)، وينقسم التعليم في هذه المرحلة إلى:

1- إكمالية التعليم العام (CEM): مدة الدراسة فيه أربع سنوات، وتنتهي باجتياز شهادة الأهلية في الطور الأول.

2- إكمالية التعليم التقني (CET): مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة المهنية.

3- إكمالية التعليم الفلاحي (CEA): مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، وتمنح للطالب شهادة الكفاءة الفلاحية.

### \*مرحلة التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم، لأنه يعتبر حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة، وعالم الشغل من جهة أخرى.

يضم هذا النوع من التعليم التلاميذ المتخرجين من الإكماليات بنجاح، أي التلاميذ الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط، وهو بدوره يشمل ثلاث أنواع من التعليم:

### 1- التعليم الثانوي العام:

مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات ويحتوي هذا النوع من التعليم على ثلاث (03) شعب هي:

\*شعبة الرياضيات.

\*شعبة العلوم التجريبية.

\*شعبة الفلسفة.

### 2- التعليم الثانوي الصناعي والتجاري:

مدة الدراسة فيه خمسة (05) سنوات، ويجتاز التلاميذ من خلاله شهادة البكالوريا تقني.

### 3- التعليم التقني:

مدة الدراسة في هذا النوع من التعليم ثلاث (03) سنوات، ويجتاز التلاميذ خلاله شهادة

البكالوريا تقني رياضي و تقني محاسبي. (عدلي صليحة، 2010، ص36-37)

## المرحلة الثانية: إصلاح التعليم (1970):

يسمى بمشروع المدرسة الأساسية الذي تم تعميمه ابتداءً من (1980)، ويعتبر هذا الأخير إصلاحاً جذرياً لم تشهده الجزائر من قبل وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرق وإستراتيجيات التدريس، وذلك وفق صدور أمرية (76،35) بتاريخ 16 أفريل 1976، حيث عرفت المدرسة الأساسية في هذا الإصلاح على أنها تلك البنية القاعدية التي تمنح طوال تسع (09) سنوات تربوية إجبارية مشتركة بين الجميع، وهي تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع، كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية والتقنية والعملية للإتحاق إما بوحدات الإنتاج، إما بمؤسسات التكوين المهني أو مؤسسات التعليم الثانوي، ومن خصائصه أنه تعليم شامل يحتوي على المعارف الأساسية والتطبيقات العلمية والمهنية فيندمج في مناهجه ما بين المعرفة والعمل ويدرب التلاميذ على توظيف المعارف المكتسبة في تطبيقات علمية منتجة، وهو مختلف الجوانب العقلية والوجدانية والحركية بشكل متوازن، كما يساعد الطفل على التكيف مع محيطه وفق روح العصر الذي يعيشه وخصائص الثقافة التي ينتمي إليها، فهو يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تنفذ مع ظروف البيئات المختلفة. (طعيلي محمد الطاهر، 2008، ص28)

ومن بين الأسباب التي أدت إلى ظهور المدرسة الأساسية ما يلي:

- وجود حاجز مسابقة الدخول إلى السنة الأولى متوسط وتعتبر مسابقة السادسة عائناً حقيقياً بالنسبة للتلاميذ الضعفاء وهو سبب إقصاء عدد كبير منهم عن النظام التربوي في سن مبكرة.
- إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة نتيجة إهمالهم وتركهم لعناية الشارع في سن يحتاجون فيها إلى عناية المجتمع، ونظراً باستحالة التحاقهم بعالم الشغل مما يؤدي إلى ازدياد معدل الأمية بين المجتمع الجزائري. (وزارة التربية الوطنية، هياكل النظام التربوي بموجب أمرية 1976).

- ازدواجية في لغة التكوين: إذا كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة) مما يؤثر على مستوى تحصيل التلاميذ، وما نتج عن ذلك صراعات لدى أفراد الشعب الواحد.

- عدم شمولية التعليم المتوسط والذي لا يتماشى مع ديمقراطية التعليم وإجحاف في حق بعض المناطق المحرومة.

- تغلب الطريقة الإلقائية والتمركز حول المدرس.

كما أدى إصلاح التعليم إلى إدماج كل من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط في مرحلة واحدة متكاملة وهي "التعليم الأساسي"، وشهدت هذه الفترة تكاثر مؤسسات تكوين الأساتذة وإحداث المعاهد التكنولوجية للتربية بدلا من المدارس العليا للطلاب المتزايد للمدرسين. (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص41)

● كانت المدرسة الأساسية ترمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- ضمان تربية إلزامية مجانية مدة تسع سنوات.
- 2- ضمان قدر متساوي من المعلومات لكل طفل.
- 3- وجود حصص خاصة للتلاميذ المتخلفين والضعفاء في بعض المواد مع وجود ضمان تربية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- 4 - توحيد لغة التعليم و القضاء على ازدواجية اللغة وإعادة الاعتبار للغة العربية.
- 5- ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية وتعريف النشء على دينه ومقوماته الحضارية.
- 6- مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج، حيث يعتبر النمو النفسي و الجسمي للطفل أهم عامل يجب أخذه بعين الاعتبار عند وضع أي نظام تربوي عصري.

7- تعليم الأسس الرياضية والعلمية حتى يتمكن التلميذ من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال.  
(بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص50).

المرحلة الثالثة: الإصلاح التربوي الجديد:

انطلاقا من العام الدراسي (2003-2004) عرفت المنظومة التربوية إصلاحات كبرى تمحورت حول محاور كبرى وهي:

- تحسين نوعية التأطير.

- إعادة تنظيم المنظومة التربوية، إذ تم الاحتفاظ بتسع (09) سنوات لكنها صنفت بالطريقة الآتية:

\*تعليم تحضيري إجباري.

\*التعليم الأساسي: وهو تعليم إلزامي ومجاني مدته تسع (09) سنوات يشمل الشريحة العمرية من (06 إلى 16 سنة) مهمته إعطاء تربية قاعدية مشتركة، وينقسم إلى:

- أولا: التعليم الابتدائي: مدته خمس (05) سنوات.

- ثانيا: التعليم المتوسط: مدته أربع (04) سنوات.

\*التعليم الثانوي: يرمي إلى الالتحاق بالتعليم العالي، مدته ثلاث (03) سنوات ويشمل نوعين من التعليم:

- أولا: التعليم الثانوي العام.

- ثانيا: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (وزارة التربية الوطنية، الأنظمة التربوية، 2008،

ص50)

### 8- تنظيم التدريس ومراحل في الجزائر:

يخضع نظام المراحل التعليمية منطق التدرج باعتبار أن الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية كل طور بالنسبة لكل البرامج المقررة فيه تشملها بالضرورة الكفاءات المستهدفة في نهاية الطور الموالي، وبالتالي لا يمكن أن ينتقل التلميذ من طور إلى آخر إلا إذا أظهر التقويم أنه يتحكم بصفة كافية في الكفاءات المستهدفة للطور السابق. وبذلك يصبح الطور هو الوحدة القاعدية لتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الختامية.

ويعتبر النظام التربوي بمثابة نظام أو طريقة تتبعها المنظومة التربوية لتلقين المتعلمين معارف مختلفة في جميع ميادين المعرفة، ولقد قسم التعليم في الجزائر إلى مراحل وأطوار متعددة متدرجة نتيجة تصور علمي، وهو أن الإنسان يمر بأدوار معينة في مراحل حياته، وأن كل مرحلة فيها معالمها تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى. (تركي رابح عامرة، 1990، ص55)

وسنتطرق فيما يلي إلى الأطوار التعليمية الثلاث:

- تعريف التعليم:

- تعريف الخلايلة واللبابيدي (1990):

التعليم هو مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم، والتعليم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم، كما أن التعليم الجيد يكفل انتقال أثر التدريب والتعلم، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى ومواقف متشابهة. (الخلايلة و اللبابيدي، 1990، ص10)

- تعريف غانم (1995):

التعليم هو نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم، ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للتلميذ وقدرته على الحكم المستقل، وهو يهدف إلى المعرفة والفهم. (غانم محمود محمد، 1995، ص134)



### 1:8- التعليم الابتدائي:

التعليم الأساسي و تحديدًا للمرحلة الأولى منه، وهي مرحلة التعليم الابتدائي أهمية كبرى في حياة المجتمعات المعاصرة والتي آمنت بمعنى التقدم وصنع الأمل، فأبى خلل فيها يؤثر على مستقبلها ومستقبل أجيالها ويعد التعليم الابتدائي المرحلة الحساسة والقاعدة التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية لكونها أول مؤسسة عمومية تحتضن الطفل لأول مرة في حياته لتكسبه القدرات والمهارات الكافية لنموه النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي. (شارف خوجة مليكة، 2011، ص152)

### 1:1:8- تعريف التعليم الابتدائي:

#### - تعريف اليونيسيف (UNICEF):

هي المرحلة التعليمية الأولى التي يتلقاها الطفل في المدرسة، التي يتكفل به المدرس عن طريق التفكير السليم و تؤمن له حد أدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن صالح. (شارف خوجة مليكة، مرجع سابق، ص152)

#### - تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

التعليم الابتدائي تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهو يعني المستوى الأول لنظام التربية المدرسية ويمثل قاعدته الأساسية. (أنطوان حبيب رحمة، 1992، ص38)

#### - تعريف التعليم الابتدائي حسب النظرة الجزائرية:

هو تعليم عام وشامل، يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن فهو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين بلغوا سن السادسة، يتلقون التعليم لمدة خمس (05) سنوات وهو تعليمًا مجانيًا وإلزاميًا، إذ تتكفل به الدولة بتوفيره وتنظيمه والإنفاق عليه، وهو تعليم شامل يحتوي على أنواع المعارف الأساسية وعلى أنواع من التقنيات والتطبيقات العملية والمهنية، فيدمج في مناهجه بين المعرفة والعمل ويدرب المتعلمين على توظيف المعارف الملتزمة في تطبيقات عملية منتجة وعلى إدراك العلاقة بين العلم والعمل. (أنطوان حبيب رحمة، 1992، ص38)

### - تعريف وزارة التربية الوطنية:

هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري، مدتها خمس سنوات، وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. (وزارة التربية الوطنية، العدد 522، 2009، ص10)

### 2:1:8- أهداف التعليم الابتدائي:

لابد لعملية التربية أن تقوم على أساس طبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها باعتبار أن النمو والتعليم عاملان أساسيان ومتداخلان وعلى أساس طبيعة الطفل تسعى التربية لتحقيق مجموعة من الأهداف:

1- تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات تمكنه من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه والزمان والمكان والأشياء وتنمية ذكائه وتصوره ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية.

2- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يؤمن بربه، ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التغيير والتطوير.

3- إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل، ووسيلة تعلم وتفكير.

4- إكساب المتعلمين القدرة على استخدام مبادئ التفكير والاستدلال المنطقي.

5- إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في جميع المجالات.

6- اختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلم.

7- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، واستخدام ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

8- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا.

9- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي. (وزارة التربية الوطنية، 2007، ص 167...170)

والجدول التالي يوضح أهداف كل طور من أطوار التعليم الابتدائي:

جدول رقم (25): يبين أهداف أطوار التعليم الابتدائي.

| التعليم الابتدائي (05 سنوات)  |                 |  |                 |  |
|---|-----------------|--|-----------------|--|
| الأولى ابتدائي  | الثانية ابتدائي | الثالثة ابتدائي  | الرابعة ابتدائي | الخامسة ابتدائي  |
| الإيقاظ و التعليمات الأولية   |                 | طور تعميق التعليمات الأساسية   |                 | طور التعلم في اللغات الأساسية  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- التحكم في اللغة العربية بالتعبير الشفهي و القراءة و الكتابة.</li> <li>- التمكن من كفاءات حل المشكلات التعداد، معرفة الإشكال والعلاقات وبناء المفاهيم، للمكان والزمان واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء النفسية البسيطة.</li> </ul> |                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تعميق التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب</li> <li>- تعميق التحكم في كل المجالات التعليمية.</li> <li>- إدراج تعليم اللغة الفرنسية.</li> </ul> |                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التحكم في القراءة، الكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وكافة المعارف المنهجية، وفي مجالات حوار التعليم.</li> </ul> |

(شارف خوجة مليكة، مرجع سابق، ص 153-154)

2:8- التعليم المتوسط:

1:2:8- تعريف التعليم المتوسط:

هو ذلك التعليم الذي يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى اللاحق أو الالتحاق بالتعليم أو التكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع. (وزارة التربية الوطنية، 2009 ، ص12)

وهو تعليم يهدف أساسا إلى تلبية الحاجات التربوية الأساسية الذي حدده إعلان "جمستيان" (Jometien) عام 1990 في قوله: "إن هذه الحاجات تتعلق بأدوات التعلم الأساسية، قراءة، كتابة، تعبير شفهي، حساب، حل المشاكل، وكذا بالمحتويات التربوية الأساسية" (معارف، قدرات، قيم، مواقف التي يحتاج إليها الإنسان ومن أجل اتخاذ قرارات لمواصلة التعليم). (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص12)

- تعريف وزارة التربية الوطنية:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية. (وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 10)

2-2-8- أهداف التعليم المتوسط:

يهدف التعليم المتوسط إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- منح المحتويات الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة.

- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم الاجتماعية والروحية والأخلاقية ومقتضيات الحياة في المجتمع.

2- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والإبداع.

3- التمكن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاته الأولية.

4- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف مع مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقاً.

5- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

6- جعل التلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية. (وزارة التربية الوطنية: المسار الدراسي للتعليم الأساسي، 2009)

والجدول التالي يوضح أهداف التعليم المتوسط:

جدول رقم (22): يبين أهداف التعليم المتوسط.

| التعليم المتوسط (04 سنوات)  |  |  |               |
|---|--|--|---------------|
| الأولى متوسط  | الثانية متوسط  | الثالثة متوسط  | الرابعة متوسط |
| الطور الأول (1 سنة)   | الطور الثاني (2 سنة)   | الطور الثالث (1 سنة)   |               |
| طور التجانس والتكيف   | طور الدعم والتعميق   | طور التعميق والتوجيه   |               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- ترسيخ المكتسبات</li> <li>- التجانس و التكيف مع تعليمه</li> <li>يتميز بتعدد المواد</li> <li>- إدراج تعليم اللغة الانجليزية</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- دعم الكفاءات و رفع المستوى الثقافي و العلمي و التكنولوجي</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تعميق و تنمية التعليمات في مختلف المواد</li> <li>- تحضير و توجيه التلاميذ مستقبلا</li> <li>نحو شعب التعليم الثانوي أو نحو التعليم أو التكوين المهنيين.</li> </ul> |               |

(وزارة التربية الوطنية: المسار الدراسي للتعليم الأساسي، 2009)

### 3-8- التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي همزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، وهو حلقة أساسية في الحياة التعليمية، حيث هو محور تدور عليه المنظومة التربوية والتعليم بكل أطواره.

وفيما يلي تناول لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي، مفهومه، أهميته، أهدافه، التنظيم السابق لشعبه، عوامل اختيار الشعب، إضافة إلى إعادة هيكلة التعليم الثانوي وفي الأخير مشاكل التعليم الثانوي.

### 1:3:8- تعريف التعليم الثانوي:

#### - تعريف "الحدري":

المرحلة الثانوية هي قمة الهرم في التعليم العام، الذي يسبقه التعليم المتوسط، ويتلوه مباشرة التعليم الجامعي، وهي فترة ما بين السادسة عشر والعشرين تقريبا. (خليل عبد الله الحدري، 1997، ص545)

ومرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل التعليم العام، ومدة الدراسة فيها بها ثلاث سنوات، السنة الأولى بها عامة، وبعد ذلك تنقسم إلى أربعة أقسام اعتبارا من الصف الثاني ثانوي. (عبد الحميد عبد الكريم وآخرون، 1991، ص183)

ويشير "جون" (1973) إلى أن التعليم الثانوي هو تلك المرحلة من التعليم الخاصة بالتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم 16-19 سنة، ويتم فيها التركيز على الأسس الرئيسية للتربية، والاهتمام بالمراهق من كل النواحي الجسمية، العقلية، والاجتماعية، وتهيئ المراهق للفترة التي تليها. (فتيحة مهدي بلعسل، 2004، ص14)

#### - تعريف اليونسكو:

هي المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي، ويشمل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الثامنة عشر من العمر، وتمتاز هذه المرحلة الزمنية بتغيرات عقلية كمية وكيفية مما يجعل هذه المرحلة مهمة للغاية.

\* التغيرات الكمية: المراهق يصبح أكثر قدرة على القيام بمهام عقلية بسرعة وسهولة.

\* **التغيرات الكيفية:** تتضح في ظهور ونماء عدد من القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية، ونمو التذكر لدى المراهق، ويزداد لديه التخيل، وينمي تفكيره من المحسوس إلى المجرد.

- تعريف "محمد حسين العجمي":

يعد التعليم الثانوي العمود الفقري للعملية التعليمية، فيعتبر حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والإعدادي والتعليم الجامعي، وتختص بالذكر هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية، كما تمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية. (محمد حسين العجمي، 2007، ص22)

فهي مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته وسلوكه، ويتمتع التعليم الثانوي بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية، باعتباره يقود إلى الفرص التعليمية العالية المرغوب فيها من قبل عامة الملتحقين بها.

- التعليم الثانوي حسب النظرة الجزائرية:

يعود تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر إلى ما قبل (1830) وكان طابع ديني، وكانت تعتمد مدارس خاصة، أما التعليم الحديث فمدته (03) سنوات، وهو تعليم يأتي بعد مرحلة من التعليم الأساسي، وتشمل (03) أنواع:

- \* التعليم الثانوي العام.
- \* التعليم الثانوي المتخصص.
- \* التعليم الثانوي التقني والفني.

وتنتهي دراسة التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا. (نوري عباس عبد الله العلواني، 1991،

ص76)

### 2:3:8- لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي:

لقد شهد تطور التعليم الثانوي تحقيق عدة نتائج منها ما كانت إيجابية وأخرى سلبية أدت إلى ضعف وانخفاض مستوى التعليم، والنتائج الإيجابية تتمثل في التوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي الذي جاء نتيجة مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته، وتزايد هائل لعدد التلاميذ إضافة إلى تفتح التعليم الثانوي على القطاع الاقتصادي لتطويره.

أما السلبية فتعتبر من بين العوامل التي أدت إلى انخفاض مستوى التعليم وضعف مردوده ونجد منها:

- **العوامل التنظيمية:** والتي تتمثل في التخطيط الدقيق والمبكر الذي أدى إلى تنوع الشعب، وكثرة عددها، وكذا التوجيه المبكر ابتداء من نهاية السنة الرابعة متوسط.
- **العوامل التربوية:** والتي تكمن في نقل لبرامج التعليم التي تتمثل في نقص التكامل مع برامج التعليم الأساسي، ونقص في الانسجام الأفقي بين المواد التعليمية.

وكذلك عدم نجاعة أساليب التقويم، وغياب منهجية المعالجة التربوية، بالإضافة إلى غياب تقويم موضوعي للمردود العلمي للأساتذة، وتجسيد نقائص تكوينهم. **(القرار الوزاري رقم 16: المؤرخ في 14 / 05 / 1986)**

### 3:3:8- أهمية التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية كونها الحلقة الأخيرة والتكميلية لما سبقها من مراحل، وذلك بكل ما يتضمنه من برامج ومقررات دراسية للمراهق، بكل ما يتكون من شعب سواء علمية، أدبية، وتكنولوجية، وتعتبر السنة الأولى ثانوي السنة التي يوجه بعدها التلاميذ إلى تخصصات تتناسب وقدراتهم، وهي تحدد فيها بعد توجيههم المهني كمونها هي التي تلعب الدور الرئيسي في اختيار دراستهم العليا فيما بعد.

إضافة إلى هذا فمرحلة التعليم الثانوي تقابل أهم وأخرج مرحلة عمرية، وهي مرحلة المراهقة، مرحلة بناء الذات، وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السامية.



كما تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع بشري. (الفالوقي محمد، 1990، ص120-121)

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع.

التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري، التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل الأعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية.

### 4:3:8- أهداف التعليم الثانوي:

يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية، مع تطوير قدرات العمل الفردي والجماعي، مع تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي. (نوري عباس عبد الله العلواني،

1991، ص76)

كما نص قانون 07 جانفي 1984 وإصلاح التعليم الثانوي لسنة (1984-1989) على ما يلي:

- إن هدف التعليم الثانوي المتخصص هو علاوة على الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام، تدريس التلاميذ في المادة والمواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.
- إن هدف التعليم الثانوي هو إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- إن هدف التعليم الثانوي التقني والمهني هو إعداد الشباب في قطاعات الإنتاج ويقوم لذلك بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين، ويهيئ أيضا للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي. (لوغيت أحمد،

2003، ص49)

بالإضافة إلى أهداف أخرى تكمن في:

- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين. (الفالوقي محمد، 1990، ص 123

(124-

### 5:3:8- التنظيم السابق لشعب التعليم الثانوي:

لقد كان ينظم التعليم الثانوي سابقا الذي يدوم ثلاث (03) سنوات كما يلي:

#### • السنة الأولى:

تنظم السنة الأولى ثانوي كما هو معلوم على شكل جذعين مشتركين هما:

- الجذع المشترك "علوم إنسانية".
- الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا"، ويكون هذا الأخير بطريقة انتقالية نظرا لنمط المؤسسات الحالية على صيغتين "أ" و"ب"، تتميز الصيغة "أ" بمادة الرسم والتكنولوجيا، وتتميز الصيغة "ب" بمادة العلوم الطبيعية.

#### • السنتان الثانية والثالثة:

بعد سنة الجذع المشترك يبدأ تعليم التلاميذ ضمن نمطين مختلفين من التعليم الثانوي هما:

#### أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي، ويحضررون لذلك، وتختتم الدراسة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بامتحان البكالوريا.

يتضمن هذا التعليم ثلاث (03) مجموعات من الشعب:

1. مجموعة الشعب الأدبية: وتتكون من ثلاث (03) شعب وهي:

\* شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

\* شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

\* شعبة الآداب والعلوم الإسلامية.

2. مجموعة الشعب العلمية: وتتكون من شعبتين وهما:

\* شعبة علوم الطبيعة والحياة.

\* شعبة العلوم الدقيقة.

3. مجموعة الشعب التكنولوجية: وتتكون من شعبتين وهما:

1. شعبة التكنولوجيا مع 03 إختيارات:

\* هندسة كهربائية.

\* هندسة ميكانيكية.

\* هندسة مدنية.

2. شعبة التسيير والاقتصاد.

ب- التعليم الثانوي التأهيلي:

يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذع المشترك، الذين تظهر لديهم استعدادات يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع المهني، تحضيراً لإحدى المهن، تختم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بامتحان خاص، يتوج بشهادة التعليم الثانوي التأهيلي، ويتضمن هذا النمط من التعليم مجموعتين من الشعب:

1. مجموعة الشعب للقطاع الصناعي والأشغال العمومية: وتتكون من أربع شعب وهي:

\* شعبة الميكانيك.

\* شعبة الكهرباء.

\* شعبة الكيمياء.

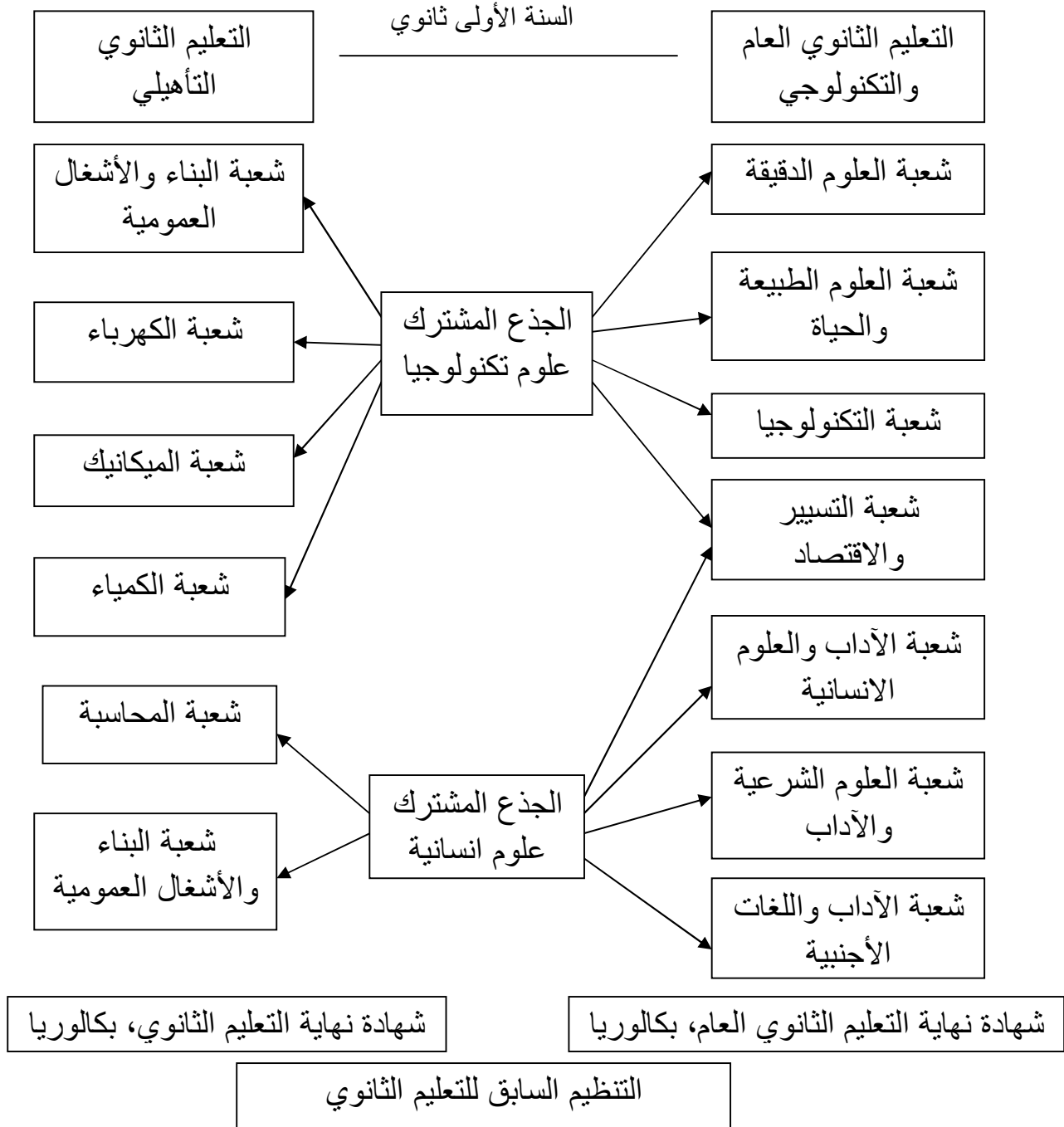
\* شعبة البناء والأشغال العمومية.

## 2. مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات: وتتكون من شعبتين هما:

\* شعبة المحاسبة.

\* شعبة العلوم المكتبية. (مجلة وزارة التربية الوطنية، 1992، ص 5... 19)

شكل رقم (9): التنظيم السابق للتعليم الثانوي.



(وزارة التربية الوطنية: إعادة هيكلة التعليم الثانوي، 1992، 17)

### 6:3:8- عوامل اختيار الشعب:

يخضع اختيار الشعب في كل نمط تعليمي للعوامل التالية:

- حاجات المجتمع ومطالب عمل الشغل ومعطيات الاقتصاد، ذلك أن تنمية البلاد لا تزال بحاجة إلى التخصصات في العلوم الإنسانية والتكنولوجية بفروعها المختلفة.
- التوجهات الجديدة للتربية في العالم، بحيث تتجه الأنظمة العالمية إلى جعل التعليم الثانوي يضمن أساسا تكويننا قاعديا عاما، تمنح فيه أسس المعارف العامة المختلفة، وتكمن من استيعاب المناهج العلمية والتحكم في استخدامها، تفادي التخصص المبكر، مما يسمح بتمكين التلميذ من التفتح وتنمية قدراته في مجال معرفي معين. (مجلة وزارة التربية الوطنية، 1992، ص18)

### 7:3:8- إعادة هيكلة التعليم الثانوي:

تتكون الهيكلة الجديدة من التخصصات الجديدة إضافة إلى التخصصات القديمة، بحيث يشمل التنظيم الحالي على جذعين مشتركين في السنة الأولى:

أ- **الجذع المشترك آداب:** والذي يتفرع إلى شعبتين (02) في السنتين الثانية والثالثة:

- \* شعبة الآداب والفلسفة.

- \* شعبة اللغات الأجنبية: لغة ألمانية، لغة إسبانية، لغة إيطالية.

ب- **الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:** والذي يتفرع إلى أربعة (04) شعب في السنتين الثانية والثالثة:

- \* شعبة الرياضيات.

- \* شعبة التسيير والاقتصاد.

- \* شعبة العلوم التجريبية.

- \* شعبة تقني رياضي بخيارات أربعة:

- الهندسة الميكانيكية.

- الهندسة الكهربائية.

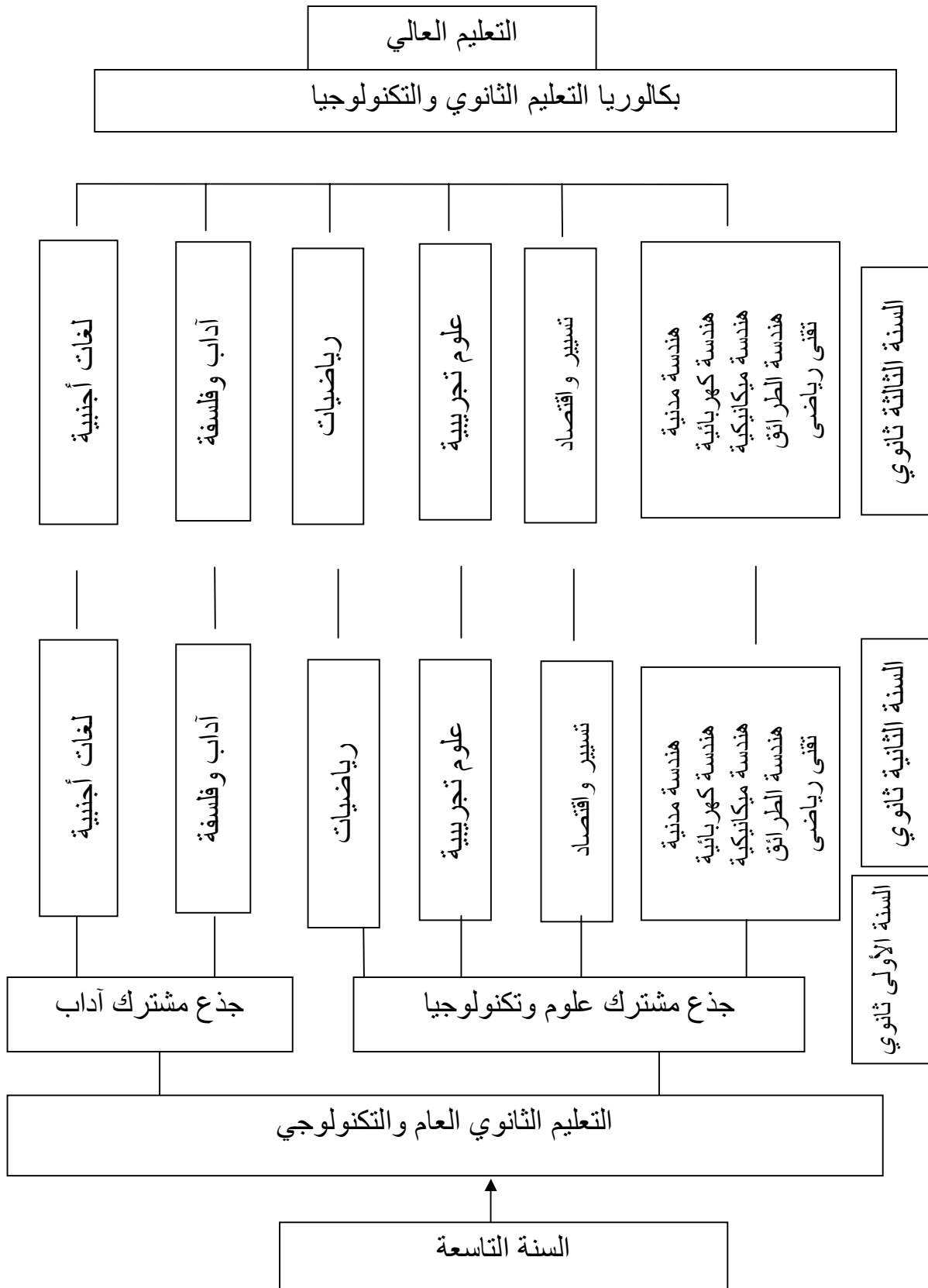
- الهندسة المدنية.

• هندسة الطرائق.

(القرار الوزاري رقم 16، المؤرخ في 14 ماي 2005، ص 71-72)

إضافة إلى هذا فلقد تم التخلي عن شعبة العلوم الشرعية، وإبقائها كمادة تعليمية تدرس لجميع السنوات، إضافة إلى التعليم المهني والتكوين المهني هو المسار المهني الذي يوجه إليه الطالب في حالة عدم إكماله للدراسة.

شكل رقم (10): يمثل هيكلية التعليم الثانوي الجديد:



(القرار الوزاري، 2005، ص16)

8:3:8- مشاكل التعليم الثانوي:

بالرغم من المجهودات المبذولة في تحسين التعليم الثانوي، إلا أنه يبقى يعاني من عدة مشاكل منها:

- مشكلة الانتقاد الصارم عند الالتحاق بالمدرسة الثانوية.
- مشكلة اختيار نوع التعليم، والأخذ بأساليب التوجيه التعليمي القائم على تشخيص، وفهم التلاميذ والمرونة في التحويل من نوع إلى آخر.
- فذلك ينبغي أن تعطى أولوية عالية للاستثمار في تدريس العلوم، ذلك أن المعامل في المدارس الثانوية ناقصة التجهيزات، والمواد القاصرة اللازمة للتجارب قاصرة، لذا يبقى تعليم العلوم على التلقين وليس على اكتساب المعرفة العلمية، وإجراء التجارب وصولاً إليها والعمل على تطبيقها.
- أهمية إثراء وتحديد العناصر الرئيسية المشتركة في مجالات المعرفة من اللغات والعلوم والمعرفة والحاجة للتفاهم بين الثقافات وفهمها وضرورة الالتفات لنوعية الحياة وجودتها.
- فلا بد أن يساعد التعليم الثانوي على التعامل مع التكنولوجيا الجديدة وتنمية الاستعدادات العقلية لإدارة الصراع والعنف والتخفيف منه، وتنمية الإبداع والمشاركة الوجدانية، وهي أمور لازمة ليصبحوا مشاركين نشطين، ومواطني المستقبل المبدعين.
- حيث أن تعلم العلوم والتكنولوجيا ينبغي أن يكون جزء لا يتجزأ من تعليم كل فرد، وبذل الجهود لسد الثغرة بين الأقطار المتقدمة والأقطار المختلفة في هذا المجال. (سامي محمد ملحم،

2004، ص388)

من خلال ما سبق يمكن القول أن أغلب المشاكل التي يعاني منها التعليم الثانوي أنه لا يهتم بدرجة كبيرة بالنوع، وإنما يهتم بالكم، حيث يهدف إلى تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقصر وقت ممكن.

خلاصة:

بعدما تعرضنا في هذا الفصل إلى التعليم الثانوي، وذلك بالتعرض لمفهومها، أهمية هذه المرحلة كونها مرحلة نهائية لتقرير مصير الطالب، أهداف هذه المرحلة، التنظيم السابق لشعب



التعليم الثانوي، عوامل اختيار الشعب، إضافة إلى إعادة هيكلة التعليم الثانوي، حيث قامت وزارة التربية الوطنية بالإصلاح الجديد للتعليم الثانوي، وأحدثت تغييرات، وأدخلت تجديدات، كما كانت الدعوة إلى السهر على تطبيق هذه الإصلاحات ملحة من خلال تنصيب لجان لمتابعة تفعيل هذا الإصلاح.

### تمهيد :

يهدف هذا البحث الكشف عن العلاقة بين أدوات التقويم في المدرسة الجزائرية وتسرب التلاميذ في الطور الثانوي.

وباعتبار أن موضوع التقويم التربوي تطرق له الكثير من الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، فقد تناولنا في الجانب النظري كل ما يتعلق بأدوات التقويم والإهدار التربوي، والمنظومة التربوية الجزائرية.

لكن يبقى الجانب النظري غير كاف، ولابد من التعمق أكثر في الجانب الميداني من أجل التحقق من الفرضيات ميدانيا.

### 1- الدراسة الاستطلاعية:

إن تحقيق الهدف من أي بحث أو دراسة يتطلب طريقة عمل تتضمن الدراسة الاستطلاعية للتعرف على المشكلات التي قد تحدثها الأدوات المعتمدة في إنجاز البحث أو الدراسة، وكذلك التعرف على العينة بخصائصها.

فالدراسة الاستطلاعية هو دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه بهدف اختيار أساليب الدراسة وأدواتها. (معجم اللغة العربية، 1984، ص79)

ومن ثم فإنها ضرورية لكل بحث أو دراسة ليلتمس صاحبها الطريق ويتعرف عن معالمها، قبل أن يخطو في خطوات التجريب. (خليل ميخائيل معوض، 2000، ص192)

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان، فحسب "عبد الرحمن عيسوي" الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح للباحث بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. (بلحاج فروجة، 2011، ص189-190)

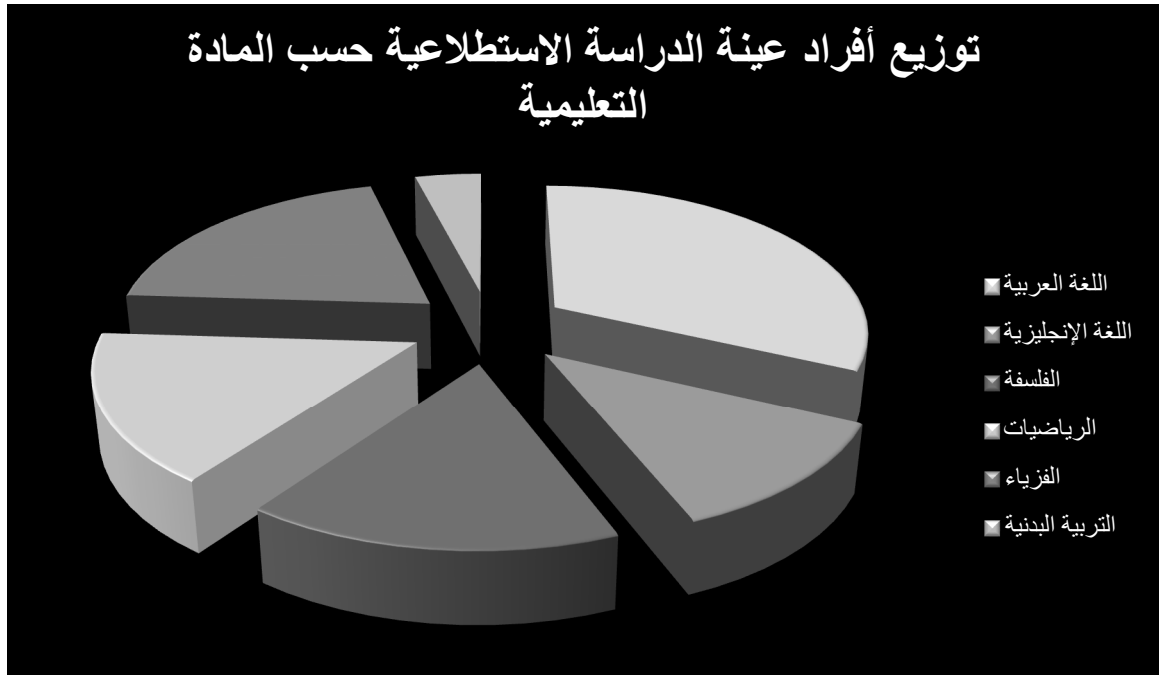
فبالنسبة لهذه الدراسة فقد كانت الدراسة الاستطلاعية في شهر مارس 2014 بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية تيزي وزو، بهدف معرفة مدى إمكانية إجراء الدراسة فيها وحدود إجراءاتها، وكذا التحقق من ملائمة الأدوات التي تم اعتمادها مع عينة الدراسة، وتتمثل في إستبانة بتطبيقها على عينة بلغ عددها (25) أستاذًا في مرحلة التعليم الثانوي، على مستوى "متقنة دحماني محمد" الواقعة ببوغني، حيث تم توزيع (25) نسخة لكل من الأدوات المذكورة بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني على أفراد العينة الاستطلاعية.

والجداول والأشكال الآتية توضح خصائص أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول رقم (23): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المادة التعليمية.

| المادة التعليمية | عدد الأساتذة | النسبة المئوية % |
|------------------|--------------|------------------|
| اللغة العربية    | 08           | 32%              |
| اللغة الإنجليزية | 03           | 12%              |
| الفلسفة          | 04           | 16%              |
| الرياضيات        | 04           | 16%              |
| الفيزياء         | 05           | 20%              |
| التربية البدنية  | 01           | 04%              |
| المجموع          | 25           | 100%             |

شكل رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المادة التعليمية.



وطلب من أفراد العينة الاستطلاعية الإجابة على الأداة المعتمدة في الدراسة مع تسجيل ملاحظاتهم المتعلقة بفهم أو غموض العبارات.

والهدف من هذه الدراسة هو:

- 1- معرفة مدى صلاحية البنود الخاصة للاستبيان لدى أفراد العينة الاستطلاعية.
- 2- التحقق من مدى وضوح العبارات، ومدى تمكن أفراد العينة الاستطلاعية من فهمها.
- 3- التأكد من شمولية بنود الاستبيان لأفراد العينة الاستطلاعية في تغطية أهداف الدراسة.
- 4- جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة.
- 5- تساعد الدراسة الاستطلاعية على اختبار أولي للفروض، حيث تعطي النتائج الأولية مؤشرات لمدى صلاحية الفروض أو إجراء تعديلات عليها.

#### • أدوات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية على أسلوب المقابلة لجمع البيانات كما يلي :

قمنا بمقابلة عدد من أساتذة التعليم الثانوي لمختلف المواد التعليمية وكانت مقابلتنا تركز على مدى استخدامهم أدوات التقويم، وأي الأدوات التي يعتمدون عليها أكثر في تقويم تلاميذهم،

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

المجال الأول: استخدام الأساتذة أدوات التقويم.

1- استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:

الاختبارات الأدائية هي اختبارات تقيس لنا أداء التلميذ في وضعية مركبة معينة، فحسب "صلاح الدين محمود علام": "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتائج أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا معيناً". (صلاح الدين محمود علام، 2004، ص 105)

جدول رقم (24): يوضح استخدام الاختبارات الأدائية في عملية التقويم

| النسبة المئوية | التكرارات | استخدام الاختبارات الأدائية |
|----------------|-----------|-----------------------------|
| 44%            | 11        | الاستخدام                   |
| 56%            | 14        | عدم الاستخدام               |
| 100%           | 25        | المجموع                     |

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (24) نلاحظ أن نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون الاختبارات الأدائية في عملية التقويم (44%)، بينما نجد نسبة (56%) منهم لا يستخدمونها مطلقاً.

2- استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة:

جدول رقم (25): يوضح استخدام الملاحظة في عملية التقويم.

| النسبة المئوية | التكرارات | استخدام الملاحظة |
|----------------|-----------|------------------|
| 68%            | 17        | الاستخدام        |
| 32%            | 08        | عدم الاستخدام    |
| 100%           | 25        | المجموع          |

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (25) نلاحظ أن نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون الملاحظة في عملية التقويم بلغت (68%)، في حين نجد أن نسبة (32%) منهم لا يستخدمونها مطلقاً.

### 3- استخدام التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

جدول رقم (26): يوضح استخدام الورقة والقلم في عملية التقويم.

| النسبة المئوية | التكرارات | استخدام الورقة والقلم |
|----------------|-----------|-----------------------|
| 96%            | 24        | الاستخدام             |
| 04%            | 01        | عدم الاستخدام         |
| 100%           | 25        | المجموع               |

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (26) نلاحظ أن تقريباً جميع الأساتذة يستخدمون أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم أي بنسبة (96%)، في حين نجد أن نسبة (04%) لا يستخدمونها مطلقاً.

### 4- استخدام التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية:

جدول رقم (27): يوضح استخدام الاختبارات التحصيلية.

| النسبة المئوية | التكرارات | استخدام الاختبارات التحصيلية |
|----------------|-----------|------------------------------|
| 96%            | 24        | الاستخدام                    |
| 04%            | 01        | عدم الاستخدام                |
| 100%           | 25        | المجموع                      |

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (27) نلاحظ أن تقريبا جميع الأساتذة يستخدمون أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية أي بنسبة (96%)، في حين نجد أن نسبة (04%) لا يستخدمونها مطلقا.

**المجال الثاني: استخدام الأساتذة أساليب التصحيح:**

**استخدام الأساتذة أساليب التصحيح:**

جدول رقم (28): يوضح استخدام أساليب التصحيح.

| علم التلاميذ بشبكة التصحيح مسبقا | التكرارات | النسبة المئوية |
|----------------------------------|-----------|----------------|
| نعم                              | 11        | 44%            |
| لا                               | 14        | 56%            |
| المجموع                          | 25        | 100%           |

من خلال نتائج الجدول رقم (28) نجد أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بإعداد وإعلام التلاميذ بشبكة التصحيح بلغت 44 %، في حين نجد أن نسبة كبيرة منهم لا يعيدون هذه الشبكة وعدم إعلام التلاميذ بها عند تقييم وضعية مشكل حيث بلغت النسبة 56 %.

**خلاصة :**

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تبين لنا أن كل الأساتذة يعتمدون على إستراتيجية الورقة والقلم في عملية التقويم، إضافة إلى ذلك يمكن الإشارة إلى أن 86 % منهم يعتمدون على الملاحظة، ولكن نلاحظ من خلال النتائج أن أكثر من 56% منهم لا يستعملون الاختبارات الأدائية، إضافة إلى أن 56% من الأساتذة أجابوا بعدم علم التلاميذ بشبكة التصحيح وعدم التقيد بسلم التنقيط.

وقد اعتمدنا على هذه البيانات التي توصلنا إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية في بناء استمارة بحثنا.

## 2- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، انطلاقاً من طبيعة المشكلة المراد دراستها، فهو بذلك تلك الخطة العامة التي يرسمها الباحث لتحقيق أهداف بحثه.

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين أدوات التقويم وتسرب التلاميذ في الطور الثانوي، استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد حسب "أمين ساعتي" (1992): "على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

كما عرفه الباحث "محمد شفيق" حسب الباحث "عمار بوحوش": أنه طريقة لوصف الظاهرة وتصورها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عمار بوحوش، 2007، ص 139)

## 3- حدود الدراسة:

تتمثل دراستنا في البحث عن العلاقة بين التسرب المدرسي وأدوات التقويم المستعملة في مرحلة التعليم الثانوي، وتمثلت حدودها المكانية والزمانية فيما يلي:

### • الحدود الزمانية:

تم انجاز هذه الدراسة على مدى السنة الدراسية 2014/2013، حيث بدأت الدراسة الميدانية في 03 مارس 2014 إلى 06 ماي 2014، وفي هذه المدة تم القيام بالدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.



• الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ولاية تيزي وزو في مؤسسات التعليم الثانوي، والتي بلغت 06 ثانويات و الملخصة في الجدول التالي:

جدول رقم (29): يوضح أسماء الثانويات وأماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة.

| ثانويات الدراسة            | اسم الثانوية           | الموقع الجغرافي |
|----------------------------|------------------------|-----------------|
| ثانوية الدراسة الاستطلاعية | متقنة دحماني محمد      | بوغني           |
| ثانويات الدراسة التجريبية  | - ثانوية الخنساء       | تيزي وزو        |
| ثانويات الدراسة النهائية   | - ثانوية العقيد عميروش | تيزي وزو        |
|                            | - ثانوية الخنساء       | تيزي وزو        |
|                            | - ثانوية واضية الجديدة | واضية           |
|                            | - ثانوية تيزي نتلاثة   | واضية           |
|                            | - ثانوية منصري أعمر    | واسيف           |
|                            | - ثانوية زعموم محمد    | بوغني           |

4- أسلوب المعالجة الإحصائية:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه يساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد من الثقة. (محمد زيان عمر، 1983، ص318)

وتعد الأساليب الإحصائية أحد الدعائم الأساسية التي تقوم عليها الطريقة في بحوثنا، وهي الوسيلة التي من خلالها يتمكن الباحث من الوصف والتحليل الدقيق للموضوع.

لهذا اعتمدنا في تحليل نتائج بحثنا إلى استخدام:

#### 4-1- النسبة المئوية : (مروان حويج وآخرون، ص 193)

يلجأ أحيانا الباحث إلى استخدام النسب المئوية للمقارنة بين المتغيرات وتصبح المقارنة بذلك سهلة، بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية فقط وخاصة إذا ما كان حجم العينة كبيرا.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع عدد التكرارات}}{100 \times \text{عدد أفراد العينة}}$$

عدد أفراد العينة

#### 4-2- إختبار كاي مربع (كا<sup>2</sup>) للدلالة الإحصائية:

والهدف من استعماله هو التعرف على الدلالة الإحصائية. يعتمد كاي مربع على مقارنة التكرارات المشاهدة أو الملاحظة عن طريق القياس بالتكرارات المتوقعة أو النظرية، ويستعمل في حالة توفر بيانات إسمية في صورة تكرارات تقع في تصنيفات متعددة (بديلين أو أكثر) مثلما يحدث في الاستبيانات والاختبارات، أي أنه يستعمل في أدوات جمع البيانات التي تعطي للمستوجب أكثر من بديل مثل: ("نعم" أو "لا" ) ("ينطبق"، "لاينطبق") ("موافق تماما"، "موافق"، "غير موافق"....).

ويتم حساب (كا<sup>2</sup>) من المعادلة التالية:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مجموع (التكرار المشاهد - التكرار المتوقع)}^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

التكرار المتوقع

ويتم حساب التكرارات المتوقعة كما يلي:

$$\text{التكرار المتوقع} = \frac{\text{مجموع الصف} \times \text{مجموع العمود}}{\text{المجموع الكلي}}$$

المجموع الكلي

وتحسب الدلالة الإحصائية ل(ك<sup>2</sup>) بالمعادلة التالية:

$$\text{درجة الحرية} = (\text{عدد الصفوف} - 1)(\text{عدد الأعمدة} - 1)$$

(محمد بوعلاق، 2009، ص 164).

#### 5- بناء وسيلة الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستمارة التي تعد من وسائل البحث العلمي المستعملة بكثرة في أوساط الباحثين، ويمكن إعطاء تعريف للاستمارة حسب "عمار بوحوش":

"هي مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها" (عمار بوحوش، 1999، ص 66)

ويأتي اعتمادنا على الاستمارة انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وهذا حسب "محمد بوعلاق": "إن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة".

وقد مرت عملية بناء استمارة الدراسة وتطبيقها بالمراحل التالية:

#### المرحلة الأولى :

في هذه المرحلة تم بناء استمارة أولية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية، وقد تم تقسيمها إلى جزئين هما:

**المحور الأول:** متعلق باستخدام الأساتذة لأساليب التقويم، وقسم إلى 04 أقسام وهي:

- ❖ استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية.
- ❖ استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الملاحظة.
- ❖ استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم.
- ❖ استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية

**المحور الثاني:** متعلق باستخدام الأساتذة أساليب التصحيح.

**المحور الثالث:** متعلق بعلاقة التقويم بالتسرب المدرسي.

### المرحلة الثانية :

في هذه المرحلة تم عرض الاستمارة على أساتذة التعليم الثانوي، بالإضافة إلى المشرف على المذكرة، وذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول بناء استمارة الدراسة من حيث:

✓ وضوح صياغة اللغة والأسلوب.

✓ ملائمتها لمستوى الأساتذة في المرحلة الثانوية.

✓ تغطيتها لمختلف محاور الاستمارة.

وبعد اطلاع المشرف على محتوى الاستمارة، أكد أن عباراتها ملائمة لمستوى الأساتذة، غير أنه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار، ومن هذه الملاحظات تم إلغاء بعض العبارات، كما أعيدت صياغة البعض الآخر.

وكانت العبارات التي تم حذفها هي:

### العبارة رقم 01:

- استخدام الوضعية المشكلة التقويمية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للتلاميذ،  
بدل :

- استخدم الوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في مواقف شبيهة بالواقع.

### العبارة رقم 02:

- أكلف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم، بدل:

- أضع التلاميذ في مواقف إختبارية شبيهة بالواقع.

### المرحلة الثالثة :

بعد إدخال التعديلات السابقة على استمارة الدراسة وقبل تطبيقها النهائي، تم تطبيقها على عينة من الأساتذة مكونة من 08 أستاذ، وذلك لتجريبها، وبعد تجريبها تبين أن كل الأساتذة أجابوا على عبارات الاستمارة بشكل كلي، وتأكدنا أن جميع الأسئلة واضحة ومفهومة.

## 6- أدوات الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات والبيانات من أهم مراحل البحث العلمي، وتختلف هذه الوسائل حسب الموضوع المراد دراسته، كما تتحدد وسيلة البحث المناسبة على ضوء أهداف وفرضيات ومنهج الدراسة. وتتكون الاستمارة التي تم اعتمادها في دراستنا من 18 سؤالاً موزعة على 03 محاور وهما:

• **المحور الأول:** يتعلق باستخدام الأساتذة أدوات التقويم، وهو مقسم بدوره إلى 04 أقسام وهي:

1- استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية، ويشمل 03 عبارات (1،2،3).

2- استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الملاحظة، ويشمل 05 عبارات (4،5،6،7،8).

3- استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم، ويشمل 03 عبارات (9،10،11).

4- استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية، ويشمل 05 عبارات (12،13،14،15،16).

• **المحور الثاني:** يتعلق باستخدام الأساتذة أساليب التصحيح، ويشمل عبارة واحدة (17).

• **المحور الثالث:** يتعلق بعلاقة التقويم بالتسرب المدرسي، ويشمل عبارة واحدة (18).

## 7 - إجراءات الدراسة الأساسية :

### 7-1- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 200 أستاذاً من مرحلة التعليم الثانوي في كل من الثانويات التالية: ثانوية العقيد عميروش، ثانوية الخنساء، ثانوية منصري أعمر، ثانوية واضية الجديدة، ثانوية تيزي نتلاثة، ثانوية زعموم محمد.

## 2-7- عينة الدراسة :

باعتبار العينة الملائمة للدراسة لها أهميتها، فلا بد من أن تكون ممثلة تمثيلاً صحيحاً للمجتمع الأصلي الذي يعرف على أنه: " جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة". (عبيدات ذوقان وآخرون 2003، ص 11)

وتعرف العينة على أنها مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين، ويفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع (فوزي عبد الخالق، علي إحسان شوكت، 2007، ص 157).

وتم الاعتماد على الطريقة "العشوائية البسيطة" في اختيار عينة الدراسة، نظراً لمحاسنها كونها الأسلوب الأمثل، لأن المجتمع المدروس متجانساً (أي يتشابه معظم أفرادها في معظم الصفات التي تكون المجتمع)، وكذلك تعطى نفس فرص الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث. (محمد بوعلاق، 2009، ص 157)

فقد تألفت عينة الدراسة من 200 أستاذ لمختلف المواد التعليمية موزعين على 06 ثانويات عبر ولاية تيزي وزو، وتم إجراء الدراسة النهائية على 100 أستاذاً. وبعد توزيع الاستمارة الخاصة بدراستنا على أفراد العينة تم استرجاع 76 استمارة، حيث أن باقي الاستمارات والمقدرة بـ 24 استمارة لم يتم استرجاعها من أصحابها.

## 3-7- مواصفات عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي، وتم تطبيق استمارة الدراسة على أفراد العينة، وقد استغلينا العوامل التالية:

\* الجنس.

\* السن.

\* اسم الثانوية.

\* التخصص.

\* الشهادة العلمية.

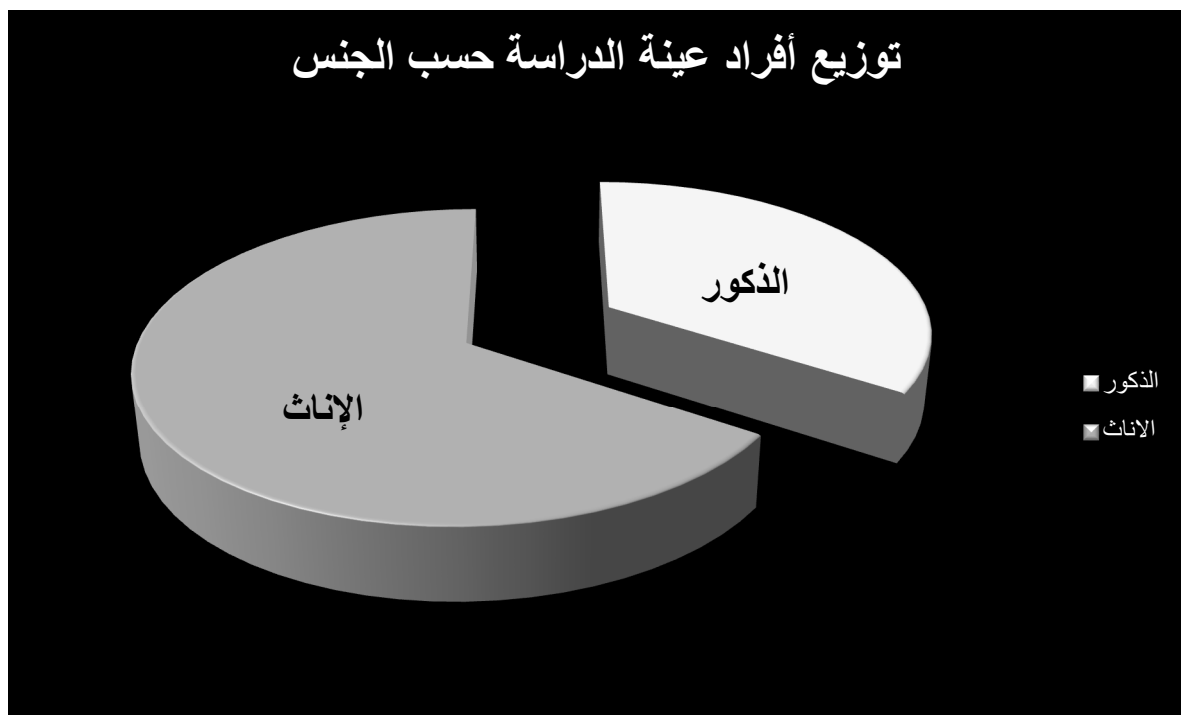
\* الخبرة المهنية.

### 1- من حيث الجنس:

يتوزع أفراد العينة حسب الجنس من خلال الجدول والشكل الآتيين :  
جدول رقم (30): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

| الجنس   | التكرارات | النسبة المئوية | الدرجة في الدائرة |
|---------|-----------|----------------|-------------------|
| الذكور  | 26        | %34.21         | °123.15           |
| الإناث  | 50        | %65.78         | °236.84           |
| المجموع | 76        | %100           | °360              |

من خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن عدد الأساتذة الذكور بلغ 26 أستاذًا أي بنسبة %34.15 في مقابل ذلك نجد 50 أستاذة أي بنسبة %65.78.  
شكل رقم (12) : يبين الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس.



يبين الشكل رقم (12) أن أساتذة التعليم الثانوي من الذكور يمثلون (34.21%) ويقابلها (123.15°) من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهم (26 أستاذًا)، في حين أن الإناث يمثلن (65.78%) ويقابلها (236.84°) من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهن (50 أستاذة)، وذلك لأن عدد الإناث في جميع الثانويات التي أجريت فيها الدراسة يفوق عدد الذكور.

## 2- من حيث السن:

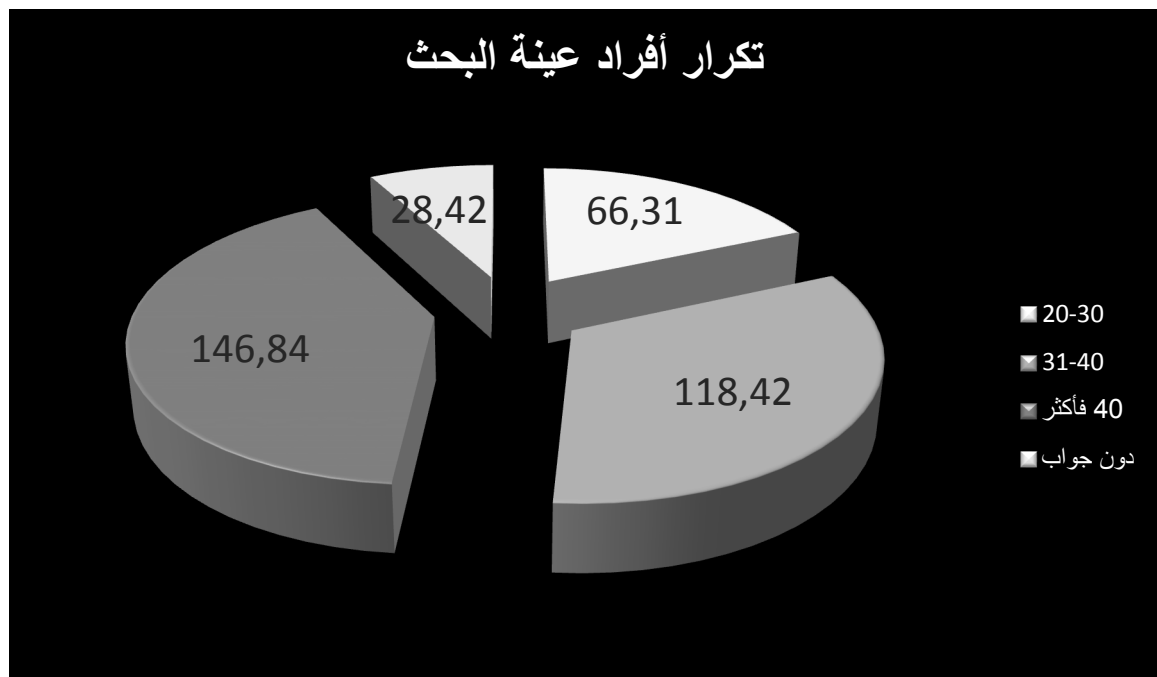
يتوزع أفراد العينة حسب السن من خلال الجدول والشكل الآتيين :

| السن     | التكرارات | النسبة المئوية | الدرجة في الدائرة |
|----------|-----------|----------------|-------------------|
| 30 - 20  | 14        | 18.42%         | 66.31°            |
| 40 - 31  | 25        | 32.89%         | 118.42°           |
| 40 فأكثر | 31        | 40.78%         | 146.84°           |
| دون جواب | 06        | 7.89%          | 28.42°            |
| المجموع  | 76        | 100%           | 360°              |

من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أن 14 أستاذًا تتراوح أعمارهم ما بين 20 و 30 سنة أي بنسبة 18.42% و 25 % أستاذًا يتراوح عمرهم بين 31 و 40 سنة أي بنسبة 32.89% في حين بلغ عدد الأساتذة الذين تتجاوز أعمارهم 40 سنة فأكثر 31 أستاذًا أي بنسبة مئوية قدرها 40.78%، وهي أكبر فئة.



شكل رقم (12): يبين الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب السن.

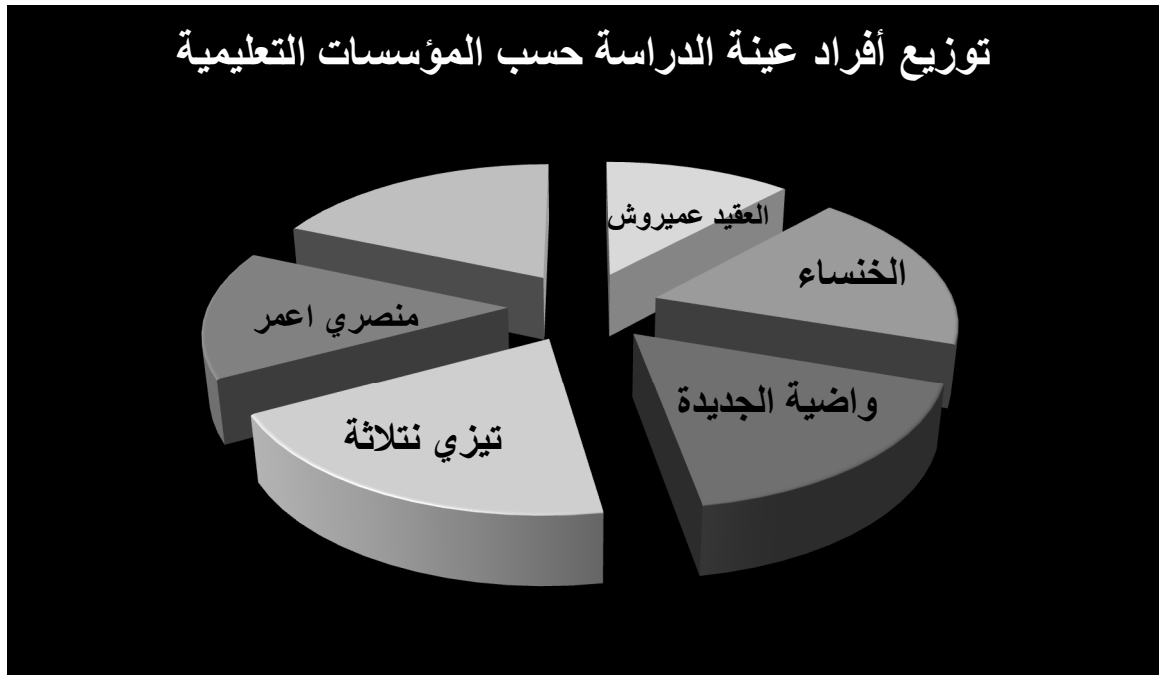


### 3- متغير المؤسسة التعليمية:

جدول رقم (32): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.

| النسبة في الدائرة | النسبة المئوية | المجموع | الأساتذة |      | المؤسسات التعليمية     |
|-------------------|----------------|---------|----------|------|------------------------|
|                   |                |         | إناث     | ذكور |                        |
| °42.63            | %11.84         | 09      | 04       | 05   | - ثانوية العقيد عميروش |
| °66.31            | %18.42         | 14      | 06       | 08   | - ثانوية الخنساء       |
| °61.57            | %17.10         | 13      | 10       | 03   | - ثانوية واذية الجديدة |
| °71.05            | %19.73         | 15      | 15       | 00   | - ثانوية تيزي نتلاثة   |
| °52.10            | %14.47         | 11      | 10       | 01   | - ثانوية منصري أعمر    |
| °66.31            | %18.42         | 14      | 05       | 09   | - ثانوية زعموم محمد    |

شكل رقم (14): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.



يبين الجدول رقم (32) والشكل رقم (14) أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية متقارب، حيث أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة تتواجد في ثانوية تيزي نتلاتة بنسبة (19.73%) ويقابلها (71.05°)، ثم تليها كل من ثانوية الخنساء و زعموم محمد بنسبة (18.42%) ويقابلها (66.31°)، ثم تليها ثانوية واضية الجديدة بنسبة (17.10%) ويقابلها (61.57°)، ثم تليها ثانوية منصري أعمر بنسبة (14.47%) ويقابلها (52.10°)، ثم تليها في الأخير ثانوية العقيد عميروش بنسبة (11.84%) ويقابلها (42.63°).

#### 4- حسب متغير التخصص:

| التخصص           | التكرارات | النسبة المئوية |
|------------------|-----------|----------------|
| اللغة العربية    | 12        | 15.78%         |
| اللغة الفرنسية   | 05        | 6.57%          |
| اللغة الانجليزية | 07        | 9.21%          |

|                    |    |        |
|--------------------|----|--------|
| اللغة الأمازيغية   | 03 | %3.94  |
| العلوم الطبيعية    | 08 | %10.52 |
| الفلسفة            | 09 | %11.84 |
| الرياضيات          | 10 | %13.15 |
| الفيزياء           | 07 | %9.21  |
| التاريخ والجغرافيا | 06 | %7.89  |
| التربية البدنية    | 04 | %5.26  |
| هندسة مدنية        | 03 | %3.94  |
| هندسة ميكانيكية    | 02 | %2.63  |
| المجموع            | 76 | %99.94 |

##### 5- متغير الشهادة العلمية :

يتوزع أفراد العينة حسب الشهادة العلمية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (34): توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المحصل عليها.

| الشهادة                 | التكرارات | النسبة المئوية |
|-------------------------|-----------|----------------|
| ليسانس                  | 50        | %65.78         |
| ماجستير                 | 04        | %5.26          |
| المدرسة العليا للأساتذة | 19        | %25            |
| دون جواب                | 03        | %3.94          |
| المجموع                 | 76        | %100           |

من خلال الجدول رقم (34) نلاحظ أن عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس هو 50 أستاذًا أي بنسبة 65.78%، أما عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير فهو 04 أي بنسبة قدرت ب 5.26 %، كما نجد عدد الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بلغ 19 أستاذًا أي بنسبة قدرت 25%، و في الأخير نجد دون جواب فنجد 03 أستاذ أي بنسبة قدرت 3.94 % .

#### 6- متغير الخبرة المهنية:

يتوزع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (35): توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس.

| عدد سنوات التدريس | التكرارات | النسبة المئوية |
|-------------------|-----------|----------------|
| 1 - 5             | 19        | 25%            |
| 6 - 10            | 12        | 15.78%         |
| 11 - 15           | 09        | 11.84%         |
| 16 - 20           | 08        | 10.52%         |
| 21 فأكثر          | 22        | 28.94%         |
| دون جواب          | 06        | 7.89%          |
| المجموع           | 76        | 100%           |

من خلال الجدول رقم (16) نجد أن نسبة أفراد العينة تتوزع حسب عدد سنوات

التدريس كما يلي :

عدد الأساتذة الذين درسوا ما بين 1 و 5 سنوات هو 19 أستاذًا أي بنسبة 25%، أما الذين درسوا ما بين 6-10 سنوات فقد بلغ عددهم 12 أي بنسبة 15.78%، في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين درسوا ما بين 11 و 15 سنة هو 09 أستاذًا وهذا بنسبة 11.84%،

أما الذين درسوا ما بين 16 و 2 سنة فكان عددهم 08 أي بنسبة 10.52 %، وبلغ عدد الأساتذة الذين درسوا 21 سنة فأكثر 22 أستاذاً أي بنسبة 28.94 %.

### خلاصة :

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة أُلْمِتْ بمنهجية الدراسة، حيث تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، كما تم القيام بعرض مكان وزمان إجراء الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة التي فرضتها طبيعة الموضوع بهدف الوصول إلى النتائج المرجوة، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل اللاحق.

### تمهيد:

تم التعرض في هذا الفصل إلى البيانات المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وهذا وفق الإطار المنهجي المتبع، وتم تنظيم البيانات ضمن جداول مع تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية للفرضيات من خلال الربط بين الجانب النظري والميداني للدراسة، وعرض خلاصة عامة، وتقديم بعض المقترحات.

## 1. عرض بيانات الدراسة في جانبها التطبيقي:

### 1.1. البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم التربوي؟

#### \* المحور الأول الخاص بالفرضية الإجرائية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أدوات التقويم.

### 1.1.1. استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

بحساب كاي مربع ( $\chi^2$ ) لأدوات التقويم التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة، يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (36): يبين استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية.

| المجموع | الإجابات |       |    |       | الأدوات التقويمية         |
|---------|----------|-------|----|-------|---------------------------|
|         | نعم      | %     | لا | %     |                           |
| 76      | 65       | 85.52 | 11 | 14.48 | الوضعية المشكلة التقويمية |
| 76      | 62       | 81.57 | 14 | 18.42 | المهام المتنوعة للتلاميذ  |
| 76      | 30       | 39.47 | 46 | 60.52 | الوضعية التقويمية         |
| 228     | 157      |       | 71 |       | المجموع                   |

\* درجة الحرية = 2.

\*الدلالة الإحصائية (0.05)

\* $\chi^2$  المحسوبة = 49.88.

\* $\chi^2$  الجدولة = 5.99.

بحساب  $\chi^2$  وجدنا أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة تساوي (49.88) أكبر من قيمة  $\chi^2$  الجدولة تساوي (5.99) بدرجة حرية تساوي 2، وبالتالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة حول استخدام أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية، ويتضح من خلال الجدول أن الوضعية المشكلة التقويمية هو الأسلوب الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة إذ بلغت نسبته 85.52%، والنسبة المتبقية 14.48% لا يستخدمها الأساتذة.

الوضعية المشكلة هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يؤدي إلى نتائج، ويكون هذا السياق أو الناتج أو كليهما جديدين على المتعلم، وهي تتكون حسب (Xavier.R 2006) من ثلاث مكونات هي: الحامل (السند) وهو مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعم مثل نص مكتوب، جداول، تمثيلات بيانية... وثانيها المهمة التي تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم انجازه، وأخيراً التعليمات التي هي مجموع التوجيهات التي توضح للمتعم المطلوب منه.

إن استخدام الوضعية المشكلة أثناء عملية التقويم يساهم بشكل كبير في ضبط مسار التعلم لدى التلميذ، والوقوف على الاختلالات التي تشوب عمليات اكتساب الكفاءات قصد برمجة الاستدراك والدعم، فمن خلال النتائج التي حصلنا عليها تبين لنا أن غالبية الأساتذة يستخدمون هذه الوضعية في عملية التقويم.

ويتضح من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يكلفون التلاميذ بمهام متنوعة مثلت 81.57% بينما نجد 18.42% لا يستخدمونها.

فتقويم التلاميذ لا يتم إلا إذا قمنا بتكليفهم سواء داخل القسم أو خارجه بالقيام بمهام أدائية، يظهرون فيها كيفية أدائهم، ومدى اكتسابهم للكفاءات التي تلقوها في القسم، وعدم قيام الأساتذة بهذه المهمة فإن ذلك سيؤثر سلباً على سير العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن النتائج التي تناولناها والخاصة باستخدام الأساتذة للوضعيات التقييمية كالوضعيات المشكلة، حيث وجدنا غالبية الأساتذة يستخدمونها، غير أننا نلمس فجوة بين أولياء التلاميذ وأساتذتهم، فمن خلال التقييم يعرف ولي التلميذ نتائج ابنه وكذا ميولاته نحو أشياء يستطيعون تنميتها مستقبلاً، لكن النتائج التي توصلنا إليها تؤكد عكس ذلك، حيث أننا نجد نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات التقييمية بغرض تزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الخاصة بنتائج أبنائهم بلغت 39.47%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 60.52% لا يستخدمونها وهي نسبة كبيرة جداً.

انشغل الباحثون في مجال علوم التربية بمسألة تحويل المعارف، فدور الأستاذ لا يتمثل في تدريس أشياء كمطالبة التلاميذ بعد ذلك بإرجاعها، بل يتعلق الأمر بمساعدتهم على استعمال مكتسباتهم في وضعيات تعليمية. قصد الحصول على المعلومات الكافية حول سيرورة تعلمهم، فهنا تبرز أهمية الوضعيات التقييمية التي تضع التلميذ أو المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها، أي أن المتعلم يجد نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة، فيوظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف، مستفيداً من مكتسباته القبلية، وكل تعلماته، وهنا تبرز كفاءاته وإمكاناته التي يستطيع من خلالها الأستاذ والولي من تعزيزها وتنميتها، فالوضعيات التقييمية هي بمثابة همزة وصل بين الأستاذ والولي.

### 2.1.1. استخدام الأساتذة أدوات التقييم المعتمد على الملاحظة:

جدول رقم (37): يبين استخدام الأساتذة أدوات التقييم المعتمد على الملاحظة.

| المجموع | الإجابات |    |       |     | الأدوات التقييمية            |
|---------|----------|----|-------|-----|------------------------------|
|         | %        | لا | %     | نعم |                              |
| 76      | 26.31    | 20 | 73.69 | 56  | جمع المعلومات عن التلاميذ    |
| 76      | 35.52    | 27 | 64.48 | 49  | تدوين الملاحظات بصورة مستمرة |



|     |       |    |       |     |                                       |
|-----|-------|----|-------|-----|---------------------------------------|
| 76  | 13.15 | 10 | 86.84 | 66  | معرفة جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ |
| 76  | 15.79 | 12 | 84.21 | 64  | الاهتمام بجميع التلاميذ               |
| 76  | 32.90 | 25 | 67.10 | 51  | تقييم التلاميذ                        |
| 380 |       | 94 |       | 286 | المجموع                               |

\* درجة الحرية = 4

\* مستوى الدلالة (0.05)

\*  $\chi^2$  المحسوبة = 16.36

\*  $\chi^2$  الجدولة = 9.49

بتطبيق اختبار كاي التربيعي نلاحظ أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة (16.36) أكبر من قيمة  $\chi^2$  الجدولة (9.49) بدرجة حرية تساوي 4، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة حول استخدامهم أدوات التقويم المعتمد على الملاحظة. يتبين من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى التلميذ تقدر بـ 86.84%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والمقدرة بـ 13.15% لا يستخدمونها.

تعتبر الملاحظة من التقنيات المستخدمة في التقويم التربوي، حيث تمكن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ، وهذا ما تؤكد "رافدة الحريري" (2008): "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد المتعلم، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره".

فالملاحظة تزود الأستاذ بمعلومات دقيقة عن التلميذ، والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات، فهي تعطي دلائل مباشرة عن تعلم التلميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للأستاذ لوضع خطة لاستثمار قدرات التلميذ وتعزيز نقاط القوة لديهم، ونتائج دراستنا تؤكد وعي بعض الأساتذة لأهمية استخدام هذه العملية أو الإستراتيجية في عملية التقويم وهو ما يبينه الجدول.

كما يتبين من خلال النتائج المدونة في الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ بلغت 73.96%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 26.31% لا يستخدمونها.

إن الاهتمام بجميع التلاميذ داخل القسم يؤدي حتما إلى إزالة الفوارق بين التلاميذ كما يؤدي إلى زيادة دافعية التلميذ إلى الدراسة والتحصيل، وذلك لا يتأتى إلا عن طريق اهتمام الأستاذ وملاحظته لتلاميذه باهتمام، والنتائج المحصل عليها في الجدول تؤكد ذلك حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يوزعون اهتمامهم على جميع التلاميذ من خلال الملاحظة بلغت 84.21%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 15.79% لا يستخدمونها.

كما نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يدونون ملاحظاتهم حول تطور تعلم كل تلميذ بصورة مستمرة بلغت 64.48%، في حين نجد نسبة الذين لا يستخدمونها قدرت ب 35.52%.

ويتضح من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الملاحظة عند تقييمهم للتلاميذ بلغت 67.10%، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب 32.90% لا يستخدمونها.

مما لا شك فيه أن عملية التقييم والمتمثلة في منح التلميذ العلامة المناسبة نظير مجهوداته تعد من المراحل المهمة في عملية التقويم، ومن بين أدوات الملاحظة حسب "رحيم يونس الغزاوي" (2007) هناك ما يسمى بسلالم التقدير وهي : "عبارة عن فقرات، كل فقرة تخضع لتدرج من عدة فئات أو مستويات مثل (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف)، وهنا يتمكن المعلم من إصدار حكمه على السلوك المراد ملاحظته بشكل دقيق" لهذا وجب على الأستاذ الرجوع إلى سجلات أعمال التلاميذ وما دونه بخصوص كل تلميذ قبل اتخاذ أي قرار بشأنه، فالاعتماد على الملاحظة يعد من الأمور الضرورية الواجب أخذها، لذلك فإن تقييم التلميذ يعتمد على الملاحظة.

3.1.1. استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

جدول رقم (38): يبين استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

| المجموع | الإجابات |    |       |     | الأدوات التقويمية |
|---------|----------|----|-------|-----|-------------------|
|         | %        | لا | %     | نعم |                   |
| 76      | 19.73    | 15 | 80.26 | 61  | الفروض المحروسة   |
| 76      | 60.52    | 46 | 39.48 | 30  | الفروض المفاجئة   |
| 76      | 26.31    | 20 | 73.69 | 56  | الواجبات المنزلية |
| 228     |          | 81 |       | 147 | المجموع           |

\* درجة الحرية = 2

\* مستوى الدلالة (0.05)

\*  $\chi^2$  المحسوبة = 36.2

\*  $\chi^2$  الجدولة = 5.99

بتطبيق اختبار كاي التربيعي وجدنا أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة (36.2) أكبر من قيمة  $\chi^2$  الجدولة (5.99) بدرجة حرية تساوي (2)، وبالتالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة حول استخدامهم أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

\* استخدام الفروض المحروسة:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول أن الأساتذة يعتمدون على الفروض المحروسة أثناء عملية التقويم وهذا بالنظر إلى ما حصلنا عليه، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون هذه الفروض قدرت ب(80.26%) بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب(19.73%) لا يستخدمونها.

تعد الفروض المحروسة من الوسائل المهمة التي يستخدمها الأساتذة أثناء عملية التقويم. وهي الوسائل الشائعة الاستعمال بين الأساتذة، ويعد الفرض المحروس فرصة للأستاذ والتلميذ معا لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات والمعارف وكذا إبراز جوانب الضعف

إن وجدت قصد معالجتها والانتقال إلى تعلمات جديدة، كما أن استعمال الواجبات المنزلية يعد من أهم الوسائل في عملية التقويم، حيث أن النتائج المبينة في الجدول يوضح ذلك.

#### \* استخدام الواجبات المنزلية:

يعد الواجب المنزلي فرصة مهمة بالنسبة للتلميذ لإبراز قدراته وكفاءاته، فيكون له مجال كبير من الحرية في معالجة ومناقشة هذا الواجب مع زملائه وأوليائه داخل البيت، وذلك فأغلبية الأساتذة يحرصون على تكليف التلميذ بالواجبات المنزلية وحسب تصريحاتهم، فإننا نجد نسبة كبيرة من الأساتذة يعتمدون على هذه الواجبات المنزلية حيث قدرت النسبة ب (73.69%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبة المتبقية والمقدرة ب(26.31%) ممن لا يستخدمونها.

إن الواجبات المنزلية وما تلعبه من دور كبير في استمرارية عمل التلميذ خارج القسم، تعد من الركائز الأساسية المساهمة في إنجاح عملية التقويم، فاستخدامها بشكل دوري يمكن التلميذ من معالجة أخطائه وتعزيز قدراته، والعمل المنزلي له أهمية بالغة سواء بالنسبة للتلميذ أو ولي أمره لذلك وجب عدم التخلي عن هذه الواجبات وتفعيلها بشكل دوري.

#### \* استخدام الفروض المفاجئة:

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الفروض المفاجئة تقدر ب (60.52%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسبة الأولى.

#### 4.1.1 . استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية:

جدول رقم(39): يبين استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية.

| المجموع | الإجابات |       |    |       | الأدوات التقويمية   |
|---------|----------|-------|----|-------|---------------------|
|         | نعم      | %     | لا | %     |                     |
| 76      | 56       | 69.73 | 20 | 30.26 | الاختبارات الشفهية  |
| 76      | 49       | 53.94 | 27 | 46.05 | الاختبارات المقالية |

|   |     |       |    |       |     |
|---|-----|-------|----|-------|-----|
| الاختبارات<br>الموضوعية                     | 66  | 78.94 | 10 | 21.05 | 76  |
| الجمع بين الأسئلة<br>المقالية<br>والموضوعية | 64  | 53.94 | 12 | 46.05 | 76  |
| التنوع في أدوات<br>التقويم                  | 51  | 77.63 | 25 | 22.36 | 76  |
| المجموع                                     | 286 |       | 94 |       | 380 |

\* درجة الحرية = 4

\* مستوى الدلالة (0.05)

\*  $\chi^2$  المحسوبة = 16.94

\*  $\chi^2$  الجدولة = 9.49

بتطبيق اختبار كاي التربيعي نلاحظ أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة (16.94) أكبر من قيمة  $\chi^2$  الجدولة (9.49) بدرجة حرية تساوي (4)، وبالتالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة فيما يخص استخدامهم أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية.

حسب "عبد الواحد الكبسي 2007" فإن الاختبار: "أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو القدرة معينة من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة"، لذلك فإن الاختبارات التحصيلية هي وسيلة لقياس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وهي إحدى وسائل التقويم شائعة الاستعمال وهذا ما تبينه النتائج المدونة في الجدول، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية قدرت ب(78.94%)، في حين نجد أن نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمونها (21.05%)،

كما يتبين من خلال نتائج الجدول أن الأساتذة يميلون إلى استخدام الاختبارات الشفهية حيث بلغت النسبة (69.73%)، في حين نجد النسبة المتبقية والمقدرة ب(30.26%) لا يستخدمها الأساتذة.

كما نلتمس أيضا أن الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات المقالية تقدر (53.94%)، ونسبة الذين لا يستخدمونها تمثل (46.05%)، كما نجد أن الأساتذة الذين يميلون إلى الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية تقدر نسبتهم ب (53.94%).

كما نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك من الأساتذة ممن يميلون إلى التنوع في أدوات التقويم السابقة حيث بلغت النسبة ب(77.63%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الذين لا يستخدمونها والمقدرة ب (22.36%).

منه نستخلص أن الفرضية الإجرائية الأولى والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التقويم قد تحققت.

## 2.1. البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح؟  
\* المحور الثاني الخاص بالفرضية الإجرائية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح. للإجابة على السؤال الفرعي الثاني تم حساب كاي مربع ( $\chi^2$ ) لأساليب التصحيح، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (40): يبين استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح في تقويم التلاميذ.

| المجموع | الإجابات |    |       |     | أساليب التصحيح                   |
|---------|----------|----|-------|-----|----------------------------------|
|         | %        | لا | %     | نعم |                                  |
| 76      | 61.84    | 47 | 38.15 | 29  | علم التلاميذ بشبكة التصحيح مسبقا |

\* درجة الحرية = 1

\* مستوى الدلالة (0.05)

\*  $\chi^2$  المحسوبة = 4.26

\*  $\chi^2$  الجدولة = 3.84

بحساب كاي التربيعي وجدنا أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة (4.26) أكبر من قيمة  $\chi^2$  الجدولة بدرجة حرية تساوي (1)، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة فيما يخص استخدامهم أساليب التصحيح في تقويم التلاميذ.

تعد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل لمعرفة مدى اكتساب التلميذ الكفاءات المطلوبة، وعند إعداد هذه الشبكة لابد من تحليل هذه الوضعية إلى معايير ومؤشرات حتى يتسنى للأستاذ تحديد مدى اكتساب هذه الكفاءات، كما أنها تكون مرفقة بسلم تنقيط أي توزيع النقاط وإعطاء كل سؤال النقطة المناسبة، وكذلك مرفقة بإجابة نموذجية حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة، لكن نتائج الدراسة توضح عكس ذلك حيث أن غالبية الأساتذة لا يعدون هذه الشبكة حيث مثلت النسبة (61.84%) وهي نسبة كبيرة، في حين مثلت النسبة المتبقية والمقدرة ب (38.15%) من الأساتذة الذين يعدونها ويكون التلاميذ على علم بها مسبقاً.

منه نستخلص أن الفرضية الإجرائية الثانية والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح قد تحققت.

### 3.1. البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

- هل توجد علاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

\* المحور الثالث الخاص بالفرضية الإجرائية الثالثة:

- توجد علاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

جدول رقم (41): يبين علاقة التقويم بتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

| النسب<br>للتقويم | النسب<br>للتقويم | التكرارات<br>المشاهدة | %   | التكرارات المتوقعة |
|------------------|------------------|-----------------------|-----|--------------------|
| 10 – 0           | 11               | 14.47                 | 9.5 |                    |
| 20 – 11          | 16               | 21.05                 | 9.5 |                    |
| 30 – 21          | 12               | 15.78                 | 9.5 |                    |
| 40 – 31          | 11               | 14.47                 | 9.5 |                    |
| 50 – 41          | 12               | 15.78                 | 9.5 |                    |
| 60 – 51          | 04               | 5.26                  | 9.5 |                    |
| 70 – 61          | 04               | 5.26                  | 9.5 |                    |
| 80 – 71          | 06               | 7.89                  | 9.5 |                    |
| المجموع          | 76               | 100                   | 76  |                    |

\* درجة الحرية = 7

\* مستوى الدلالة (0.05)

\*  $\chi^2$  المحسوبة = 13.84

\*  $\chi^2$  المجدولة = 14.07

بتطبيق اختبار كاي التربيعي نلاحظ أن قيمة  $\chi^2$  المحسوبة والمقدرة ب (13.84%) أصغر من قيمة  $\chi^2$  المجدولة والمقدرة ب (14.07%) بدرجة حرية تساوي (7). وبالتالي نستنتج أن معظم الأساتذة أجابوا بأن التقويم يؤثر على تسرب التلاميذ بنسبة 21.05% .

وبالتالي نستنتج وجود علاقة بين التقويم والتسرب المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ومنه نستخلص أن الفرضية الإجرائية الثالثة والتي مفادها:

- توجد علاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.



### خلاصة:

بناءً على الأهداف النظرية ومعالجة البيانات المتحصل عليها من المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، تم عرض البيانات المتحصل عليها وتحليلها ومناقشتها، وبمقتضى هذه النتائج تم تقديم جملة المقترحات.

### خلاصة عامة:

يعتبر موضوع التسرب وعلاقته بالتقويم من الموضوعات الحديثة والهامة في البيئة العربية عامة والبيئة الجزائرية خاصة، وهو محور الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى :

1. التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدامهم أدوات التقويم التربوي.
  2. التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدامهم أساليب التصحيح.
  3. التعرف على العلاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ التعليم الثانوي.
- ومن خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في استخدامهم أدوات التقويم المختلفة وهي: الاختبارات الأدائية، الاختبارات التحصيلية، اختبارات الورقة والقلم، والتقويم المعتمد على الملاحظة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب التصحيح.
3. توجد علاقة بين التقويم وتسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

### مقترحات الدراسة:

- استناداً إلى النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تقديم المقترحات التالية:
1. إدخال مادة علم التباري (Docimologie) في تكوين الأساتذة، واختيار أنسب الوسائل لتقويمها.
  2. العمل على تحسين طرق التدريس التي تعمل على مساعدة الأساتذة على إلقاء الدروس، وكذلك تمسح للتلميذ الفهم والاستيعاب الجيد.
  3. التقليل من الأساليب المفروضة من طرف الوزارة والمتعلقة بالامتحانات بكل أنواعها والتي تؤثر على رسوب التلاميذ وتسربهم.

4. التقليل من المقاييس الدراسية المقررة على التلميذ.

5. على الأساتذة التقيد بشبكة التصحيح أثناء تقويمهم للتلاميذ.

إضافة إلى عامل التقويم الذي يؤثر على تسرب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، غير أننا نلاحظ أن هناك عوامل أخرى تقف وراء هذه الظاهرة، ونحن بصدد دراسة هذه الظاهرة فإننا تناولنا القضية من الناحية التربوية (التقويم سبب التسرب)، وهذا لا يعني أن التقويم لوحده سبب رئيسي في تسرب التلاميذ، بل هذا يفتح المجال للقيام ببحوث ودراسات أخرى لمعرفة مختلف العوامل التي تقف وراء ظاهرة تخلي التلاميذ عن مقاعد الدراسة والتي تزداد نسبتهم سنوياً.



قائمة

المراجع

# قائمة المراجع:

## أ. الكتب :

1. إبراهيم بسيوني عميرة (1991): المنهج عناصره، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة.
2. أبو طالب محمد سعيد: رشراش أنيس عبد الخالق (2001): علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيا، تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى.
3. أحمد سعادة جودت (1984): مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى.
4. أحمد عودة (1993): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن.
5. أحمد ماهر (2003): الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية والأفراد، الدار الجامعية، مصر، الطبعة الأولى.
6. أحمد محمد الطيب (1999): الإدارة العلمية، أصولها، وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث للنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى.
7. أحمد محمد الطيب (1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث الأزارطية، الإسكندرية.
8. أحمد محمود الزغبى (2002): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار الزهراء للنشر والتوزيع، سلسلة المكتبة التربوية، الأردن.
9. إسماعيل علي سعيد (1991): التعليم الابتدائي في الوطن العربي الحاضر والمستقبل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الطبعة الأولى.
10. إسماعيل علي سعيد علي (1979): دراسات عن التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الثقافة والنشر، القاهرة.
11. أندرية لوغان ترجمة يمن الأعسر إمام (1982): التخلف المدرسي، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة.

12. أنور عقل (2002): تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
13. ايدجارفور وآخرون، ترجمة حنفي بن عيسي (1979): تعلم لتكون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الثالثة.
14. بوسنة محمود (2007): علم النفس القياسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
15. بوفلجة غياث (1993): التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى.
16. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (2000): المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها عناصرها و أسسها و عملياتها، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى.
17. تيسير مفلح كوافحة (2003): القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
18. الجميل محمد عبد السميع شعله، جابر عبد الحميد جابر (2000): التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.
19. جودت عزت عطوي (2001): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار العلمية الدولية، عمان، الطبعة الأولى.
20. حامد عبد العزيز فقي (1982): التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه، مؤسسة علي الصباح، الكويت.
21. حسن المنسي (2002): التقويم التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
22. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (2003): أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
23. حمدان عبد الله المستادي وآخرون (1979): دراسات عن التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
24. الخلايلة عبد الكريم، اللبابيدي عفاف (1990): طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.

25. خليفة بركات محمد (1983): علم النفس التعليمي: القياس والتقويم التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة.
26. خليل ميخائيل معوض (2000)، قدرات وسمات الموهوبين، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
27. دنزار العاني (2004): التطبيقات والتقنيات الإحصائية الأساس لحساب الفاقد التعليمي، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرون للمنظمة العربية، جامعة البحرين.
28. الدريدي خليفة (2003): التقويم التشخيصي، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.
29. رافدة عمر الحريري (2007) : التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان.
30. رجاء محمد أبو علام (2006): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، الطبعة الخامسة.
31. رقم المهنا إبراهيم عبد الكريم (2001): عوامل التسرب الدراسي لدى المنحرفين، كتاب الرياض.
32. رمزية الغريب (1976): دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
33. رمزية الغريب (1977): التقويم والقياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
34. زكريا محمد الظاهر وآخرون (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
35. زينب حسن الشمري ، عصام حسن الديلمي (2003): فلسفة المنهج الدراسي، دار المناهج، عمان، الطبعة الأولى.
36. سامي عريفج وآخرون (1999): في مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوي، عمان، الطبعة الثانية.
37. سامي محمد ملحم (2002): سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الثانية.

38. سامي محمد ملحم (2004): علم النفس النمو "دورة حياة الإنسان"، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة.
39. سامي محمد ملحم (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الخامسة.
40. سامي ملحم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
41. سعد خليفة المقرم (2001): طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف، دار الشروق الأردن، الطبعة الأولى.
42. سعدون نجم الحلبوسي (2003): دراسات في فلسفة التربية والمناهج، مكوناتها، نماذج بنائها، وتقويمها وتطويرها، دار الهدى، عين مليلة.
43. سعيد علي، أحمد سالم (2004): التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، الطبعة الثانية.
44. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى.
45. الشخبي، علي السيد (2002): التسرب كمشكلة اجتماعية في المجتمع المصري المعاصر، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الأول.
46. صالح محمد علي أبو جادو (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
47. صبري، ماهر ومجد الرافي (2001): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، الرياض.
48. صلاح الدين محمود علام (2004): القياس والتقويم التربوي والنفسى، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر، القاهرة، الطبعة الأولى.
49. طه عبد العظيم حسين (2007): سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
50. عابدين محمد (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

51. عائشة بلعنتر وآخرون (2001): التسرب المدرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
52. عبد الحميد محمد علي (2009): التسرب التعليمي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.
53. عبد الرحمان العيسوي: القياس والتجريب في علم النفس التربوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
54. عبد الرحمن عبد السلام جامل (2001): الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج، الأردن، الطبعة الثانية.
55. عبد الرحمن عيسوي (1999): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المصرفة الجامعية.
56. عبد السلام، فاروق وآخرون (1993): مدخل القياس النفسي والتربوي، دار البشائر الإسلامية، لبنان، الطبعة الثانية.
57. عبد اللطيف فرج (2006): المعلم والمشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية للتلاميذ، أسبابها وعلاجها، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
58. عبد الله عبد الدائم (1973): تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة.
59. عبد المجيد النشواتي (1998): علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، لبنان الطبعة التاسعة.
60. عبد المنعم الميلادي (2004): سيكولوجية المراهقة، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الاسكندرية.
61. عبيدات ذوقان وآخرون (2003)، البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الأسامة للنشر والتوزيع، الرياض.
62. عزيز سمارة و آخرون (1989): مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثانية.



63. عزيزي عبد السلام (2003): مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، الطبعة الأولى.
64. عشوي مصطفى (1994): مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى.
65. علي أحمد مذكور (1998): مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولى.
66. عمار بوحوش (2007)، مناهج البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الرابعة.
67. عمر عبد الرحيم نصر الله (2010): تدنى مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
68. غانم محمود محمد (1995): التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.
69. الفالوقي محمد (1990): التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
70. فؤاد إبراهيم، عبد اللطيف (1976): المناهج: أسسها، تقويم أثرها، دار غريب للطباعة، القاهرة.
71. فوزي عبد الخالق، علي احسان شوكت (2007)، طرق البحث العلمي، المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية، المكتب العربي الحديث، عمان، الأردن.
72. فيصل خير الزاد: التخلف الدراسي و صعوبات التعلم، دمشق، سوريا.
73. قاسم علي الصراف (2006): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
74. الكيلاني عبد الله، عدس عبد الرحمن (1994): القياس والتقويم، عمان.
75. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف وآخر (2001): التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته، الرياض، الطبعة الثانية.

76. مجدي عزيز إبراهيم (1989): مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية.
77. محمد أحمد الزغبى: الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.
78. محمد الصالح حثروبي (1999): نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته، الجزائر.
79. محمد بوعلاق (2009): الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
80. محمد حسين العجمي (2007): الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة الأزارطية، الاسكندرية، الطبعة الأولى.
81. محمد زيات عمر (1983)، البحث العلمي ومناهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثالثة.
82. محمد عبد الكريم أبوسل (2002): قياس و تقويم تعلم الطلبة، دار الفرقان، الأردن، الطبعة الأولى.
83. محمد عثمان (2005): أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
84. محمد هاشم فالوقي (1997): بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، طرابلس.
85. محمود عبد الحليم منسي (1994): التقويم التربوي، دار المعارف، القاهرة.
86. محمود عبد الحليم منسي (2007): التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية الأزارطية، الإسكندرية.
87. مروان أبو حريج وآخرون (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، الطبعة الأولى.
88. مصطفى القمش وآخرون (2000): القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

89. نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان (2005): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة.
90. نبيل عبد الهادي (1999): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الطبعة الأولى.
91. نعمان شحادة (2009): التعلم والتقويم الأكاديمي، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى.
92. نوري عباس عبد الله العلواني (1991): التعليم الثانوي، تجارب عربية وعالمية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، الطبعة الأولى.
93. هاشم عواضة (2005): التخطيط في التعليم- التعلم، دار العلم للملايين، لبنان، الطبعة الثانية.
94. همام طلعت (1984): قاموس العلوم النفسية والاجتماعية، مؤسسة الرسالة، دار عمار، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
95. وليد احمد جابر (2000): طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.
96. يوسف مصطفى القاضي (1979): مناهج البحوث وكتابتها، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- 1. الرسائل الجامعية:**
97. أحمد بخيث سالم العدوانى الزهراني (2006): كلفة الهدر التربوي الكمي في النفقات التعليمية للمرحلة الثانوية للبنين بمكة المكرمة، دراسة مقدمة إلى قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية بجامعة أم القرى استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، جامعة أم القرى.
98. أكلي قوقام (1982): الرياضيات وأثرها في الإهدار التعليمي في المرحلة التعليم المتوسط، بحيث لنيل دبلوم دراسات معمقة، جامعة الجزائر.
99. بلحاج فروجة (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر

100. بورصاص فاطمة الزهراء (2008-2009) : تقييم التربية التحضيرية الملحق  
بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس  
التربوي تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري ، قسنطينة.
101. جاب الله زاهية (1997-1998): التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية، رسالة  
ماجستير في علم الاجتماع.
102. حاتم بن عبد الرحيم بن عامر الأحمد (2007-2008): اللائحة الجديدة لتقويم  
طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير،  
جامعة أم القرى، السعودية.
103. حميد محمد حسن (2001): الهدر التربوي في مرحلة التعليم الأساسي الحكومي  
بمحافظة غزة، دراسة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
104. خطوط رمضان (2009/2010) : استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات  
التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في  
العلوم التربوية ، جامعة منتوري ، قسنطينة.
105. خنفرى إلهام (2008): مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن  
الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة  
لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص :تقييم أنماط التكوين،جامعة  
منتوري،قسنطينة.
106. عبد اللاوي سعدية (2012): المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات  
الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير  
في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو.
107. عيسى بن فرج المطيري (2010): الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة  
الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، متطلب تكميلي لنيل درجة  
الدكتوراة في علم النفس، تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، السعودية.

108. الغنيم، لؤلؤة بنت إبراهيم (2009): العوامل المؤدية إلى تسرب طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريا، بحث لاستكمال متطلب الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

109. فتيحة مهدي بلعسل (2004): المعاش النفسي لتلميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بنتائج شهادة البكالوريا، رسالة ماجستير، الجزائر.

110. فريدة جيتلي (1988): التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في الجزائر، رسالة ماجستير في علم النفس، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

111. لوغيت أحمد (2002): التعليم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

112. محمد فؤاد سعيد أبو عسكر (2009): دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في أصول التربية الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية الجامعة، غزة.

113. يوسف خنيش (2006): صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

## II. المجالات:

114. محمد أحمد العدوي (1990): الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية، المفهوم وطريقة القياس، الكتاب السنوي في التربية و علم النفس، المجلد 16، دار الفكر العربي، القاهرة.

115. مراعبة عبد الله صالح (1995): التسرب الدراسي، أسبابه، وطرق مواجهته من وجهة نظر علم النفس، شؤون تربوية، فلسطين، العدد 12.

116. نور الدين جبالي (ديسمبر 1995): نحو تقويم تربوي موضوعي، نظرة نقدية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 04، منشورات جامعة باتنة، الجزائر.

117. العايب راجح ، محمد الصالح بوطوطن (ديسمبر 1998): أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من جهة نظر الأساتذة، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة قسنطينة، العدد 10 (ص ص 179، 192).

118. زياد أمين بركان (سبتمبر 1999): اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الأسئلة الموضوعية و المقالة و علاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمي، مجلة علم النفس، العدد 51 الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

### III. المناشير الوزارية :

119. القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008) رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

120. القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005: تحديد هيكلية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر.

121. مجلة وزارة التربية الوطنية (مارس 1992): إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر.

122. المراسلة الوزارية رقم 02 المؤرخة في 10 سبتمبر 2003 المتعلقة بالاستدراك.

123. المنشور الوزاري المؤرخ رقم 05.2039 في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.

124. المنشور الوزاري رقم 1011/ أ.ت / 98، الجزائر، 12 أوت 1998.

125. المنشور الوزاري رقم 2039. 5 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، 2005.

126. المنشور الوزاري رقم 05.128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006.

127. المنشور الوزاري رقم 05.3012 المؤرخ في 26 نوفمبر 2005.

128. النظام التربوي والمناهج التعليمية (2004)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر.

129. وزارة التربية - مديرية التكوين- همزة الوصل - مجلة التكوين والتربية - العدد 15 1979، 1980، ص32.

130. وزارة التربية الوطنية (فيفري 2000): التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي.

131. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري 93-186 المؤرخ في 01 سبتمبر 1993 الذي ينص بالواجبات المنزلية والفروض.

132. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 1011/أ.ع/و.ت/98: التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية، الجزائر، 12 أوت 1998.

133. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 26/0.0/6.0/2005: إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، الجزائر في 15 مارس 2005.

#### IV. المعاجم:

134. الرازي محمد بن أبي بكر (1990): مختار الصحاح، دائرة المعاجم، بيروت.

135. عبد اللطيف الغاربي و آخرون (1994) : معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، النجاح الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى.

136. مجمع اللغة العربية (2004): المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، الطبعة الرابعة.

137. معجم اللغة العربية (1984): معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، مصر، ج 1.

138. مهنى محمد غنايم (1990): الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الابتدائي الحكومي بولة الكويت، المجلد 5، العدد 14.

#### المراجع باللغة الأجنبية:

139. ALLAL.L (1979) : Stratégies d’Evaluation formative, conceptions psycho- pédagogiques et modalité d’application, in :scallon,G (1988), l’Evaluation Formative des apprentissages. Les presses de L’université laval, Québec, tom1.

140. Brimer, M. A and Paul. I (1961): **Wastage in education**, UNESCO, Paris.
141. Charles Delorme (1990) : **L'Evaluation en question** , Edition E.S.F , paris 3éme Edition.
142. De landsheere (1986) : **Evaluation continue et examens**. Ed labor.bruxelles.
143. Gulfkids.com/pdf/Tawafeg\_h.pdf.
144. <http://Library.lugaza.Edu.Psthesis86518.Pdf>.
145. **Larousse dictionnaire de français** (1997), bordas.
146. **Le nouveau dictionnaire Français- arabe**, édition el marrifa.
147. Pascarella et Terenzini (2005): **How college affects students**, a third decade of research, San Francisco, jossey-Bass.
148. **Petit Larousse illustre**: librairie Larousse, paris, 1983.
149. Polanski (1980): **L'échec scolaire, aspects médicaux et Sociaux.**



الملاحق

## ملحق رقم: (1)

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

**التسرب المدرسي وعلاقته بأدوات التقويم المستعملة في مرحلة التعليم الثانوي.**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تأطير تربوي.

أخي الأستاذ ...أختي الأستاذة:

يعد التسرب المدرسي من بين الظواهر التي أخذت تطورا لا يبشر بالخير بالنسبة للمجتمع الجزائري، وعليه نريد القيام ببحث خاص بدراسة هذه الظاهرة التي يمكن تفسيرها من خلال عوامل متعددة ومتشابكة، ومن بين هذه العوامل التقويم في المنظومة التربوية.

بناء على هذه المعطيات، يشرفنا أن تشاركونا في هذه الدراسة بخبرتكم ومعرفتكم للميدان والواقع في هذا المجال، وذلك من إجابتكم على الأسئلة الواردة في الاستبيان بما ترونه مناسبا للسير الموضوعي للبحث.

شكرا على حسن تعاونكم.

## مجال البيانات الشخصية:

1- الجنس :  ذكر  أنثى

2 - السن : .....

3 - اسم الثانوية : .....

4- التخصص : .....

5- الشهادة العلمية :

- المعهد التكنولوجي للتربية  - شهادة جامعية (ليسانس)

- المدرسة العليا للأساتذة  - ماجستير

6- الخبرة المهنية : .....

## المجال الأول :استخدام الأساتذة أدوات التقويم.

### 1.استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

01- استخدم الوضعية المشكلة التقويمية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للتلاميذ.

نعم  لا

02 - أكلف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم .

نعم  لا

03- أستخدم وضعيات تقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية.

نعم  لا

## II . استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الملاحظة :

04 - استخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

05 - أدون ملاحظاتي حول تطور تعلم كل تلميذ بصورة مستمرة.

نعم ☐ لا ☐

06 - أعتد على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

07 - من خلال الملاحظة أوزع اهتمامي على جميع التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

08 - أعتد على الملاحظة عند تقييم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

## III. استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

09 - استخدم الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

10 - استخدم الفروض المفاجئة لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

11 - استخدم الواجبات المنزلية لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

**iv. استخدام الأساتذة أدوات التقويم المعتمد على الاختبارات التحصيلية :**

12 - استخدم الاختبارات الشفهية لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

13 - استخدم الاختبارات المقالية لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

14 - استخدم الاختبارات الموضوعية لتقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

15 - الجمع ما بين استخدام الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية في تقويم التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐

16 - التنوع في أدوات التقويم المذكورة سالفًا.

نعم ☐ لا ☐

**المجال الثاني : استخدام الأساتذة أساليب التصحيح**

17 - هل التلاميذ على علم بشبكة التصحيح بها مسبقًا؟

نعم ☐ لا ☐

**المجال الثالث : علاقة التقويم بالتسرب المدرسي.**

18 - هل يمكنكم تحديد النسبة المئوية حسب تجربتكم التقويم كسبب في التسرب المدرسي.

.....%

## ملحق رقم (2):

### قيم اختبار كاي مربع

| درجات الحرية | مستوى الدلالة |        |
|--------------|---------------|--------|
|              | 0,05          | 0,01   |
| 1            | 3,84          | 6,63   |
| 2            | 5,99          | 9,21   |
| 3            | 7,2           | 11,34  |
| 4            | 9,49          | 13,28  |
| 5            | 11,07         | 15,09  |
| 6            | 12,59         | 16,81  |
| 7            | 14,07         | 18,18  |
| 8            | 15,51         | 20,09  |
| 9            | 16,92         | 21,67  |
| 10           | 18,34         | 23,21  |
| 11           | 19,68         | 24,72  |
| 12           | 21,03         | 26,72  |
| 13           | 22,36         | 27,69  |
| 14           | 23,68         | 29,14  |
| 15           | 25            | 30,58  |
| 16           | 26,3          | 23     |
| 17           | 27,59         | 33,44  |
| 18           | 28,87         | 34,81  |
| 19           | 30,14         | 36,19  |
| 20           | 34,41         | 37,57  |
| 21           | 32,67         | 38,93  |
| 22           | 33,92         | 40,29  |
| 23           | 35,17         | 41,61  |
| 24           | 36,42         | 42,98  |
| 25           | 37,65         | 44,31  |
| 26           | 38,89         | 45,61  |
| 27           | 40,11         | 46,96  |
| 28           | 41,34         | 48,28  |
| 29           | 42,56         | 49,59  |
| 30           | 43,77         | 50,89  |
| 40           | 55,76         | 63,69  |
| 50           | 67,5          | 76,45  |
| 60           | 79,08         | 88,38  |
| 70           | 90,53         | 100,38 |
| 80           | 101,88        | 112,33 |
| 90           | 143,45        | 124,42 |
| 100          | 124,34        | 135,81 |

### ملحق رقم (3)

اسم المؤسسة:..... السنة الدراسية 20../20..

المقاطعة:.....

#### التعليم الابتدائي

كشف نتائج التقويم لشهر.....

أ

اسم ولقب التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة

نعم

لا

| المواد            | معدل التقويم المستمر | الاختبار | المعدل الشهري | المعدل السنوي | الملاحظات |
|-------------------|----------------------|----------|---------------|---------------|-----------|
| اللغة العربية     |                      |          |               |               |           |
| الرياضيات         |                      |          |               |               |           |
| التربية الإسلامية |                      |          |               |               |           |
| ت.ع والتكنولوجيا  |                      |          |               |               |           |
| التربية المدنية   |                      |          |               |               |           |
| التربية التشكيلية |                      |          |               |               |           |
| التربية الموسيقية |                      |          |               |               |           |
| التربية البدنية   |                      |          |               |               |           |
| المجموع           |                      |          |               |               |           |

(2)

(1)

(1) المعدل الشهري العام

(2) المعدل السنوي العام

اسم ولقب المعلم(ة)

ملاحظات عامة:.....

.....

إمضاء السيد(ة)المدير(ة)

اسم المؤسسة:..... السنة الدراسية 20../20..

المقاطعة:.....

التعليم الابتدائي

كشف نتائج التقويم لشهر.....

ب

اسم ولقب التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد: .....

| المواد            | معدل التقويم المستمر | الاختبارات | المعدل الشهري | الملاحظات |
|-------------------|----------------------|------------|---------------|-----------|
| اللغة العربية     |                      |            |               |           |
| اللغة الأمازيغية  |                      |            |               |           |
| اللغة الفرنسية    |                      |            |               |           |
| الرياضيات         |                      |            |               |           |
| التربية الإسلامية |                      |            |               |           |
| ت.ع والتكنولوجيا  |                      |            |               |           |
| التربية المدنية   |                      |            |               |           |
| التاريخ           |                      |            |               |           |
| الجغرافيا         |                      |            |               |           |
| التربية التشكيلية |                      |            |               |           |
| التربية الموسيقية |                      |            |               |           |
| التربية البدنية   |                      |            |               |           |
| المجموع           |                      |            |               |           |

اسم ولقب معلمة اللغة العربية : المعدل الشهري العام

اسم ولقب معلمة اللغة الفرنسية :

ملاحظات عامة:.....



إمضاء السيد(ة)المدير(ة)

السنة الدراسية 20../20..

اسم المؤسسة:.....

المقاطعة:.....

التعليم الابتدائي

كشف نتائج التقويم لشهر.....

ج

اسم ولقب التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم المعاد: .....

لا

نعم

هل أعاد السنة .....

| المواد            | معدل التقويم المستمر | الاختبارات | المعدل الشهري | الملاحظات |
|-------------------|----------------------|------------|---------------|-----------|
| اللغة العربية     |                      |            |               |           |
| اللغة الأمازيغية  |                      |            |               |           |
| اللغة الفرنسية    |                      |            |               |           |
| الرياضيات         |                      |            |               |           |
| التربية الإسلامية |                      |            |               |           |
| ت.ع والتكنولوجيا  |                      |            |               |           |
| التربية المدنية   |                      |            |               |           |
| التاريخ           |                      |            |               |           |
| الجغرافيا         |                      |            |               |           |
| التربية التشكيلية |                      |            |               |           |
| التربية الموسيقية |                      |            |               |           |
| التربية البدنية   |                      |            |               |           |
| المجموع           |                      |            |               |           |

المعدل الشهري العام

اسم ولقب معلمة اللغة العربية :

اسم ولقب معلمة اللغة الفرنسية :

ملاحظات عامة:.....

إمضاء السيد(ة)المدير(ة)

السنة الدراسية 20../20..

اسم المؤسسة: .....

المقاطعة: .....

التعليم الابتدائي

كشف نتائج التقويم لشهر.....

ج

اسم ولقب التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم المعاد: .....

لا

نعم

هل أعاد السنة

| المواد            | معدل التقويم المستمر | الاختبارات | المعدل الشهري | المعدل السنوي | نتائج امتحان نهاية التعليم الابتدائي | الملاحظات |
|-------------------|----------------------|------------|---------------|---------------|--------------------------------------|-----------|
| اللغة العربية     |                      |            |               |               |                                      |           |
| اللغة الأمازيغية  |                      |            |               |               |                                      |           |
| اللغة الفرنسية    |                      |            |               |               |                                      |           |
| الرياضيات         |                      |            |               |               |                                      |           |
| التربية الإسلامية |                      |            |               |               |                                      |           |
| ت.ع والتكنولوجيا  |                      |            |               |               |                                      |           |
| التربية المدنية   |                      |            |               |               |                                      |           |
| التاريخ           |                      |            |               |               |                                      |           |
| الجغرافيا         |                      |            |               |               |                                      |           |
| التربية التشكيلية |                      |            |               |               |                                      |           |
| التربية الموسيقية |                      |            |               |               |                                      |           |
| التربية البدنية   |                      |            |               |               |                                      |           |
| المجموع           |                      |            |               |               |                                      |           |

(3)

(2)

(1)

(1) المعدل الشهري العام

(2) المعدل السنوي العام

(3) معدل امتحان نهاية التعليم الابتدائي

اسم ولقب معلم(ة) اللغة العربية :

اسم ولقب معلم(ة) اللغة الفرنسية :

ملاحظات عامة : .....

.....

إمضاء السيد(ة) المدير(ة)

السنة الدراسية 20../20..

المؤسسة: .....

التعليم المتوسط

كشف نتائج التقويم للفصل الأول

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد: .....

| المواد                       | 2/0<br>التقويم<br>المستمر | القرض<br>20/(1) | القرض<br>20/(2) | الاختبار<br>40/ | المعدل<br>الفصلي<br>20/ | المادة<br>معامل | الجموع | لقب<br>الأستاذ(ة) | الملاحظات<br>والتقديرات |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|--------|-------------------|-------------------------|
| اللغة العربية                |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| اللغة الأمازيغية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| اللغة الفرنسية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| اللغة الإنجليزية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| التربية الإسلامية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| التربية المدنية              |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| التاريخ                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| الجغرافيا                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| الرياضيات                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| ع.ط والحياة                  |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| ع.الفيزيائية<br>والتكنولوجيا |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| التربية التشكيلية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| التربية الموسيقية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| ت.البدنية والرياضية          |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |
| المجموع                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |        |                   |                         |

المجموع العام ..... المعدل الفصلي العام .....

السلوك وعدد الغيابات: ..... المراقب(ة) العام(ة): .....

ملاحظات عامة: .....

إمضاء مدير(ة) المؤسسة

السنة الدراسية 20../20..

المؤسسة: .....

## التعليم المتوسط

### كشف نتائج التقويم للفصل الثاني

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم المعاد: .....

لا

نعم

هل أعاد السنة القسم: .....

| المواد                       | 2/0<br>المستمر<br>التقويم | القرض<br>20/(1) | القرض<br>20/(2) | الاختبار<br>40/ | المعدل<br>الفصلي<br>20/ | المادة<br>معامل | الجموع<br>ر | لقب<br>الأستاذ(ة) | الملاحظات<br>والتقديرات |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-------------|-------------------|-------------------------|
| اللغة العربية                |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| اللغة الأمازيغية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| اللغة الفرنسية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| اللغة الإنجليزية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| التربية الإسلامية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| التربية المدنية              |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| التاريخ                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| الجغرافيا                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| الرياضيات                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| ع.ط والحياة                  |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| ع.الفيزيائية<br>والتكنولوجيا |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| التربية التشكيلية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| التربية الموسيقية            |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| ت.البدنية والرياضية          |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |
| المجموع                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |             |                   |                         |

المعدل الفصلي العام

المجموع العام

السلوك وعدد الغيابات: ..... المراقب(ة) العام(ة): .....

ملاحظات عامة: .....

إمضاء مدير(ة) المؤسسة

السنة الدراسية 20.. / 20..

المؤسسة: .....

### التعليم المتوسط

### كشف نتائج التقويم للفصل الثالث

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد: .....

| المواد                    | المستمر 2/0 | القرض 20/(1) | القرض 20/(2) | الاختبار 40/20 | المعدل الفصلي 20/ | معامل المعادلة | المجموع | المعدل السنوي 20/ | لقب الأستاذ(ة) | الملاحظات والتقييمات |
|---------------------------|-------------|--------------|--------------|----------------|-------------------|----------------|---------|-------------------|----------------|----------------------|
| اللغة العربية             |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| اللغة الامازيغية          |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| اللغة الفرنسية            |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| اللغة الانجليزية          |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| التربية الإسلامية         |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| التربية المدنية           |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| التاريخ                   |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| الجغرافيا                 |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| الرياضيات                 |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| ع.ط والحياة               |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| ع.الفيزيائية والتكنولوجيا |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| التربية التشكيلية         |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| التربية الموسيقية         |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| ت.البدنية والرياضية       |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |
| المجموع                   |             |              |              |                |                   |                |         |                   |                |                      |

المعدل الفصلي العام

المجموع العام

المعدل الفصلي السنوي

السلوك وعدد الغيابات ..... المراقب(ة) العام(ة) .....

ملاحظات عامة : .....

قرار مجلس الأساتذة : .....

لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف

المؤسسة: ..... السنة الدراسية 20../20..

### التعليم الثانوي

### كشف نتائج التقويم للفصل الأول

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد .....

| المواد                       | 2/0<br>المستمر<br>التقويم | القرض<br>20/(1) | القرض<br>20/(2) | الاختبار<br>40/ | المعدل<br>الفصلي<br>20/ | المادة<br>معامل | المجموع | لقب<br>الأستاذ(ة) | الملاحظات<br>والتقديرات |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|---------|-------------------|-------------------------|
| اللغة العربية<br>وآدابها     |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الفرنسية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الإنجليزية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التاريخ                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الجغرافيا                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| العلوم الإسلامية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الرياضيات                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التربية الفنية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| ع. الفيزيائية<br>والكيميائية |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| العلوم الطبيعية              |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الإعلام الآلي                |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التكنولوجيا                  |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الأمازيغية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| ت. البدنية<br>والرياضية      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| المجموع                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |

المعدل الفصلي العام

المجموع العام

السلوك وعدد الغيابات ..... المراقب(ة) العام(ة) .....

ملاحظات عامة : .....

إمضاء مدير (ة) المؤسسة

لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف

السنة الدراسية 20.. / 20..

المؤسسة: .....

### التعليم الثانوي

### كشف نتائج التقويم للفصل الثاني

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد: .....

| المواد                       | 2/0<br>المستمر<br>التقويم | القرض<br>20/(1) | القرض<br>20/(2) | الاختبار<br>40/ | المعدل<br>الفصلي<br>20/ | المادة<br>معامل | المجموع | لقب<br>الأستاذ(ة) | الملاحظات<br>والتقديرات |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|---------|-------------------|-------------------------|
| اللغة العربية<br>وآدابها     |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الفرنسية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الإنجليزية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التاريخ                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الجغرافيا                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| العلوم الإسلامية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الرياضيات                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التربية الفنية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| ع. الفيزيائية<br>والكيميائية |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| العلوم الطبيعية              |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| الإعلام الآلي                |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| التكنولوجيا                  |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| اللغة الأمازيغية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| ت. البدنية<br>والرياضية      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |
| المجموع                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                   |                         |

المعدل الفصلي العام

المجموع العام

السلوك وعدد الغيابات ..... المراقب(ة) العام(ة) .....

ملاحظات عامة: .....

إمضاء مدير (ة) المؤسسة

لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف

السنة الدراسية 20../20..

المؤسسة: .....

### التعليم الثانوي

### كشف نتائج التقويم للفصل الثالث

لقب واسم التلميذ(ة): .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

القسم: ..... هل أعاد السنة ☐ نعم ☐ لا القسم المعاد .....

| المواد                       | 2/0<br>المستمر<br>التقويم | القرض<br>20/(1) | القرض<br>20/(2) | 40/<br>الاختبار | 20/<br>الفصلي<br>المعدل | المادة<br>معامل | المجموع | السنة 20../20..<br>الفصلي<br>المعدل | لقب<br>الأستاذ(ة) | الملاحظات<br>والتقديرات |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|---------|-------------------------------------|-------------------|-------------------------|
| اللغة العربية<br>وآدابها     |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| اللغة الفرنسية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| اللغة الإنجليزية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| التاريخ                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| الجغرافيا                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| العلوم الإسلامية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| الرياضيات                    |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| التربية الفنية               |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| ع. الفيزيائية<br>والكيميائية |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| العلوم الطبيعية              |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| الإعلام الآلي                |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| التكنولوجيا                  |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| اللغة الأمازيغية             |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| ت. البدنية<br>والرياضية      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |
| المجموع                      |                           |                 |                 |                 |                         |                 |         |                                     |                   |                         |

المعدل الفصلي العام

المجموع العام

المعدل الفصلي السنوي

السلوك وعدد الغيابات ..... المراقب(ة) العام(ة) .....

ملاحظات عامة: .....

قرار مجلس الأساتذة: .....

إمضاء مدير (ة) المؤسسة



---

لا تسلّم نسخة ثانية من هذا الكشف

---