

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع



عنوان المذكرة

دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة  
الدراسية من وجهة نظر أساتذة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية ببعض المتوسطات بولاية جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ:

- ضلوش كمال.

إعداد الطالبتين:

- لغوشي نعيمة.

- بوالشمط نادية.

لجنة المناقشة

الأستاذ(ة): ميلاط صبرينة.....رئيسا

الأستاذ(ة): كمال ضلوش.....مشرفا ومقررا

الأستاذ(ة): زروق ياسمينه.....مناقشا

السنة الجامعية 2018/2019

# شكر و عرفان

طريق شاق، مسار دراسي حافل، زرع وبدر في ضفاف العلم والمعرفة، هي كلمات معبرة عما مررنا به طيلة مشوارنا الدراسي، وها نحن اليوم نقطف ثمرة الجهد ونقطع على أنفسنا العهد بأن نرجع لكي ذي فضل فضله، عرفانا منا بأننا لم نكن لنصل إلى هنا لو لا أنه هناك أكتاف استندنا لها وعقول استتجدنا بها.

فكلمتي الشكر والعرفان موصولان إلى أستاذنا الفاضل الأستاذ "كمال ضلوش" الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة وتوجيهاته السديدة في انجاز ورقات هذا البحث.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في تقديم يد العون لإنجاز هذا البحث نخص بالذكر الأستاذ "بواب رضوان" و"عراز الطاهر" اللذان كانا لنا جنود الخفاء.

كما لا ننسى أن نتقدم بأرقى وأثمن عبارات الشكر والعرفان إلى كل مدرء متوسطات ولاية جيجل. وإلى طاقم مكتبة الخليل الجامعية ونخص بالذكر "دغاب خليل".



# تعمية و فادية

## ملخص الدراسة:

نستخلص من الدراسة الحالية تسليط الضوء على دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية ولقد انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيسي:

هل للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية؟

وقد اندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية:

- هل للجانب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة الدراسية؟
- هل للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ؟
- هل للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ؟

حيث قمنا بإجراء البحث على عينة أساتذة السنة الرابعة متوسط ببعض المتوسطات بولاية جيجل وكان عدد الأساتذة 50 أستاذ: متوسطة زرماني رابح 23 أستاذ، بويدر فرحات 10 أساتذة ومتوسطة مصطفى الوالي 17 أستاذ.

ولقد تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية واستخدمت أدوات جمع البيانات من بينها المقابلة والاستمارة، حيث تضمنت الاستمارة 27 سؤال مقسما على ثلاث محاور كل بعد يجيب على إحدى فرضيات الدراسة.

وقد تم التوصل في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- للجانب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ.
- للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ.
- للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ.

## **Abstract**

Summary the current study highlights the role of educational evaluation in improving student motivation towards the subject. The study started from the following question :

Does the education evaluation have a role in improving student motivation towards the subject matter ?

The following sub-questions have been included :

Does the cognitive role play a role in increasing the student's desire for the subject ?

Does the emotional side play a role in increasing motivation ?

Does the performance side play a role in improving the student's abilities ?

Where we conducted the research on the sample of the fourth year average school in some averages in the state of Jijel, and the number of stadiums 50 stadium : medium Zermani Rabah 23 Stadiums, Bouider Ferhat 10 Stadiums, Mostafa elwali 17 Stadiums.

The analytical descriptive method was applied. The sample members were chosen in the a deliberate manner, and we used data collection tools, including the interview and the form.

The questionnaire included 27 questions divided into 3 axes, each containing one of the hypotheses of the study.

In the this study, the following results were achieved :

- The evaluation of the educational role in improving the motivation of students towards the subject matter.
- the cognitive aspect plays a role in increasing the student's desire for the subject matter.
- the emotional side plays a role in increasing the motivation of the students.
- The performance side has a role in improving abilities of students.

	الشكر والعرفان
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
أ- ب	مقدمة.....

## الباب الأول الإطار النظري

### الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة

04.....	تمهيد
05.....	أولاً: إشكالية الدراسة وفرضياتها
07.....	ثانياً: مبررات اختيار الموضوع.....
07.....	ثالثاً: أهداف الدراسة.....
08 .....	رابعاً: أهمية الدراسة.....
08 .....	خامساً: المفاهيم المفتاحية.....
17.....	سادساً: الدراسات السابقة.....

### الفصل الثاني: التقويم التربوي والدافعية للتعلم

29.....	تمهيد
30.....	أولاً: التقويم التربوي
30.....	1- مفهوم التقويم التربوي.....
31.....	2- خصائص التقويم التربوي.....
32.....	3- أهمية التقويم التربوي.....
33.....	4- أهداف التقويم التربوي.....

- 5- أنواع التقويم التربوي.....33
- 6- خطوات التقويم التربوي.....34
- 7- أسس التقويم التربوي.....35
- 8- وظائف التقويم التربوي.....35
- 9- مجالات التقويم التربوي.....36
- 37.....خلاصة

### ثانيا: الدافعية للتعلم

- تمهيد.....38
- 1- مفهوم الدافعية.....39
- 2- مفهوم الدافعية للتعلم.....40
- 3- أنواع الدافعية.....40
- 4- وظائف الدافعية وفوائدها.....41
- 5- مؤشرات دافعية التعلم لدى التلاميذ.....42
- 6- خصائص الدافعية.....43
- 7- العوامل التي تؤثر في الدافعية.....43
- 8- مبادئ عامة في توفير الدافعية للتعلم.....44
- 9- علاقة الدافعية بالتعلم.....44
- 46.....خلاصة

### الفصل الثالث: النظريات المفسرة لموضوع الدراسة

- تمهيد.....48
- أولاً: النظريات المفسرة لتقويم التربوي.....49
- 1- النظرية البنائية الوظيفية.....49
- 2- التفاعلية الرمزية.....51

52.....	ثانيا: النظريات المفسرة لدافعية التعلم.....
52.....	1- الدافعية في النظرية الإنسانية.....
53.....	2- النظرية المعرفية لدافعية التعلم.....
55.....	خلاصة الفصل.....

#### الفصل الرابع: المرحلة التعليمية المتوسطة.

57.....	تمهيد.....
58.....	أولا: مفهوم مرحلة التعليم المتوسط.....
58.....	ثانيا: مراحل التعليم المتوسط.....
59.....	ثالثا: أهمية المرحلة المتوسطة.....
59.....	رابعا: خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط.....
61.....	خامسا: الأهداف التي يسعى التعليم الأساسي إلى تحقيقها.....
62.....	سادسا: المهام المنوطة للتعليم الأساسي.....
62.....	سابعا: طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط.....
64.....	خلاصة الفصل.....

#### الباب الثاني: الإطار الميداني

#### الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

66.....	تمهيد.....
67.....	أولا: مجالات الدراسة.....
67.....	1-المجال المكاني.....
67.....	2-المجال البشري.....
67.....	3-المجال الزمني.....
68.....	ثانيا: عينة الدراسة وخصائصها.....
71.....	ثالثا: منهج الدراسة.....

72.....رابعاً: أدوات جمع البيانات.

72.....1-المقابلة.

73.....2-الاستمارة.

74.....3-صدق المحكمين.

75.....خامساً: أساليب التحليل.

75.....1-التحليل الكمي.

75.....2-التحليل الكيفي.

76.....خلاصة الفصل.

### الفصل السادس: عرض، تحليل وتفسير البيانات الميدانية

78.....تمهيد.

79.....أولاً: عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى.

88 .....ثانياً: عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الثانية.

92.....ثالثاً: عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة.

99.....خلاصة الفصل.

### الفصل السابع: عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

101.....تمهيد.

102.....أولاً: عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

103.....1-نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.

105.....2-نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.

106.....3-نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.

107.....ثانياً: مناقشة النتيجة العامة للدراسة.

108.....ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

110.....رابعاً: القضايا التي أثارتها الدراسة.



112.....خاتمة

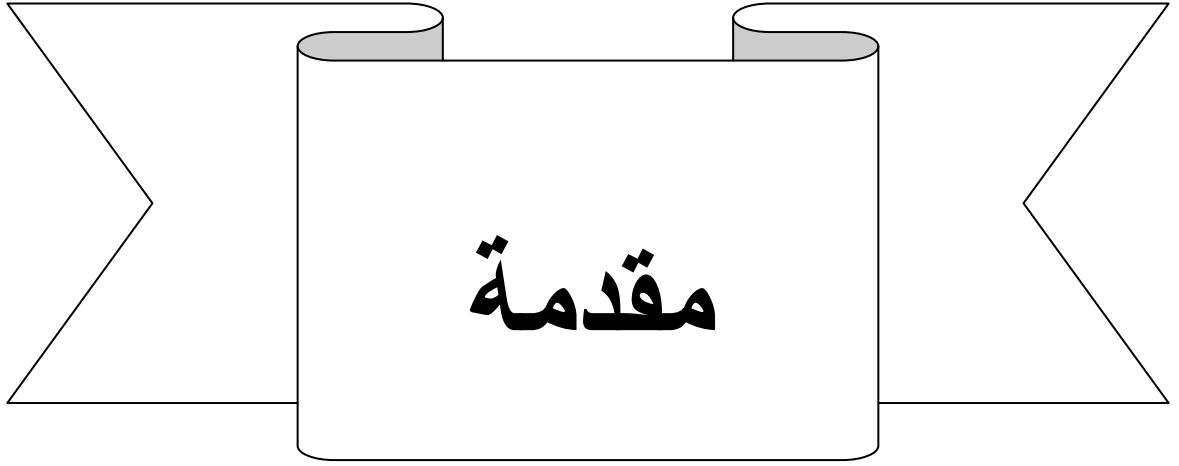
114.....قائمة المراجع

قائمة الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	خاص بجنس أفراد العينة.	69
02	خاص بمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة.	69
03	خاص بالأقدمية في العمل لأفراد العينة.	70
04	خاص بتقويم التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس.	79
05	خاص بكيفية مساعدة الأستاذ التلاميذ على فهم الدرس.	79
06	خاص بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس.	80
07	خاص بالاعتقاد بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف.	81
08	خاص بكيفية صياغة أسئلة التقويم للتلاميذ.	82
09	خاص بالأساليب التي يعتمد عليها التقويم وتحفيزهم على الدراسة.	83
10	خاص بالتعرف على مستوى التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة.	84
11	خاص بالتقويم الدوري لمدى استيعاب التلاميذ للدروس.	85
12	خاص بالتجول بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ.	85
13	خاص بالاختبارات التي يستخدمها الأستاذ لتقويم الجانب المعرفي للتلاميذ.	86
14	خاص بمراقبة التلاميذ أثناء العملية التدريسية.	87
15	خاص بالاعتماد على الأسئلة التي تقيس مدى حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات.	88
16	خاص بمراعاة الفروق الفردية من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمك لهم.	89
17	خاص بدرجة تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء تقويمه لهم.	89
18	خاص بالغياب المتكرر كمؤشر لنقص قابليتهم للتعلم.	90
19	خاص باللعب أثناء تقديم المادة الدراسية على بوتر تهيئة المناخ النفسي والتعليمي مناسب.	91
20	خاص بالعلاقة التفاعلية بين التلاميذ والأستاذ يزيد من ردود أفعالهم نحو فعالية العملية التدريسية.	92

92	خاص بأساليب اكتشاف مهارات التلاميذ.	21
93	خاص بمدى مناسبة الاختبارات التحصيلية لتحسين قدرات التلاميذ.	22
94	خاص بتقييم المستوى المهاري للتلاميذ.	23
95	خاص بالطريقة المعتمد عليها في تقديم الدرس.	24
96	خاص بالرموز التي يتم تداولها أثناء عملية شرح الدرس.	25
97	خاص بأساليب التدريس المناسبة التي تراها تفيد في زيادة المهارات عند التلاميذ.	26
98	خاص بالعملية التقويمية الأكثر مساعدة على معرفة المستويات التحصيلية للتلاميذ.	27



## مقدمة:

تعد المؤسسة التربوية من المؤسسات التي عيّنت بعصر التطورات المتسارعة، فقد ظهرت اتجاهات حديثة في التعليم تنادي بضرورة تحقيق الجودة والتطور في العملية التعليمية لكي تواكب مخرجات هذا العصر.

وبالنظر إلى الجودة والتطور في التعليم يعد التقويم التربوي ضرورة ملحة تتشدها العملية التعليمية بكل أبعادها وجوانبها، فهو من أكثر العناصر تأثيراً فيها فمن خلاله يمكن تسليط الضوء على مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية وتحسين وتطوير النظم التربوية بكل مكوناتها المادية والبشرية.

ويعتبر التقويم عنصر أساسي لقياس الكفاءة والتأكد من درجة التأدية وهو ضروري لكل تقدم أو نمو في علوم التربية والتعليمات التطبيقية لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات وخلق المهارات وتحسين الأداء، حيث يقوم التربوي بدور فعال في تطوير العملية التعليمية، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية.

حيث يشكل التقويم أحد المكونات الأساسية في المرحلة المتوسطة التي تعد من أهم المراحل في السلم التعليمي، كونها تمثل القاعدة الأساسية التي يكتسب من خلالها المتعلم المعارف والسلوكات وبناء تعلمات المتعلمين وإعداد قدراتهم ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال استثارة دافعيتهم للتعلم وتوجيه سلوكهم ونشاطهم نحو الأهداف المنشودة لعملية التعلم، لذلك تعد الدافعية للتعلم من العناصر الفعالة في عملية التقويم التربوي الذي يسعى بدوره إلى تحقيق هذه الأهداف.

ولقد تمت معالجة هذا الموضوع في 07 فصول قسمت إلى جانبين: جانب نظري وجانب ميداني وفيما يلي نورد محتوى هذه المذكرة.

الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: تناولنا فيه الإطار الإشكالي والمفاهيمي للدراسة حيث قمنا بتحديد الإشكالية وفرضيات الدراسة، كما تطرقنا إلى ذكر ما لهذه الدراسة من أهداف وأهمية، أساليب اختيار الموضوع مع تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة والدراسات السابقة ومنه نتطرق إلى الدراسة النظرية حيث نجد:

الفصل الثاني: وتناولنا فيه أولا المتغير الأول وهو التقويم التربوي وأهم ما تضمن فيه مفهوم التقويم التربوي، الأهمية، الأهداف، الأنواع، الخطوات والأسس وأخيرا مجالات التقويم التربوي.

ثانيا: الدافعية للتعلم وأهم ما اندرج تحتها مفهوم الدافعية، مفهوم الدافعية للتعلم، أنواع، وظائف، مؤشرات الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، خصائصها، العوامل التي تؤثر في الدافعية، مبادئها وأخيرا علاقة الدافعية بالتعلم.

الفصل الثالث: وتضمن النظريات المفسرة للتقويم التربوي والدافعية للتعلم.

#### الفصل الرابع:

تضمن مرحلة التعليم المتوسط وأهم ما جاء فيه هو مفهوم المرحلة المتوسطة، مراحلها، خصائصها، أهدافها، المهام المنوطة لهذه المرحلة وأخيرا طبيعة التقويم في التعليم المتوسط.

وبعد انتهائنا من الجانب النظري تطرقنا إلى الفصول الميدانية، حيث نجد الجانب الميداني يتضمن ثلاث فصول، الفصل الخامس، السادس والسابع حيث نجد:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة وتناولنا فيه مجالات الدراسة، العينة، المنهج المتبع في الدراسة، أدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: حاولنا فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية ومناقشة النتيجة العامة والنتائج في ضوء الدراسات السابقة.

في الأخير ختمنا عملنا بخاتمة ثم تليها قائمة المراجع والملاحق.

## الباب الأول: الإطار النظري

### الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة

#### تمهيد

أولاً: إشكالية الدراسة وفرضياتها.

ثانياً: مبررات اختيار الموضوع.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة.

خامساً: المفاهيم المفتاحية.

سادساً: الدراسات السابقة.

## تمهيد

يحتاج البحث العلمي إلى خلفية معرفية، التي تعتبر من المنطلقات الأساسية ذات الأهمية البالغة في عملية البحث العلمي لذلك يجب على كل باحث عند انطلاقه من دراسة أي موضوع أن يحدد الإطار العام لها، وقد تضمن هذا الفصل إشكالية الدراسة التي تعتبر من أهم الخطوات التي يمر عليها الباحث أثناء عملية الانجاز، وفرضيات الدراسة، مبررات اختيار الموضوع، أهداف وأهمية الدراسة، مروراً بتحديد المفاهيم، وأخيراً الدراسات السابقة.



## أولاً- الإشكالية:

المجتمع نسق اجتماعي مرتبط ترابطاً داخلياً، حيث يشمل نظاماً متشابكة ومتربطة بعضها ببعض لينجز كل نسق منها وظيفة محددة ويتكون من جملة من البيانات والوحدات المتفاعلة معا بهدف تحقيق التوازن الاجتماعي والتكامل ومن بينها المدرسة، وتلعب دوراً هاماً وأساسياً في البناء الكلي وتؤثر في جميع النظم الاجتماعية لأنها مسؤولة على نقل القيم العامة للأفراد وباعتبار المدرسة مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس بمختلف العلوم وتكون الدراسة بها تمر بعدة مراحل وهي: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية.

وبما ان عملية التدريس نظام يتكون من عدد من العناصر التي تتفاعل فيما بينها بشكل متكامل لتحقيق أهداف التعلم وحتى تسير العملية التربوية بأحسن أشكالها يجب الاعتماد على ما يسمى بالتقويم التربوي، فما من عمل إلا وصاحبه هذا الأخير الذي يعتبر عملية تربوية حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان علم اجتماع التربية وكذلك نظريات عالجت عمليتي التعليم والتعلم ومنها البنائية الوظيفية التي ترى أن المدرسة نسق اجتماعي كلي يتكون من وحدات متكاملة تعمل معا لتحقيق أهداف تربوية في المجتمع لضمان استمراره، حيث نجد دوركايم يؤكد على أن استمرار عملية التعلم لا بد من أداء كل وظيفة انطلاقاً من المدرسة إلى المعلمين والتلاميذ وصولاً إلى المجتمع، في حين ينظر بارسونز إلى المدرسة على أنها تقوم بدور وظيفي فعال لبناء النسق التعليمي ليكون أكثر تفاعلاً مع الأنساق الأخرى، الاجتماعية، السياسية، فالتقويم يرمي إلى تحديد مستوى ما وصل إليه المتعلم من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية بحيث يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف وإلى مدى ما وصلت إليه العملية التربوية من نجاح في تحقيق أهدافها.

ويعتبر كذلك طريقة هامة وأساسية من طرق العملية التربوية والتي يمكن من خلاله التعرف على فاعلية ودافعية التلاميذ والتي تعتبر هذه الأخيرة أنها الرغبة في تحقيق النجاح ومستوى تربوي معين أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين، كما تعتبر الدافعية في حد ذاتها هدف تربوي يسعى التقويم التربوي إلى تحقيقها، لما لها من آثار في تعلم التلاميذ وتوجيه سلوكهم، فاستثارة دافعية التلاميذ تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاطات المعرفية، المهارية

والوجدانية بشوق وحماس، فيتحسن أدائهم لذا تشكل الدافعية للتعلم محل اهتمام المعلمين والعاملين في المجال التربوي.

حيث أصبح من الضروري على المعلم أثناء العملية التعليمية أن يقوم بعملية التقويم وذلك بغية التعرف على دوره في تحسين دافعية التلاميذ الدراسية ورفع مستوى تحصيلهم من خلال مجموعة من الممارسات التقويمية التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم المجالات التي يحتاجون فيها إلى المساعدة، فيلتمسسون نقاط القوة والضعف لديهم وبالتالي يصبحون قادرين على تقدير أنفسهم ومن ثم العمل على تحقيق دواتهم.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق الانسجام والتوافق مع متطلبات المجتمع وتحسين نوعيته وذلك عن طريق التقويم التربوي المعتمد من قبل الأساتذة الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الاوجاج الخاص بكفاءات المتعلم، مما يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل لتكوين المتعلم واستثارة دافعيته نحو التعلم.

وبناء على ما سبق نحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية؟

والذي يندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل للجانب المعرفي دور في زيادة الرغبة لدى التلاميذ نحو المادة الدراسية؟

2- هل للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية؟

3- هل للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية؟

### فروض الدراسة:

من بين الخطوات المنهجية التي يقوم بها الباحث في بحثه صياغة الفروض فهي تساعد على تحديد المسار الذي يسير وفقه البحث العلمي، فالفروض عبارة عن إجابة مؤقتة ومحتملة للظاهرة المدروسة.

وفي دراستنا هذه قمنا بصياغة فرضيات مرتبطة بالإشكالية.

**الفرضية الرئيسية:** للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية واندرجت تحت هذه الفرضية الرئيسية 3 فرضيات فرعية:

- 1- للجانب المعرفي دور في زيادة الرغبة لدى التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- 2- للجانب الوجداني دور في تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- 3- للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية.

### ثانيا: مبررات اختيار الموضوع:

لكل باحث أسباب معينة لاختيار بحثه منها الأسباب الذاتية والموضوعية ولعل من أهم هذه الأسباب التي دفعت بنا إلى اختيار هذا الموضوع ودراسته هي:

#### المبررات الذاتية:

- الرغبة الشخصية في دراسة موضوع التقويم التربوي والدافعية للتعلم.
- تخصصنا في علم اجتماع التربية دفع بنا إلى الاهتمام بموضوع التقويم التربوي والدافعية للتعلم.
- الرغبة في إثراء الرصيد المعرفي والعلمي بمختلف المعارف والمعلومات على الموضوع.

#### المبررات الموضوعية:

- محاولة فهم الدراسة من الناحية السوسولوجية.
- قابلية الموضوع للبحث والدراسة.
- توفر المراجع حول موضوع التقويم التربوي ودافعية التعلم.

### ثالثا: أهداف الدراسة:

لكل دراسة هدف معين تسعى لتحقيقه وهذا من أبجديات البحث العلمي، فوضع هدف أو عدة أهداف قبل الشروع في هذه الدراسة يزيد من أهمية وقيمة هذه الدراسة أو البحث. ومن خلال دراستنا هذه حول دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية سنحاول تحقيق جملة من الأهداف يمكن اختصارها فيما يلي:

- التعرف على ما إذا كان للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- محاولة الكشف عن الدور الذي يلعبه الجانب المعرفي من التقويم التربوي في زيادة الرغبة لدى التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- نهدف إلى معرفة دور الجانب الأدائي للتقويم التربوي في تحسين قدرات التلاميذ.
- محاولة الكشف عن دور الجانب الوجداني للتقويم التربوي في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- السعي لإبراز الدور القائم بين التقويم التربوي ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

#### رابعاً: أهمية الدراسة:

لا تخلوا أي دراسة من أسباب تدعو الباحث إلى دراستها، وأهمية تجعلها أكثر علمية وموضوعية وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إبراز أهمية التقويم التربوي ودوره الفعال في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- الوقوف على واقع التقويم التربوي في مؤسسات التعليم المتوسط وتأثيره في دافعية التلاميذ.
- تناولت الدراسة متغيرات مهمة وهي التقويم التربوي، دافعية التعلم، وتسعى إلى إثراء هذه المفاهيم.
- حساسية الموضوع من الناحية العلمية والسوسيوترابية.

#### خامساً: المفاهيم المفتاحية:

##### 1- مفهوم الدور:

1-1- لغة: يعني الحركة ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح rôle كأن نقول لعب دوراً في تحسين،

بمعنى قام بحركة أو وظيفة.<sup>1</sup>

ويقال: دار يدور واستدار يستدير بمعنى طاف حول الشيء وعاد إلى الموضع الذي بدأ منه.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>- المنجد في اللغة والإعلام: دار المشرق، بيروت، ط3، ص 23.

<sup>2</sup>- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، ج5، مادة الدال، 2003، ص124.

## 1-2- اصطلاحاً:

- هو تصرفات سلوكية مألوفة في المواقف الاجتماعية معينة مثل: دور التلميذ، دور الأستاذ.<sup>1</sup>  
من خلال هذا التعريف يمكن القول بان الدور هو سلوكيات وأفعال تكون في المواقف الاجتماعية معينة يقوم بها الفاعل.

- هو رباط اجتماعي يحدد توقعات والتزامات تقترن مع المواقف الاجتماعية وعلى سبيل المثال الفرد عندما يكون معلماً في مدرسة يقوم بدور المعلم الذي تم لعبه عند توفر توقعات سلوكية معينة دون الالتفاتة إلى مشاعره الخاصة.<sup>2</sup>

انطلاقاً من هذا التعريف نصل إلى أن الدور هو التزامات ترتبط بالمواقف الاجتماعية.

- هو مجموعة من القيم والمعايير التي تحدد السلوك المنتظر من شخص معين استناداً لسماته الشخصية وخصائصه الفردية.<sup>3</sup>

وعليه فإن الدور هو مجموعة المقاييس التي تحدد الأفعال المنتظرة من شخص وتكون مقترنة بسماته الشخصية.

ما يمكن التوصل إليه من خلال هذه التعاريف أن الدور هو مجموعة أفعال مكتسبة يقوم بها الفرد من خلال تفاعله والتزاماته في المجتمع.

## التعريف الإجرائي:

الدور هو الأفعال المتوقعة من الأستاذ فيما يخص قيامه بتصحيح وتعديل أخطاء التلاميذ.

## 2- مفهوم التقويم التربوي:

1-2- لغة: التقويم من جذر " ق، و، م" جاء في لسان العرب: قوم واستقامها أي قدرها، يقال استقامت المتاع أي قومته والاستقامة.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - عزيز إبراهيم مجدي: معجم ومصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص600.

<sup>2</sup> - العمر معين خليل: معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص362.

<sup>3</sup> - سميح أبو مغلي وآخرون: علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية، الأردن، ط1، 2014، ص128.

<sup>4</sup> - ابن منظور: لسان العرب، دار بيروت، ط1، المجلد 5، 1992، ص3783.

وجاء في المعجم الوسيط: قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه، وقوم السلعة سعرها وثنمها، وقوموا الشيء فيما بينهم أي قدر ثمنه، وتقوم الشيء أي تعدله.<sup>1</sup>

## 2-2- اصطلاحا:

عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات والبيانات بطريقة هادفة وموضوعية ومن تم تحليلها وتفسيرها، بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته.<sup>2</sup>

نستنتج من خلال هذا التعريف أن التقويم التربوي عملية هادفة موضوعية يتوجب البحث والتدقيق في الموضوع المراد تقويمه من خلال جمع بيانات ومعلومات عن ذلك الموضوع وبعدها تحليلها وتفسيرها. عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تمويل أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.<sup>3</sup>

ومنه فإن التقويم التربوي عملية البحث عن المعلومات تستخدم في اتخاذ القرارات الصائبة.

هو عملية جمع وتصنيف وتحليل بيانات أو معلومات عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار.<sup>4</sup>

وبناء على هذا التعريف نستخلص أن التقويم التربوي هو تجميع المعلومات عن ظاهرة ما أو سلوك بهدف إقرار حكم.

<sup>1</sup> - معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص768.

<sup>2</sup> - رافده الحريري: التقويم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص15.

<sup>3</sup> - سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط6، 2012، ص37.

<sup>4</sup> - محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص285.

قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على الأشياء اعتمادا على معايير ذاتية داخلية وخارجية وتعني أيضا تطوير قدرات المتعلم على تثمين الأشياء والاختيار بين البدائل واثبات صحة الأشياء، وتقديم البراهين.<sup>1</sup>

وعليه من خلال هذا التعريف يمكن القول ان التقويم التربوي هو القدرة الذاتية للمتعم لإقرار أحكام للأشياء وتقويمها.

### مفهوم الكين 1969:

هو عملية تأكيد مجالات القرارات التي تهتم بها واختيار المعلومات المناسبة وجمع المعلومات وتحليل البيانات لكي نصوغها في شكل معلومات مبسطة تفيد متخذي القرارات في مفاضلتهم بين البدائل.<sup>2</sup>

على أساس هذا التعريف يتضح لنا أن التقويم التربوي هو عملية جمع معلومات وتحليلها لتقديمها في شكل مبسط.

### مفهوم جرونلاند:

هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة على حكم القيمة.<sup>3</sup>

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن التقويم التربوي هو عملية منهجية تهدف لتحقيق أهداف معينة.

من خلال هذه المفاهيم السابقة نلاحظ أن التقويم التربوي هو عملية تربوية ممنهجة يقوم بها المعلم باستمرار، تهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين وما أحرزوه من تقدم أو تراجع في العملية التعليمية.

<sup>1</sup> - عماد عبد الحليم: مقدمة في علم النفس، مركز بيزيد للنشر، الأردن، ط1، 2005، ص40.

<sup>2</sup> - إسماعيل محمد الفقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر، ش، د، م، م، القاهرة، ط1، 2005، ص394.

<sup>3</sup> - إسماعيل دحدي، مزياني الوناس: التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، العدد 31 ديسمبر 2017، الجزائر، ص117.

## التعريف الإجرائي:

التقويم التربوي هو تلك الأفعال والأقوال ومختلف السلوكيات التي تصدر من المعلم بغرض تقييم التلاميذ وتبنيهم لأخطائهم وتوجيههم وإرشادهم ومساعدتهم على تخطي تلك الأخطاء والمشاكل التي واجهتهم.

### 3- مفهوم الدافعية للتعلم:

#### 3-1- لغة:

يشار إلى الدافعية في اللغة الانجليزية بكلمة motivation وتعني، محفز، منشط، محرك.<sup>1</sup>

#### 3-2- اصطلاحاً:

وهي حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.<sup>2</sup>

من خلال هذا التعريف نستخلص أنالدافعية للتعلم هي رغبة تحرك أفكار المتعلم وترغمه على الاستمرار في العمل حتى الوصول إلى توازن معرفي معين.

عبارة عن حالات داخلية أو خارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجيهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.<sup>3</sup>

وعليه فان الدافعية هي حالات توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق الهدف المنشود.

هي تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>- محمد محمود بن يونس: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2015، ص14.

<sup>2</sup>- برو محمد: اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1، 2010، ص211.

<sup>3</sup>- علي احمد عبد الرحمان عياصرة: القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص89.

<sup>4</sup>- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2008، ص129.



نستنتج من خلال هذا التعريف أن الدافعية للتعلم هي حالة لا يمكن رؤيتها بل تستخلص من الأفعال الصادرة عن المتعلم.

**تعريف مروان أبو حويج وآخرون 2000، 158:**

الحالة الداخلية التي تدفع المتعلم إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط والاستمرارية فيه حتى يتحقق التعليم.

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الدافعية للتعلم هي رغبة ذاتية للمتعلم تدفعه للتعلم.

**تعريف مصطفى باهي وأمينة تشلي 1990، 8:**

هي طاقة كامنة في الكائن الحي تؤدي إلى استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ويتم ذلك عن طريق الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة.

وعليه فإن الدافعية للتعلم هي طاقة داخلية للمتعلم تكمن في استجابة وظيفية تتوافق مع محيطه الخارجي لتتيح له الفرصة لإشباع حاجاته.<sup>1</sup>

من خلال التعاريف الإجرائية السابقة يمكننا القول أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية أو خارجية للفرد تدفعه للتفوق والنجاح مما يضمن له تحقيق أهداف التعليم.

#### **التعريف الإجرائي :**

هو تلك الرغبة التي تخلق لدى التلميذ والتي تزيد من إرادته للتعلم وتجعله مستعدا لمواجهة الصعاب التي تواجهه في اكتساب المادة الدراسية مما يحسن من قدراته ومهاراته المتعلقة بتلك المادة.

#### **4- مفهوم التلميذ:**

هو الطفل الذي يلتحق بالروضة أو المدرسة الابتدائية أو من يدرس تحت إشراف مدرس.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> - حسناء فاروق الديب: التقويم الذاتي، مؤسسة حورس الدولية، مصر، ط1، 2013، ص38.

<sup>2</sup> - محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص102.

وهو يعد محور العملية التربوية لأنه تقع عليه العملية التربوية ومن أجله أنشئت المدرسة، فأى نشاط تضعه المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أو اجتماعية يعتمد أساسا على التلميذ.<sup>1</sup>

### التعريف الإجرائي:

وهو التلميذ المتمدرس في السنة الرابعة متوسط الذي يحتاج إلى مهارات وقدرات خاصة لاجتياز التعليم المتوسط، ولذلك يحتاج زيادة في الدافعية من قبل المعلم وتصحيح أخطائه باستعمال التقويم.

### 5- مفهوم المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية وتشمل الصفوف الدراسية الثلاث (الأول، الثاني الثالث) سواء كانت منفصلة أم ضمن مرحلة الثانوية ذات السنوات الست.<sup>2</sup>

### التعريف الإجرائي:

هي المرحلة التي يلتحق بها التلميذ(ة) بعد حصولهم على شهادة التعليم الابتدائي ومدة الدراسة في هذه المرحلة 04 سنوات.

### 6- مفهوم التقييم:

هو وضع حكم معين أو قيمة معينة على ظاهرة ما نتيجة لمقارنة شواهد معينة مع معايير موضوعه للوصول إلى الحكم النهائي.

ذلك النشاط الذي يسعى إلى تحليل ودراسة أداء العاملين في مهنتهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم خلاله، من أجل حكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءاتهم في القيام بما يناط من مهامهم.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - خالد محمد الفتاح: أبو شعيرة وآخرون، التربية، الأسس، النقديات، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص257.

<sup>2</sup> - فضيلة عرفان، محمد السيعاوي: أبحاث في علم النفس التربوي المعاصر، دار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص341.

<sup>3</sup> - مي العبد الله: المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام والاتصال، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2014، ص110.

## التعريف الإجرائي:

هو قيام الأستاذ باكتشاف أخطاء التلاميذ والمشاكل المتعلقة بمادته الدراسية باستخدام مجموعة من القياسات والأساليب لاكتشاف تلك المشاكل والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

## 7- مفهوم القياس:

عملية تهدف إلى تحديد القيمة العددية عن طريق أجهزة القياس الملائمة كقياس الذكاء، عن طريق الاختبارات لهذا الغرض وقياس الرأي العام عن طريق الاستفتاء.<sup>1</sup>

هو أي عملية يتم بها إضفاء قيمة على مستوى أو حالة لبعض الخصائص لموضوع ما تحت الدراسة وتأخذ هذه القيمة شكلا رقميا، وبذلك تتضمن عملية القياس التعبير عن المعلومات بشكل كمي وليس بيان شفهي.<sup>2</sup>

## التعريف الإجرائي:

هو جمع المعلومات وملاحظات من قبل المعلم لقياس مدى قدرات المتعلم وذلك عن طريق الاختبارات أو غيرها من المقاييس وذلك بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية.

## 8- مفهوم القدرات:

مقدرة المرء العملية على انجاز عمل ما، أو التكيف في العمل بنجاح وتحقيق بأفعال حسية كانت أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة.<sup>3</sup>

يشير هذا المفهوم إلى المهارات الفردية وإعادته وقوته التي تمكنه من القيام بشيء ما.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - احمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، ط1، ص262.

<sup>2</sup> - عادل مختار الهواري، سعيد عبد العزيز مصلوح: موسوعة العلوم الاجتماعية، دار الجامعة المعرفية، مصر، ط1، 1999، ص430.

<sup>3</sup> - احمد زكي بدوي: مرجع سابق، ص1.

<sup>4</sup> - عواطف محمد ياسين: اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1971، ص46.

## التعريف الإجرائي:

هي ما يستطيع الفرد أن يقوم به فعلا أي ما يمكن إنتاجه بطريقة ملموسة.

### 9- مفهوم الرغبة:

#### 9-1- لغة:

رغب، ورغبة في أي شيء أرادها وأحبه ورغب فيه أي اعرضه وتركه ورغبة به من غيره أي فضله على غيره.

#### 9-2- اصطلاحا:

يعرفها Sillamy Norbert على أنها: ميل واع ومقصود اتجاه هدف معين وقوة نفسية خالية من عدم الرضا حول حاجة ما.<sup>1</sup>

10- مفهوم التحفيز: وهو العملية التي تسمح بدفع الأفراد وتحريكهم من خلال دوافع معينة نحو سلوك معين أو بدل مجهودات معينة قصد تحقيق هدف.<sup>2</sup>

### 11- مفهوم الجانب المعرفي:

جانب يهتم في المقام الأول بان يكتسب الفرد معلومات جديدة وله عدة مستويات هي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

### 12- مفهوم الجانب الوجداني:

يشير إلى اكتساب المشاعر والاتجاهات المختلفة نحو الأشياء وكيفية التفاعل معها ويقوم بتطوير قيم معينة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - المنجد في اللغة والإعلام، منشورات دار الشروق، ط1، 1999، 218.

<sup>2</sup> - <https://hrdiscussion.Com/hr8504.Html> : le 07- 06- 2019 ، 21h 03m

<sup>3</sup> - طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر ، ط1، 2010، ص ص 137 - 138.

### 13- مفهوم الجانب الأدائي:

تركز أهداف هذا المجال على قيمة المهارات والقدرات الحركية واللغوية، والمعالجات اليدوية والجسمية التي تتطلب التأزر الحسي الحركي من المتعلم.<sup>1</sup>

#### سادسا- الدراسات السابقة:

تحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة في اختيارنا للمشكلة وتبنيها، فهي تمكن الباحثين من بلورت مشكلة البحث، وهي أيضا سلسلة مترابطة الأجزاء، فكل بحث أو دراسة ماهي إلا حلقة متصلة بمحاولة للباحثين آخرين، وفي دراستنا هذه اعتمدنا على الدراسات التالية:

#### أولا- الدراسات المحلية:

1- دراسة الطالبة بن سي مسعود لبنى تحت عنوان: واقع التقويم الابتدائي في ظل المقارنة بالكفاءات، وهي مذكرة لنيل شهادة ماجستير في العلوم التربوية 2007-2008.

#### هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم ومختلف ممارسات المعلمين للتقويم في المرحلة الابتدائية.

#### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

#### عينة الدراسة:

العينة المحددة لدراسة الباحثة تمثلت في 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 ابتدائية.

#### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

<sup>1</sup> - عماد عبد الرحيم الزغول: علم النفس التربوي، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط1، 2006، ص 33.

- رغم الإصلاحات التي عرفتتها المدرسة فإن الممارسات التقييمية الحالية ممارسات تقليدية.
- نقص تكوين المعلمين في مجال التقييم.
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

### التعقيب على الدراسة:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا نلاحظ أنها تشابهت نوعا ما مع دراسة بن سي مسعود لبنى:

من حيث المنهج: نجد أن كل من دراسة بن سي مسعود لبنى ودراستنا استخدمت نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.

من حيث العينة: اعتمدت كل من الدراستين على فئة الأساتذة.

من حيث الأداة: فقد استخدمت الاستمارة كأداة لجمع المعلومات في كل من دراسة بن سي مسعود لبنى ودراستنا، أما فيما يخص الاختلاف فكان من حيث الهدف، فدراسة بن سي مسعود لبنى تهدف إلى الكشف عن واقع التقييم ومختلف ممارسات المعلمين للتقييم بينما دراستنا فتهدف إلى الكشف عن دور التقييم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ.

2-دراسة يوسف خنيش تحت عنوان: صعوبات التقييم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها،مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية 2005،2006.

### هدف الدراسة:

الاطلاع على واقع التقييم السائد في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها، وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التعليمية.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

### عينة الدراسة:

عينة عشوائية مكونة من 88 أستاذ للتعليم المتوسط بولاية سطيف وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 28 بند موزع على ستة محاور.

### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى:

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تتركز 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.

### التعقيب على الدراسة:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا نلاحظ أنها تتشابه نوعا ما مع دراسة يوسف خنيش في:

من حيث المنهج فقد استخدمت كل من دراسة يوسف خنيش ودراستنا المنهج الوصفي أما من حيث العينة فقد اعتمدت كل من الدراستين على فئة الأساتذة كما كانت أداة الدراسة تعتمد على الاستمارة كأداة لجمع المعلومات.

أما من حيث الاختلاف: فدراسة يوسف خنيش هدفت إلى الكشف عن صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها أما دراستنا فهدفت للكشف عن دور التقويم في تحسين دافعية التلاميذ.

3- دراسة الطالب طه صالح حمود تحت عنوان: واقع التقويم التربوي الحديث، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، بجامعة الجزائر 2002-2003.

### هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 210 أستاذ لتعليم الثانوي بولاية البويرة وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 4 محاور.

### نتائج الدراسة:

توصلت هذه الدراسة إلى:

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له اطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.
- أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم التحصيلي.
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.
- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على أنه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها.<sup>1</sup>

### التعقيب على الدراسة:

تشابهت دراسة طه صالح حمود مع دراستنا من خلال:

أنها درست متغير من بين متغيرات دراستنا وهو التقويم التربوي وكذلك اعتمادها على الاستبيان كأداة جمع البيانات والتي تطابقت مع دراستنا.

كما تشابهت أيضا في عينة الدراسة والتي شملت المعلمون والمعلمات.

<sup>1</sup> - خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم وصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009-2010 ص5.



أما فيما يخص الاختلاف: فيمكن في المنهج فقد استخدم الباحث طه صالح حمود المنهج المسحي الوصفي بينما دراستنا فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

4- دراسة الطالب خطوط رمضان تحت عنوان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، 2009-2010.

#### هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات وعن مدى

استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

#### منهج الدراسة:

استخدم الطالب المنهج الوصفي التحليلي.

#### عينة الدراسة:

استخدم الباحث العينة العنقودية، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة 112 أستاذا موزعين على 25 ثانوية.

#### نتائج الدراسة:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

يواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية، منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم، بالإضافة إلى مقاومتهم التغيير والإصلاح، وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم.

## التعقيب على الدراسة:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا نلاحظ أن دراستنا تتشابه نوعا ما مع دراسة الطالب خطوط رمضان بحيث نجد:

من حيث المنهج: نجد أن هناك تشابه بين الدراستين في كونهما استخدمتا نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.

من حيث العينة: نجد أن كل من دراسة خطوط رمضان ودراستنا اعتمدت في اختيار العينة على فئة المعلمين والمعلمات.

من حيث الأداة: فيما يخص الأداة نجد أن كل من دراسة خطوط رمضان ودراستنا استخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات.

أما فيما يخص اختلاف الدراستين: فيتمثل من حيث الهدف حيث نجد أن دراسة خطوط رمضان تهدف إلى التعرف على صيغ التقويم التي يعتمد عليها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية، الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الإستراتيجية، أما دراستنا فتهدف إلى الكشف والتعرف على دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ.

## ثانيا - الدراسات العربية:

**1-دراسة الطالب محمد عطية أحمد عفانة تحت عنوان: واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير 2010.**

## هدف الدراسة:

كانت الدراسة تهدف إلى:

- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم.
- تحديد ما إذا كان يختلف استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم.
- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم من وجهة نظر المشرفين والمديرين.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

### عينة الدراسة:

كان عدد أفراد العينة 60، 35 معلما و 25 معلمة وقد طبقت عليهم الملاحظة و 22 مديرا ومشرفا طبقت عليهم الاستبانة.

### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى:

التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال يتعثر في أذيال التقويم التقليدي والذي يقيس الناحية المعرفية التي تقيمها من الاختبارات والفروض.

### التعقيب على الدراسة:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا نلاحظ أنها تشابهت نوعا ما مع دراسة محمد عطية أحمد عفانة في:

من حيث المنهج: نلاحظ أن كل من دراسة محمد عطية ودراستنا اعتمدت على المنهج الوصفي.

من حيث العينة: نجد أن كل من دراسة محمد عطية ودراستنا اعتمدت على فئة الأساتذة.

من حيث أداة جمع البيانات: فقد استخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات.

أما فيما يخص الاختلاف فنجد: أن دراسة محمد عطية تختلف عن دراستنا من حيث الهدف وأيضا من حيث عينة الدراسة، فدراسة محمد عطية اعتمدت على المعلمين وأضاف إليها فئة المديرين والمشرفين بالإضافة إلى أدوات جمع المعلومات فقد استخدم محمد عطية الاستمارة والملاحظة على خلاف دراستنا التي اعتمدت على الاستمارة والمقابلة.

1- دراسة الباحث راشد حماد الدوسري تحت عنوان: " الكشف عن ممارسات المعلمين في

التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية 2002-2003".

### هدف الدراسة:

كانت تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 600 معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بالبحرين وقد استخدم الباحث استبيان كأداة لدراسة مكونة من 28 فقرة موزع على 3 محاور.

### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب المعلمون يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها.
- يستخدم المعلمون الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم.
- يستخدم المعلمون الملاحظة الصفية في عملية التقويم.
- 50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس تقدير أداء الطالب.<sup>1</sup>

### التعقيب على الدراسة:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا تشابهت نوعاً ما مع دراسة راشد حماد الدوسري في:

من حيث العينة: نجد أن كل من دراسة راشد حماد الدوسري ودراستنا اعتمدت في اختيار عينتها على فئة المعلمين أما من حيث الأداة فقد استخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، كما أن الدراستين درستنا نفس المتغير وهو التقويم التربوي أما فيما يخص الاختلاف فقد اختلفت دراسة راشد حماد الدوسري ودراستنا من حيث الهدف فقد هدفت دراسته إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية، أما دراستنا فتهدف

<sup>1</sup> - خطوط رمضان: مرجع سابق، ص5.

إلى إبراز دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ وفي دراسة راشد حماد الدوسري لا يوجد منهج معتمد لديه ولذلك اكتفينا بما ورد في دراستها.

2- دراسة الطالبة سهير زكي محمود سرحان: بعنوان الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة (2015).

#### هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.
- التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بالنسبة لمتغير الجنس، طلاب وطالبات.
- التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

#### عينة الدراسة:

استخدمت الطالبة العينة العشوائية البسيطة حيث تكونت العينة من طالبات وطلاب، وتألفت الدراسة من عيتين هما: عينة استطلاعية تم اختيار 40 طالب وطالبة من الصف الثامن والتاسع في مدارس وكالة الغوث بغزة.

عينة الدراسة الفعلية: تم اختيار 312 طالب وطالبة من الصف الثامن والتاسع في مدارس وكالة الغوث.

#### نتائج الدراسة:

- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافعية للتعلم.
- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الذكاء الانفعالي.
- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل.

- أشارت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين منخفضي الدافعية للتعلم ومرتفعي الدافعية للتعلم، ولقد كانت الفروق لصالح مرتفعي الدافعية للتعلم.

#### التعقيب:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات صلة بموضوع دراستنا تشابهت نوعا ما مع دراسة الطالبة سهير زكي محمود سرحان في:

أحد متغيرات الدراسة والمتمثل في الدافعية للتعلم.

وكذلك من حيث المنهج والمتمثل في الوصفي التحليلي.

أما فيما يخص الاختلاف وتمثل في:

- الهدف حيث هدفت الطالبة سهير زكي محمود سرحان للتعرف إلى درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وأخرى ذكرناها أعلاه في حين هدفت دراستنا للكشف عن دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ.

كما اختلفت أيضا في عينة الدراسة فدراسة الطالبة سهير اعتمدت على طالبات وطلاب ودراستنا اعتمدت على الأساتذة.

3-دراسة عبد الوهاب بن موسى، وعبد الفتاح أبي مولود (2014-2015):بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

#### أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وبالضبط السنة الأولى ثانوي.

- معرفة الفرق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

- معرفة الفرق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 72 تلميذا من بينهم 40 ذكر و32 أنثى يدرسون في السنة الأولى ثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم.

### نتائج الدراسة:

- توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.<sup>1</sup>

### التعليق:

من خلال عرض هذه الدراسة ذات الصلة بموضوع دراستنا تشابهت نوعا ما مع دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود في:

أحد متغيرات الدراسة والمتمثل في الدافعية للتعلم، مما ساعدنا في إثراء الرصيد المعرفي. أما من ناحية الاختلاف مع دراستنا الآتية تمثل في:

الهدف المراد الوصول إليه حيث تمثل هدفنا في الكشف عن دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ، في حين كان هدف دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود هو الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما اختلفت في عينة الدراسة فدراستنا اعتمدت على الأساتذة، أما دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود تمثلت في التلاميذ.

أما من حيث المنهج فمنهجنا هو المنهج الوصفي أما في هذه الدراسة ولعدم وجود منهج مذكور اكتفينا بذكر العينة، النتائج وأداة الدراسة.

<sup>1</sup> - عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود (2014-2015): الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، سبتمبر 2017.

## الفصل الثاني: التقويم التربوي والدافعية للتعلم

### أولاً: التقويم التربوي

تمهيد

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- خصائص التقويم التربوي
- 3- أهمية التقويم التربوي
- 4- أهداف التقويم التربوي
- 5- أنواع التقويم التربوي
- 6- خطوات التقويم التربوي
- 7- أسس التقويم التربوي
- 8- وظائف التقويم التربوي
- 9- مجالات التقويم التربوي

خلاصة .

### ثانياً: الدافعية للتعلم

تمهيد

- 1- مفهوم الدافعية
- 2- مفهوم الدافعية للتعلم
- 3- أنواع الدافعية
- 4- وظائف الدافعية وفوائدها
- 5- مكونات الدافعية
- 6- خصائص الدافعية
- 7- العوامل التي تؤثر في الدافعية
- 8- مبادئ عامة في توفير الدافعية للتعلم
- 9- علاقة الدافعية بالتعلم

خلاصة.



## تمهيد

تهدف عملية التعليم إلى إحداث تغيير من سلوك المتعلم، ولهذه العملية أهداف عامة ومتعددة، ولها طرقها ومستلزماتها وأدواتها.

وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية، لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم و تعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم التربوي التي أصبحت جزء من الأجزاء الأساسية والمهمة في المدارس، من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، وما بذل من جهد من جانب المعلمين والإداريين ، بالإضافة إلى معرفة الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التربوية.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولاً إلى عملية التقويم محاولين توضيح مختلف الجوانب المرتبطة به.

## أولاً: التقويم التربوي

### 1- مفهوم التقويم التربوي

- **التقويم في مجال التربية وحقل الاختبارات:** مصطلح يعني التقدم الذي أحرزه الطلاب نحو تحقيق أهداف التدريس أي انه إجابة على السؤال التالي:

( ما مدى إتقان الطلاب لأشياء التي يفترض أنهم تعلموها ؟ ) ، وينطلق التقويم من تعريف واضح ومحدد الأهداف التدريسية ويشمل الانجاز والتحصيل ودرجة الإتقان والتمكن.<sup>1</sup>

ولقد استخدم مصطلح التقويم بمعنى التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج.<sup>2</sup>

**يعرف التقويم التربوي بأنه:** عملية منهجية، منظمة، مخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الواقع المقيس. وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع.<sup>3</sup>

وهو عملية إصدار الأحكام والوصول إلى قرارات حول قيمة خبرة من الخبرات وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.<sup>4</sup>

هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس الكمي والكيفي وأي معلومات يتم الحصول عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم.<sup>5</sup>

### تعريف الكين 1969 Alkin:

هو عملية تأكيد مجالات القرارات التي تهتم بها واختيار المعلومات المناسبة وجمع المعلومات وتحليل البيانات لكي نصوغها في شكل معلومات مبسطة تفيد متخذي القرارات في مفاضلتهم بين البدائل

<sup>1</sup> - نايف القيسي: المعجم التربوي في علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص ص186-187.

<sup>2</sup> - حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص17.

<sup>3</sup> - محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم (نظرية وممارسة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2012، ص392.

<sup>4</sup> - بسام محمد القضاة وآخرون: مقدمة في المناهج التربوية الحديثة، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2014، ص112.

<sup>5</sup> - محمد حسن سعيد حسين: دراسات القياس والتقويم النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2013، ص13.

المتاحة.<sup>1</sup>

### تعريف جرونلاند 1990:

أن التقويم في العملية التدريسية هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب، ويتضمن هذا التعريف مظهرين للتقويم، احدهما أن التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكم فيها، والأخر أن التقويم يفترض تحديد أهداف أو مستويات متوقعة مسبقاً.<sup>2</sup>

### تعريف أندروز:

تلك العملية التي عن طريقها نعطي درجات أو معايير ذات دلالات خاصة بالنسبة للبيانات المجتمعة من تطبيق وسائل القياس المستخدمة.

### تعريف جونسون ونيلسون

تلك العملية التي تعطي معنى لنتائج القياس، وذلك عن طريق الحكم على هذه النتائج باستخدام بعض المحاكاة أو المعايير.<sup>3</sup>

وفي ضوء ما سبق يعرف التقويم التربوي بأنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.<sup>4</sup>

## 2- خصائص التقويم التربوي:

- يتضمن عملية القياس كإحدى وسائله للحصول على البيانات والمقومات التي تبنى عليها الأحكام والتقدير، أي أن التقويم أشمل من القياس وأوسع منه.

<sup>1</sup> - إسماعيل محمد الفقي: مرجع سابق، ص394.

<sup>2</sup> - صلاح الدين محمود علام: لقياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2010، ص21.

<sup>3</sup> - يوسف لازم كماش، رائد محمد مشنت: القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، دار دجلة ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2013، ص 110.

<sup>4</sup> - سهيلة محسن كاظم القتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجيه الايديولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1، 2006، ص95.

- التقويم عملية إيجابية: فهو ليس مجرد معرفة الأخطاء، أو اكتشاف نواحي الضعف أو معرفة المعوقات و الصعوبات التي تواجه التنفيذ.
- التقويم عملية شاملة: بمعنى أنه ينظر إلى عمليات التنفيذ كوحدة متكاملة وينظر إلى الجوانب كلها.<sup>1</sup>
- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا: التقويم المستمر يلائم العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، بل انه يبدأ أصلا ليكون عون على هيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء دوافع المتعلمين.
- أن يكون التعليم ديمقراطيا: والتقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً.<sup>2</sup>
- عملية التقويم تشمل الكيف والكم معا.
- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية التلميذ.
- يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك التلميذ.<sup>3</sup>
- أن يكون التقويم تعاوني: أي يعتمد على تعاون جميع أطراف العملية التعليمية وهم: الطالب، الأهل، المعلم.<sup>4</sup>

### 3- أهمية التقويم التربوي:

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ، ومن ناحية أخرى تبين مدى نجاح المعلم في عمله.
- يساعد التقويم على تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمددهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم وقوتهم.
- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي و الأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.
- الحصول على المعلومات والإحصائيات التي تتعلق بمدى الانجاز والأوضاع الراهنة لرفع التقارير إلى المسؤولين أو أولياء الأمور.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> - مروان أبو حويج، سمير أبو مقلبي: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص263.

<sup>2</sup> - خليل إبراهيم بشير وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص300.

<sup>3</sup> - زينب محمد عبد الحليم، ثناء علي محمد علي: تدريس التربية الفنية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص146.

<sup>4</sup> - عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع: لقياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد، الأردن، ط1، 2004، ص36.

<sup>5</sup> - عبد الحافظ سلامة: أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2013، ص192.

- توضيح الأهداف التربوية من خلال: التخطيط للتعليم وتحديد الأهداف السلوكية.
- التقدير القبلي لحاجات المتعلمين من خلال: تطبيق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي توجه نظر المتعلمين للمهام المطلوبة منهم.
- التقويم يحقق إثارة الدافعية للتلاميذ وذلك من خلال طريقتين:
  - تزويد التلاميذ بالأهداف التي يستطيعون تحقيقها بأنفسهم.
  - تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلم.<sup>1</sup>

#### 4- أهداف التقويم التربوي:

- يستهدف المعلم تعرف حصيلة جهده، كما أن التلميذ في حاجة إلى معرفة مستويات تقدمه مقارنة بنفسه وبأقرائه.
- تفيد عملية التقويم الإدارة المدرسية والتعليمية في مجال تشخيص واقتراح سبل العلاج .
- معرفة مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداده وإمكاناته.
- الكشف عن حالات التلاميذ وميولهم وقدراتهم.
- تشخيص نواحي القوة والضعف والقصور في التلميذ.<sup>2</sup>
- الوقوف على ما تكون لدى الطالب من اتجاهات وتقدير.
- إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه، وفاعليته في التدريس.
- مساعدة المدرسة على معرفة ما حققته من رسالتها التربوية.<sup>3</sup>

#### 5- أنواع التقويم التربوي:

توجد أنواع عديدة من التقويم التربوي تبعا لأغراضه والهدف منه ويمكن تصنيف أنواع التقويم التربوي إلى الآتي:

<sup>1</sup> - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2013، ص235-236.

<sup>2</sup> - رشاش أنيس عبد الخالق، أمل أبو دياب: طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2007، ص180.

<sup>3</sup> - باسم الصرايرة وآخرون: استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص421.

### التقويم القبلي:

يجري قبل عملية التعلم، وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة للتلاميذ وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساساً لتحقيقها من خلال عملية التعلم ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعاً لأغراضه إلى قسمين هما:

- تقويم الاستعداد ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم.

التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخارجين.<sup>1</sup>

### التقويم التكويني:

وهو عملية تقييمية منهجية تحدث أثناء عملية التدريس، وغرضها تزويد المدرس والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ومعرفة مدى تقدم الطالب، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية، لا بد من إجراء تقييم بشكل دوري ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة، يهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل وتحديد نقاط القوة والضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ.<sup>2</sup>

### التقويم الختامي:

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، أو من الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية وكذلك الامتحانات الشهرية.<sup>3</sup>

### 6- خطوات التقويم التربوي:

- تحديد الأهداف: تعتبر الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي، ويتم تحديد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وان تكون واضحة.
- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2001، ص431-432.

<sup>2</sup> - ماجد محمد خياط: أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراجحة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص38.

<sup>3</sup> - إسماعيل دحدي، مزياني الوناس: مرجع سابق، ص122.

<sup>4</sup> - عادل أبو سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص2009.

- تحديد الموقف التقويمي أي جمع المعلومات عن موضوع التقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب في إجراء عملية التقويم.
  - جمع الأدلة والشواهد على السلوك.
  - تفسير الأدلة في ضوء الهدف المرجو.
  - تعديل المنهج على أساس نتائج التقويم.<sup>1</sup>
- 7- أسس التقويم التربوي:**

هناك مجموعة من الأسس التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم إذا أردنا لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها وهذه الأسس هي:

- أن ينسق التقويم مع أهداف البرنامج التعليمي.
- أن يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية.
- أن يكون التقويم عملية مستمرة، بمعنى أن ترافق عملية التقويم جميع مراحل العمل المراد تقويمه.<sup>2</sup>
- أن يجري التقويم في ضوء معايير معينة تتماشى مع فلسفة التربية ومع أهداف البرامج المراد تقديمها.
- أن يراعي التقويم الناحية الإنسانية، بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ.
- اقتصادية التقويم من حيث الجهد، الوقت والكلفة.
- التقويم عملية تشخيصية، وقائية وعلاجية.<sup>3</sup>
- التعرف على شخصية المتعلم الفنية والعمل على تمييزها وانفرادها.
- تحديد المهارات المكتسبة لدى التلاميذ.
- تحقيق الأهداف التربوية، المعرفية، المهارية والوجدانية.<sup>4</sup>

## 8- وظائف التقويم التربوي:

يمكن تحديد وظائف التقويم التربوي فيما يلي:

---

<sup>1</sup> - محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 402.

<sup>2</sup> - جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص 321-322.

<sup>3</sup> - صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 2006، ص407.

<sup>4</sup> - زينب محمد عبد الحليم ثناء علي محمد علي: مرجع سابق، ص147.

- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم: يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح المتعلمين، فكلما زادت درجة نجاح المتعلمين كلما زادت الاستثارة.
- يساعد التقويم في توجيه المتعلمين، فحينما يستعد المتعلم للاختبار، فإن ذلك يتحدد في أسلوب التقويم المتبع.<sup>1</sup>
- يعين المتعلم على معرفة جوانب الخطأ أو الضعف في تعلمه وأسبابه.
- يعين المتعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.
- يساعد المدرس على الحكم على مدى كفاية طرفة في التدريس.
- يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.<sup>2</sup>

### 9- مجالات التقويم التربوي:

- **تقويم المعلم:** هناك ثلاث معايير تتعلق بهذا المجال من جوانب التقويم التربوي، أكدت عليها مختلف الآراء هي:
  - الطريقة.
  - خصائص المعلم، كالذكاء وصفات الشخصية وبعض المزايا الشخصية الأخرى.
  - الإنتاج ( التغير في سلوك التلميذ ).<sup>3</sup>
- **تقويم الدارس:** ويتضمن قياس تقديرات المتعلمين التحصيلية، ويشمل تقويم التحصيل الدراسي ومستوى النمو الذي تحقق لديه، ومدى تكامل شخصيته.
- **تقويم البرنامج والمقررات:** ويشمل تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المعاونة لتحديد صعوبات التعلم المحتملة.
- **تقويم دور الهيئات والمؤسسات:** كالجامعات والمدارس على المستوى القومي، كما يشمل المؤسسات المشاركة في انجاز الأهداف التعليمية العليا.
- **تقويم التدريس:** يقيس هذا النوع كفاءة وجودة عملية التدريس ومدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصرن ط1، 2003، ص29-30.

<sup>2</sup> - مروان أبو حويج، سمير أبو مقلبي: مرجع سابق، ص263.

<sup>3</sup> - مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2006، ص280.

<sup>4</sup> - إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد: مرجع سابق، ص 239-240.



### خلاصة:

من خلال ما سبق نستنتج أن التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم.

وعملية التقويم التربوي لا تقتصر على التلميذ بل تتعدى إلى المدارس والإدارة المدرسية وأيضاً الطريقة.

وعليه فهو يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، وهو لا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو نهاية الطور أو المرحلة التعليمية، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم، كفاءته، فهمه، تنظيمه، البنية المعرفية.

## تمهيد

يعاني الكثير من العاملين في الميدان التربوي عدم وجود رغبة في التعلم لدى التلاميذ أو الطلبة وهذا يقلق العاملين في الميدان لأنه يؤدي في النهاية إلى ضعف في التحصيل الدراسي، وما يهمنا أن نتطرق إلى بعض الجوانب التي يمكن من خلالها التعرف على مستوى الطلبة.

ولدافعية التعلم أهمية كبيرة فهي تعد شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فهي تساعد وتدفع المتعلم إلى التحصيل والانجاز.

وفيما يلي سنقوم بتوضيح مفهوم دافعية التعلم، وأهميتها وعلاقة الدافعية بالتعلم.

## ثانيا: الدافعية للتعلم

### 1- مفهوم الدافعية:

عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها وأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث يتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة، قد تنشأ من داخل الفرد ذاته أو تنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي أو الاجتماعي).<sup>1</sup>

يرى دريفير أن الدفاع عبارة عن عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين.<sup>2</sup>

**في تعريف آخر:** هي طاقة داخلية أو قوة تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالم بأسره، يشير هذا التعريف إلى جوانب المتعلمين، استثارة السلوك، توجيه السلوك نحو الهدف، استمرار الدافعية حتى يتحقق الهدف.<sup>3</sup>

وهي حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.<sup>4</sup>

هي ليست سلوكا معينا أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هو تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ.<sup>5</sup>

بعبارة أخرى يمكن القول بأنها الميكانيكية التي تؤدي إلى تحريك السلوك والسرعة في الانجاز، كما أنها تختلف من موقف لآخر، فقد يكون النجاح دافعا لشخص ما أن يصل إلى مستوى تعليمي معين، بينما الخوف يعتبر دافعا بيولوجيا للمحافظة على الذات.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> - محمد محمود بني يونس: مرجع سابق، ص16.

<sup>2</sup> - نائر أحمد غباري: الدافعية (النظرية و التطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط1، 2008، ص 16.

<sup>3</sup> - نايفة قطامي وآخرون: علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق)، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2010، ص287.

<sup>4</sup> - عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2014، ص162.

<sup>5</sup> - سمير عطية المعراج: الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، المكتب العربي للمعارف، مصر، ط1، 2013، ص53.

<sup>6</sup> - نبيل أحمد عبد الهادي: نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2004، ص ص 177-178.

## 2- مفهوم الدافعية للتعلم:

هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.<sup>1</sup>

تمثل الدافعية للتعلم الطاقة الكامنة التي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكا معيناً في البيئة، ولحدوث عملية التعلم لأبد أن يكون هناك دافع يدفع الطالب نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في المواقف الجديدة وحل ما يواجهه من مشكلات. فالدافعية لها علاقة وطيدة بين النشاط الذاتي للطالب في العملية التعليمية والحاجات التي يرغب في إشباعها إذا استطاع المدرس أن يدرك هذه العلاقة فإنه سوف لن يواجه مشكلة في إثارة دافعية الطلبة.<sup>2</sup>

هي حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم.<sup>3</sup>

## 3- أنواع الدافعية:

تصنف الدافع والحاجات إلى طائفتين حسب المصادر التي تثيرها على النحو التالي:

### أ) الدوافع الداخلية:

وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد ومنها:

- **الدوافع الفطرية:** وتشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز السيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد، وتسمى مثل هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء لأنها ضرورية للحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية.

<sup>1</sup> - سمير عطية المعراج: مرجع سابق، ص55.

<sup>2</sup> - فاهم حسين أطريحي، حسين ربيع حمادي: مبادئ في علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص130.

<sup>3</sup> - عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود: الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30/ سبتمبر 2017، الجزائر، ص385.

- دوافع داخلية أخرى: مثل حب المعرفة والاستطلاع والاهتمامات والميول وغيرها.

#### ب) الدوافع الخارجية:

تسمى مثل هذه الدوافع بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، وفقا لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع، وتتمثل هذه الدوافع في مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء والصدقة، السيطرة، التعرف، التقبل الاجتماعي وغيرها من الدوافع الأخرى.<sup>1</sup>

في تصنيف آخر: درج علماء النفس، بغض النظر عن التسمية أو المصطلح الذي يطلقونه على الدوافع، تقسيمها إلى مسارين رئيسيين من حيث ارتباطها بعناصر البيئة والمتعلم وتأثيرهما في عملية التعلم إلى دوافع داخلية ودوافع خارجية.

- الإثارة الداخلية: تعرف بأنها تلك الاستثارة التي توجد داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجذب المتعلم وتشده إليها فيشعر بالرغبة في أداء العمل أوإنهاك في الموضوع.
- الإثارة الخارجية: هي الموجودة خارج العمل أو النشاط أو الموضوع ولا علاقة تربطها بهإلا من حيث الهدف أو التنظيم أو الطريقة، ويتخذ المدرس الإثارة الخارجية بشكل مفرزات أو جوائز أو درجات، مادية ومعنوية.<sup>2</sup>

#### 4- وظائف الدافعية وفوائدها:

تحقق الدافعية 04 وظائف رئيسية هي:

- الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد بين علماء النفس أنأفضل مستوى م الدافعية لتحقيق نتائج ايجابية المستوى المتوسط.
- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

<sup>1</sup>- عماد عبد الرحيم الزغول: مرجع سابق، ص ص 163-164.

<sup>2</sup>- رؤوف محمود القيسي: علم النفس التربوي، دار دجلة ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2000، ص ص93-94.

- الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.
- الدافعية بناء على ما تقدم من وظائف تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، ومن الملاحظ في هذا المجال، فمجال التعليم على سبيل المثال، أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيليا وأداء.<sup>1</sup>

### 5- مؤشرات دافعية التعلم لدى التلاميذ:

يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم حاجات ودوافع وميول المتعلم ولذلك فإن كثيرا من عمل المعلم يركز حول مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل المعلم راجعا إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ واهتمامهم بالدرس، فإدراك الفرد وتفكيره، وتذكره ونسيانه، ومشاعره المختلفة وعاداته وأساليبه السلوكية، كلها تتأثر بمجموعة الدوافع التي يشعر بها المتعلم وطبيعة الأهداف التي يسعى إليها.

ويشير الكنانى والكندري (2005، 67) إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ ويمكن من خلالها قياس دافعية التعلم وهي:<sup>2</sup>

- ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي.
- يبدأ العمل فورا ودون إبطاء.
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهام التعليمية.
- يتأبر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على انجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص ص 167-168.

<sup>2</sup> - سهير زكي محمود سرحان: مرجع سابق، ص 17.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 17.

## 6- خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص هي:

- عملية عقلية عليا غير معرفية.
- عملية افتراضية وليست فرضية.
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب.
- عملية للتقييم والتقويم.
- فطرية، متعلمة، شعورية ولا شعورية.
- ثنائية العوامل: أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية من جهة أخرى.
- تفسير السلوك وليس وصفه.
- عملية مستقلة، لكن يوجد تكامل بينها وباقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية.<sup>1</sup>

## 7- العوامل التي تؤثر في الدافعية:

### (أ) عوامل ذاتية:

- السمات الثابتة المكتسبة هي: الحاجة للتحصيل والانجاز، الحاجة للقوة والسلطة، الحاجة للانتماء.
- السمات الثابتة غير المكتسبة هي: الرغبة في الاستكشاف، الخوف من فقدان العون والانجذاب للجنس الأخر.
- الحالات المتغيرة المكتسبة هي: الخجل، القلق، حالات الخوف.
- الحالات المتغيرة غير المكتسبة هي: الجوع، العطش، التعب.

### (ب) عوامل بيئية خارجية:

- وهي العلامات المدرسية وغيرها من الحوافز المادية والمواقف الإحباطية، والبيئة المادية الجذابة، والمواقف المنفرة.

<sup>1</sup> - محمد محمود بني يونس: مرجع سابق، ص ص 23-24.

ومن العرض السابق للعوامل التي تؤثر في الدافعية نجد أنها لا تستقل عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل معاً، إذ قد يظهر تأثير أحد هذه العوامل على الآخر، ولكن لا يخفي أثرها.<sup>1</sup>

- الفروق الفردية: ندرك جميعاً وجود فروق فردية بين الطلبة، ونحاول عادة إدماجها في فهمنا للدافعية، وتحديد الدافعية الداخلية، وقد اهتم الباحثون بدراسة أثر هذه الفروق في الدافعية، مثل الفروقات في العمر، التوجه للإنجاز، التوجه للأشخاص.<sup>2</sup>

## 8- مبادئ عامة في توفير الدافعية للتعلم:

- يمكن توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها.
- تلعب الحوافز والمكافآت دوراً مهماً في دفع الطالب للتعلم.
- يكون التعلم أكثر دافعية عندما يكون الفرد مستعداً للتعلم.
- إتاحة الفرص للطلاب كي يتعلم بالسرعة والقدرة والأسلوب الذي يناسبه.
- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم ونجاحهم وفشلهم.
- تعزيز فرص الاستقلال لدى الطلبة والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها.
- توفير مستوى من التحدي المقبول، يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله المتعلم.
- توفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار دون نقد أو سخرية، لأن الطلبة الذين يشعرون بالخوف والقلق والإحباط لن يكونوا قادرين على مواصلة التعلم.
- تحتل الطريقة التي ينظم بها المعلم الموقف التعليمي دوراً بارزاً في توفير الدافعية للتعلم.<sup>3</sup>

## 9- علاقة الدافعية بالتعلم:

وظيفة الدافعية(بالتعلم) في الموقف التعليمي تأخذ ثلاثة أبعاد:

- الدافعية تنشط سلوك الكائن الحي وتنقله من حال السكون إلى حالة الحركة.

<sup>1</sup>- سمير عطية المعراج: مرجع سابق، ص ص59.

<sup>2</sup>- محمد بكر نوفل، فريال محمد الو عواد: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011، ص 207.

<sup>3</sup>- صالح محمد علي أبو جادو: مرجع سابق، ص ص297.



- إن الدافعية في الموقف التعليمي هي عامل توجيه، فهي توجه سلوك الكائن نحو غرض معين وهذا الغرض هو المسؤول عن إشباع الشروط الدافعية.
- إن الدافعية في الموقف التعليمي لها وظيفة تعزيزية لنمط السلوك.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>- محمد فرحان القضاة، محمود عوض التربوي: مرجع سابق، ص171.

### خلاصة:

نستخلص مما سبق أن الدافعية هي حالة داخلية تدفع بالطلاب أو التلاميذ للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة، والدافعية للتعلم تعد شرطاً أساسياً لنجاح العملية التربوية، فهي تساعد وتدفع المتعلم إلى التحصيل المرتفع فهي تعمل على توجيه السلوك لدى المتعلم نحو هدف معين.

## الفصل الثالث: النظريات المفسرة لموضوع الدراسة

### تمهيد

أولاً: النظريات المفسرة لتقويم التربوي.

1- النظرية البنائية الوظيفية.

2- التفاعلية الرمزية.

ثانياً: النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

1- الدافعية في النظرية الإنسانية.

2- النظرية المعرفية لدافعية التعلم.

خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

لدراسة أي موضوع أو ظاهرة اجتماعية ما دراسة علمية منهجية يجب على الباحث إدراج موضوعه ضمن تصور نظري معين، باعتبار أن النظرية تعتبر قاعدة ينطلق منها الباحث لفهم الواقع وتفسيره وتشخيصه، وذلك لاحتوائها على مفاهيم عامة يمكن في ضوءها معالجة موضوع الدراسة كما تساعده في صياغة المفاهيم والتصورات النظرية والإجرائية حول موضوع بحثه.

ومن هذا المنطلق نحاول في هذا الفصل تناول مختلف الرؤى والمقاربات النظرية التي تخدم موضوع بحثنا، من خلال التطرق إلى النظريات المفسرة لتقويم التربوي من الناحية (السوسيولوجية) والتي ركزنا على النظرية البنائية الوظيفية والنظرية التفاعلية الرمزية، وأيضاً اعتمدنا على النظريات المفسرة لدافعية لتعلم، حيث وظفنا النظرية الإنسانية المفسرة للدافعية والنظرية المعرفية للدافعية للتعلم.

## أولاً- النظريات المفسرة للتقويم التربوي:

### 1- النظرية البنائية الوظيفية:

تعد النظرية البنائية الوظيفية من النظريات الحديثة التي تعالج عمليتي التعلم والتعليم والعلاقة بين هذه البنى، فهي تفسر الافتراضات البيداغوجية البنائية ، وتعرض بصورة أساسية النماذج التعليمية، وكيف يمكن لنظرية التعلم أن توجه عمليتي التعلم والتعليم في مواقف صفة أكثر فعالية وفاعلية.<sup>1</sup>

إن أنصار هذه النظرية يؤكدون أن المجتمعات الإنسانية لا تستطيع العيش معا إلا إذا تحقق لأفرادها الحد الأدنى من الالتقاء والاتفاق على المفاهيم والتصورات العامة التي تجمع بينهم، من القيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية التي تغرس من خلال النظم الوظيفية للتربية والتعليم في المجتمع.

وبناء على هذا الطرح يمكن النظر في طبيعة المؤسسات التربوية كأنساق اجتماعية كلية تتكون من مجموعة وحدات متميزة ومتكاملة تعمل معا لتحقيق أهدافها التربوية في المجتمع لضمان بقائه واستمراره واستقراره الاجتماعي.<sup>2</sup>

وتتلخص أهم الأفكار التي جاء بها أصحاب النظرية البنائية الوظيفية في علم اجتماع التربية خاصة المفكرين دوركايم وبارسونز في النقاط التالية:

- تعتبر المدرسة كمؤسسة تربوية جد هامة من حيث مكانتها في البناء الاجتماعي وذلك لأنها أساس أي تغيير في المجتمع حيث أنها تخلق الأفراد الصالحين المجددين فيهم،<sup>3</sup> لا يجب أن يتعارض العمل التربوي التعليمي للمدرسة والمعلمين مع ما يهدف إليه المجتمع.
- يجب أن يعمل المعلمون على استثمار مواهب التلاميذ، وذلك من خلال جذب اهتماماتهم واستشارة قدراتهم وطاقاتهم الكامنة ودفعهم نحو الإبداع، وتعوديهم على الاعتماد على النفس.
- يؤكد دوركايم أن استمرار عملية التربية والتعليم مرتبط بمشاركة باقي عناصر النسق الثقافي في أداء وظائف مختلفة انطلاقا من المدرسة إلى المعلمين والتلاميذ والمجتمع وهنا تؤكد على أهمية تناسق

<sup>1</sup>- بوجاجة فتيحة: التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالانضباط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع، تخصص تربية، جامعة جيجل، الجزائر، 2013-2014، ص35.

<sup>2</sup>- عبد الله سالم الثبتي: علم الاجتماع التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2002، ص ص93-96.

<sup>3</sup>- محمد إسماعيل قباري: أسس البناء الاجتماعي، المنشأة المعارف الإسكندرية، مصر، ط1، 1989، ص49.

الأدوار وتكاملها، فالمعلم مثلا مطالب باستيعاب أدواره البيداغوجية والاجتماعية حتى يحسن القيام بها.<sup>1</sup>

- فالمعلم مطالب بمتابعة التلميذ ومعرفة نقاط ضعفه والصعاب التي يعاني منها، وذلك من خلال أساليب مختلفة منها التقييم التربوي، فالمعلم يقوم المتعلم الذي يعتبر النسق الأساسي في العملية التعليمية وبذلك يساهم في تدريبه والحكم على نفسه ومعرفة ميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه المنشودة.

- وبهذا يكون المعلم الفاعل الأساسي والنسق الأهم في لتحفيز المتعلم وتحقيق التفاعل بينهما وتكامل العملية التعليمية والأهداف والنتائج التي ترسمها الجهات المختصة في التعلم.

- "يؤكد دوركايم كذلك على أن تكون المناهج والبرامج التعليمية معدة لبناء النسق التربوي التعليمي"<sup>2</sup>، على أن تكون تلك المناهج تحقق التوافق بين قدرات المتعلم وما جاءت به، فالمعلم يتمكن من تقديم مادته الدراسية بكل سهولة ويتلقى استجابات من المتعلمين وتفاعل منهم وبساطة هذه المناهج تحدد نقاط القوة والضعف للمتعلم وذلك يمكن المتعلم من تقويمه والعمل على إحداث تغيير بما يلائم المتعلم والعملية التعليمية.

- "ينظر بارسونز للتربية على أنها نسق اجتماعي يخضع لقواعد النسق الاجتماعي العام وهي معرفة لتأثيرات سلبية وعوامل داخلية وخارجية، مما يجعلها نسق اجتماعي غير مستقر وهذا ما جعل بارسونز يبحث عن وظيفة المدرسة والمعلمين، تلك الوظيفة التي يجب أن يؤديها في سبيل الحفاظ على استقرار النظام التربوي وتحقيق أهدافه، بالرغم من كون المعلمين مقيدين بمضامين المناهج والبرامج الدراسية المختلفة الوسائل التعليمية.

- يرى بارسونز أنه يجب على المدرسة أن تقوم بدور وظيفي فعال لبناء نسق تربوي وتعليمي يكون أكثر تفاعلا مع الأنساق الاجتماعية، السياسية، الثقافية والاقتصادية"<sup>3</sup>.

ولهذا نجد البنائين الوظيفيون يؤكدون على المدرسون أن يشركوا الطلبة في البيانات الأولية والمصادر الأساسية بهدف تطوير معرفة المتعلم.

<sup>1</sup>- كمال ضلوش: الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي، دراسة مقارنة حسب نمط التكوين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، جامعة جيجل، الجزائر، 2009-2010، ص58.

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص 58.

<sup>3</sup>- محمد اسماعيل قباري، مرجع سابق، ص 50.

ويهدف التقويم والقياس البنائي الوظيفي لتقدير مدى فهم المتعلم لعالمه وتدليل صعوبات التي تواجهه وإعادة تنظيم خبراته السابقة نتيجة لتفاعله مع خبرات جديدة وتعميق فهمهم لعالمهم من خلال التعرف على أوجه القوة والقصور لديهم.

### التفاعلية الرمزية:

التفاعلية الرمزية نظرية عصرية أخذت مكانتها بين سنوات 1940، 1970 بالولايات المتحدة الأمريكية تم خارجها بعد 1970 ونجد "بلومر" يرى بأن الحياة الاجتماعية مثل تيار بحري قوي جدا مشكل من نشاطات قابلة للتأويل ناجمة عن فكر الفرد وتكوين طريقته في إيصالها للآخرين عبر حجج يطورها الفرد، بحيث يكون ذلك التواصل والتفاهم بواسطة عبارات مفهومة سيستخدمها الأفراد بالرجوع لرموز اجتماعية وعناصر موزعة اجتماعيا كاللغة، رموز إعلامية، أفعال ثابتة للقبول والتفاهم.<sup>1</sup>

ونجد "جورج هيربرت ميد" (1863 - 1931) هو مؤسس النظرية التفاعلية الرمزية حيث يدرس علم النفس الاجتماعي بمدرسة شيكاغو مدة أربعين سنة وقد شارك مع صديقه جون دوي في تأسيس مدرسة تجريبية لتطبيق النظرية النفعية في التعليم.<sup>2</sup>

وتعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من أهم المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية.<sup>3</sup>

وانطلاقا من هذا نجد التفاعلية تهتم على وجه التحديد بضرورة اكتشاف معاني ومقاصد ونوايا الأشخاص في المواقف الاجتماعية من خلال الملاحظة الدقيقة والفهم المتعلق للحقيقة التي يوجدون فيها، ولقد ساهمت هذه النظرية في إثراء الدراسات الاجتماعية والتربوية بما قدمته من تصورات نظرية عن مفهوم الشخصية ومفهوم الذات، وكيفية تأثير الآخرين في بناء مفهوم الشخص عن ذاته والعمل على فهم طبيعة الأشياء كرموز لمعان تتشكل من خلالها عملية التفاعل بين الفرد والآخرين في المواقف الاجتماعية.

<sup>1</sup> - كمال ضلوش، مرجع سابق، ص 41.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 42.

<sup>3</sup> - السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997، ص 215.

وفي هذا السياق قامت دراسات نفسية واجتماعية في مجال التربية والتعليم لمحاولة فهم وتشخيص طبيعة ما يحدث من عمليات التفاعل بين الطلاب في الصفوف الدراسية وتأثير ذلك على بناء شخصيتهم وتشكيل مفاهيم الذات عن قدراتهم الأكاديمية.<sup>1</sup>

ويؤكد أصحاب التفاعلية على أهمية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ، فهم يركزون على عملية التكيف الاجتماعي داخل مجتمع القسم والمدرسة والذي يتطلب فهم المعلم لنمو تلاميذه ولفروق الفردية بينهم حتى يتمكن من إذابتها وتوفير مناخ ملائم للعملية التعليمية ويساعد على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.<sup>2</sup>

كانت هذه الأفكار التربوية لأصحاب نظرية التفاعلية الرمزية، والذين ينظرون إلى التعليم نظرة اجتماعية، حيث تتطلب من المعلم أداء مجموعة من الأدوار واستعمال مجموعة من الأساليب والطرق كالتقويم التربوي لضمان نجاحه في ممارسة مهنته وتحقيق هدفه التربوي وإحداث تفاعل بينه وبين التلاميذ.

## ثانياً - النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

### 1- الدافعية في النظرية الإنسانية:

وتستند الدافعية في النظرية الإنسانية على الحرية الشخصية وتقرير المصير والرغبة في النمو الشخصي من جانب الفرد، أو كما يسميه ماسلو تحقيق الذات، لذلك توجه النظرية الإنسانية اهتمامها في المقام الأول بالدافعية الداخلية، ويقصد بها المواقف التي تتحدى قدرات الفرد وتشبع فيه الرغبة للتعلم والنمو والنجاح، وهذه تمثل حاجات مستمرة على عكس الحاجات الفسيولوجية التي تتوقف عند إشباعها لذلك ترتبط الدافعية في النظرية الإنسانية بالحاجات التي تسمو بالفرد إلى أعلى درجات النمو والنضج.<sup>3</sup>

وترتبط الدافعية في هذه النظرية بهرم "ماسلو" للحاجات، الذي يظهر على شكل هرم يبدأ بالحاجات الفسيولوجية عند قاعدته وينتهي بالحاجات المعرفية في صمته وتعتبر الحاجات الفسيولوجية الحاجات التي ترتبط بالسلامة والأمن حاجات فطرية في حين أن الحاجات الاجتماعية والشخصية والمعرفية والجمالية حاجات مكتسبة وتحدث ماسلو عن مجموعتين من الحاجات تصفان المحركات التي

<sup>1</sup> - كمال ضلوش: مرجع سابق، ص 43.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه: ص 43.

<sup>3</sup> - سهير زكي محمود سرحان: مرجع سابق، ص 19.



تكمن وراء السلوك الإنساني، الأولى تتعلق بالحاجات الأساسية أو ما يطلق عليها بالحاجات الدفاعية، ويعتبرها ماسلو ذات أهمية في إثارة الأفراد وتوجيههم توجيه سلوكياتهم نحو تحقيق الأهداف وتشمل هذه الحاجات، حاجة البقاء مثل (الحاجة للطعام والماء، الدفء) وحاجات الأمن مثل (التحرر من كل العوامل الفيزيائية والنفسية التي قد تترك أذى للعضوية) أما المجموعة الثانية فتسمى حاجات النمو وهي مجموعة من الحاجات التي تأتي عملية إشباعها مباشرة بعد إشباع الحاجات الدفاعية حيث يرى ماسلو أن هذه الحاجات يتم تطويرها وتوسيعها نتيجة لخبرة الأفراد بها وهذه الحاجات ثلاثة لأنواع هي: حاجة التحصيل (المعرفة والفهم)، الحاجات الجمالية (التنظيم، الترتيب، الصدق) وحاجات تحقيق الذات.<sup>1</sup>

والدافعية في النظرية الإنسانية تتضمن الدافعية الداخلية والخارجية ولذلك تجد في الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق، وتجذب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير الذات فيطلب الأمر عادة الاهتمام الأكبر بتحقيق الذات، لدى هؤلاء الذين فات عليهم إشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجة كافية وإعطائهم الكثير من الإحساس بالارتياح البشري والنبيل وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم إشباع الحاجة لتقدير الذات.<sup>2</sup>

وطبقاً لهم ماسلو، ترتب الحاجات للأمن والعطف والحب والتقدير بذات وتحقيق الذات في ترتيب زمني حركي متدرج، فإذا أشبعت الحاجات الأكثر أساسية بدرجة معينة، فإنه تظهر بعد ذلك الحاجات الأعلى، وفي التعلم تتشكل الدافعية الداخلية لأننا ندفع لكلي نتعلم، والدافعية الداخلية تكيف لهذا النمط، أما الدافعية الخارجية فتتشكل بالتنافس والمكافئات الملموسة.<sup>3</sup>

## 2- النظرية المعرفية للدافعية للتعلم:

تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، اعتقاداتنا، أهدافنا، توقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظرية أن لدى الفرد الحاجات أساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة والتنظيم الذاتية، وللتعامل النشط مع العالم من حوله ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة، بشكل يجعلها تنسق مع الأبنية المعرفية لديه وهو ما يشار إليه بالفهم وعلى هذا الأساس يعمل المتعلم بجد ونشاط رغبة في الوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية للتعلم يركز على الدافعية الداخلية، فحاجة المتعلم للتنظيم، التنبؤ

<sup>1</sup> - سهير زكي محمود سرحان: مرجع سابق، ص 19.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه: ص 19.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه: ص 20.

وفهم الحوادث من حوله تبدوا من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم ومن خلال محاولتهم التركيز والانخراط في المهمات التي يقومون بها للتواصل إلى حل.<sup>1</sup>

ويندرج تحت إطار النظريات المعرفية في الدافعية للتعلم نظريات توقع القيمة، حيث يقترح فيذر أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة ويرى أنه عند توفير هذين الأمرين يطور الفرد الأحاسيس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤديون المهمة كما يؤديها الآخرون، أو بشكل أفضل منهم.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> - جناد عبد الوهاب: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة وهران، الجزائر، 2013-2014، ص 63.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه: ص 63.

### خلاصة الفصل:

قمنا في هذا الفصل بطرح أهم الأفكار التي تضمنتها الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع التقويم التربوي ومن جهة أخرى تطرقنا لأهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم، وهذه الأفكار ذات الصلة بموضوع بحثنا، حيث ساعدتنا على إنجاز هذا البحث.

حيث تطرقنا في الجزء الأول من الفصل لأهم النظريات التي ركزت على التقويم التربوي، والجزء الثاني من الفصل لأهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

وإننا في دراستنا هذه، تتبنى أهم الأفكار التي جاءت بها هذه النظريات، حسب ما يتفق مع دراستنا وما يخدم غرضنا منها وما يوصلنا إلى تحقيق أهدافنا منها.

## الفصل الرابع: المرحلة التعليمية المتوسطة.

### تمهيد

أولاً: مفهوم مرحلة التعليم المتوسط

ثانياً: مراحل التعليم المتوسط

ثالثاً: أهمية المرحلة المتوسطة

رابعاً: خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

خامساً: الأهداف التي يسعى التعليم الأساسي إلى تحقيقها

سادساً: المهام المنوطة للتعليم الأساسي

سابعاً: طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة الفصل.

## تمهيد:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربية واجتماعية تتولى مهمة تربية وتعليم النشء إعدادا للحياة المستقبلية من اجل تحقيق الأهداف المجتمعية والتي لا تتحقق إلا بتناسق وتلاحم جهود هؤلاء المتعلمين المتخرجين من المدرسة من خلال ما تلقوه من معارف وخبرات في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة المتوسطة بصفة خاصة، وان انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط يعني حدوث نوع من التغيير الذي يطرأ لديهم باعتبارهم يتلقون معارف ممثلة في مجموعة مواد دراسية يدرسها مجموعة أساتذة. كما أنهم سيواجهون نظاما تقويميا جديدا، حيث تقوم المدرسة بضمان قاعدة أساسية ينطلق منها التلاميذ بكل ما يملكونه من طاقات وقدرات، حيث أصبح التلميذ مركز اهتمام السياسة التعليمية التي تهدف إلى إعداد النشء على تحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية وممارستها بكل استقلالية.

### أولاً: مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:

هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي ومدتها 3 سنوات يدخلها من أتم الثانية عشرة من عمره على الأقل، واجتياز المرحلة الابتدائية، وتؤدي هذه المرحلة إلى الشهادة المتوسطة وتشكل المرحلتان الابتدائية والمتوسطة مجتمعتين ما يسمى بالتعليم الأساسي.<sup>1</sup>

التعليم المتوسط هو 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 بعد العملي.<sup>2</sup>

**وفي تعريف آخر:** التعليم الأساسي هو نظام شامل يتسع للجميع وينكيف مع إمكانيات الجميع.<sup>3</sup>

وهي وحدة تربوية تمنح تربية أساسية مشتركة ومستمرة من السنة الأولى حتى الرابعة متوسط أي بمجموع 9 سنوات دراسة حسب ما جاء في المادة 46 من القانون 04/08.<sup>4</sup>

### ثانياً: مراحل التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط الطور الأخير للتعليم الإلزامي، ولا يمكن أخذه من زاوية انه يمثل إطار تحضيرية وثانوي، بل العكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات وقسط من الثقة والتأهيل، وتتنوع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعاقبة كالاتي<sup>5</sup>:

1- **المرحلة الأولى:** مدتها سنة واحدة وذلك أن العملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغييراً جذرياً بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحويل في طرائق العمل.

2- **المرحلة الثانية:** وهي فترة التدعيم ومدتها سنتان ويتم تفعيلها خلال السنة الثانية حيث يتم التركيز على تعزيز التعليمات وتناولها، وتعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية .

<sup>1</sup> - جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2، 2008، ص466.

<sup>2</sup> - خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، ص52.

<sup>3</sup> - عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص136.

<sup>4</sup> - سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، الجزائر، ط3، 2000، ص550.

<sup>5</sup> - أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار النهضة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص214.

3- المرحلة الثالثة: وهي فترة تعزيز التعليم والتوجيه ولا تدوم إلا سنة واحدة والتي تتضمن التعليمات وإثباتها واكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج وذلك بتحضير المتعلم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي.<sup>1</sup>

### ثالثاً: أهمية المرحلة المتوسطة:

للمرحلة المتوسطة أهمية كبيرة ، لما تحقّقه خلال مرحلة التعليم الابتدائي، فإذا كانت وظيفة التعليم الابتدائي هي توفير الحد الأدنى من التعليم والتربية للتلاميذ، أي ذلك الحد الذي لا تصلح المواطنة بأقل منه فوظيفة التعليم المتوسط هي رفع مستوى المواطنة في حدود إمكانيات التلاميذ، فالمرحلة المتوسطة مرحلة انتقال هامة في حياة التلميذ، إضافة إلى كونها أساساً لدى الكثير من التلاميذ للعبور نحو المرحلة الثانوية وقد تكون بالنسبة للبعض الآخر مرحلة نهائية تعدّهم لاستقبال الحياة العملية والنهوض بأعبائها فور تخرجهم وحصولهم على الشهادة.<sup>2</sup>

- تعتبر المرحلة الأساس الذي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالتعليم الثانوي والجامعي وغيره.
- أنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية.
- مرحلة مهمة لأنها تحدد مستقبل التلاميذ، لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن المراهقة.
- أنها واسطة العقد في مراحل التعليم العام لذلك تمثل المرحلة المتوسطة بحكم وضعها في السلم التعليمي مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة التلميذ.<sup>3</sup>

### رابعاً: خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

إن اكتساب المعرفة يمر حتماً بالرغبة فيها ومدى التهيؤ لاستيعابها لدى تم وضع مراحل عمرية تتوافق مع المتطلبات التي يتلقاها الفرد، وبعد نهاية المرحلة الابتدائية التي تمتد عادة من السنة السادسة إلى غاية الحادي عشر تليها المرحلة المتوسطة التي تمتد من اثني عشر إلى ستة عشر وهذه المرحلة تتميز بظهور

<sup>1</sup>- أبو بكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص214.

<sup>2</sup>- شيخة مسيب مفرح العتيبي: واقع استخدام قنوات التواصل الاجتماعي في تنمية بعض المهارات الإملائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة كما تراها المعلمات في مدارس الجمش بمحافظة الدمام، مجلة كلية العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة بابل، العدد/38 نيسان/2018، المملكة العربية السعودية، صص182-183.

<sup>3</sup>- علي بن مسعود بن احمد العيسى: تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1429 هـ، 1430 هـ، صص 36-37.

البلوغ لدى الجنسين وازدياد قدرة التلميذ على الاستدلال وظهور ميول ومهارات تبين وجود حافز ودوافع مهنية لدى التلميذ لأنها مرحلة التأكيد على القدرة على استعمال الخبرات وإيقاظ المدخلات التي قد يكون اكتسبها في مرحلة التعليم الابتدائي.<sup>1</sup>

ويطلق على هذه المرحلة مرحلة المراهقة التي تصاحب النضج والبلوغ لدى الطفل والتي معناها السير نحو النضج هذا ما يجعل مرحلة التعليم المتوسط مميزة من هذه الناحية باعتبارها تلازم كل التغيرات في النمو بكل جوانبه الجسمي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي والحس الحركي، وسنحاول التطرق إلى التغيرات التي تحدث في هذه الجوانب فيما يأتي:

1- **النمو الجسمي والفيزيولوجي:** في هذه المرحلة تحدث تغيرات فيزيولوجية تبين دخول الفرد في مرحلة البلوغ، وفي هذه الفترة يبدأ عمل الفرد بصورة فعالة حيث تعمل الغدة النخامية على استثارة النشاط الجنسي وتعمل الغدة الكظرية إفرازها على زيادة الإسراع في النمو الجسمي.<sup>2</sup>

كما تحمل هذه المرحلة تغيرات فيزيولوجية كحدوث تغير في التمثيل الغذائي وتزداد حاجة الفرد للأكل باستثناء الحالات المرتبطة بتغيرات انفعالية، وتغيير بعض الملامح كغلاظة الصوت بالنسبة للذكر وتغيير شكل الوجه وزيادة الطول ونمو العضلات.

1- **النمو العقلي:** بعد نهاية مرحلة الطفولة، يحدث هنا قفزة في النمو المعرفي ونضج في القدرات العقلية ويتولد التفكير لدى التلميذ، وتزداد القدرة لديه للتحصيل والتعلم ويطلق " جون بياجيه " عليها مرحلة التفكير المنطقي الرمزي، حيث يتولد لدى التلميذ الفكر التجريبي، وتزداد لديه القدرة على التحليل والتركيب عوض الاكتفاء بالفهم والاستيعاب.<sup>3</sup>

2- **النمو الحسي الحركي:** نمو المجال الحركي لدى التلميذ بصورة كبيرة انطلاقاً من مروره بالمرحلة الابتدائية التي يكون قد تدرب فيها على عدة حركات تمليها عليه عدة مواد تعليمية كالمحادثة والتعبير الحر

<sup>1</sup> زهران، حامد عبد السلام: علم النفس والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، مصر، ط5، 1999، ص332.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص345.

<sup>3</sup> حمدان، محمد ريان: علم نفس النمو التربوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، ط1، 2000،

ص57.



والتربية البدنية، ولهذا تتحول من التمرکز حول الذات إلى التمرکز حول الآخرين وينمو النشاط اللغوي بدرجة كبيرة فيلجا التلميذ إلى استعمال اللغة الرمزية المفهومة لديه وعند زملائه.<sup>1</sup>

3- **النمو الانفعالي:** في هذه المرحلة تتكون لدى التلميذ الرغبة في تكوين انفعالات ذاتية تبين رغبته وشعوره بضرورة الاستقلال عن انفعالات الآخرين وخاصة أفراد الأسرة، كما تتولد لدى الفرد القدرة على الخيال لتحقيق بعض الرغبات المتعلقة بالميل إلى الطرف الأخر.<sup>2</sup>

### خامسا: الأهداف التي يسعى التعليم الأساسي إلى تحقيقها:

- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها والسير في ظلها من أجل تكوين المجتمع المتعلم الذي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه من خلال توفير الفرص الملائمة لكل فئة لتمكين الجميع من الاستفادة من الحق المشروع في التعلم.
- المساهمة في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير القاعدة التي تنبثق منها الأطر المتوسطة والمهياة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.
- بناء الشخصية الوطنية المتكاملة والمتوازنة وخلق أنماط جديدة من السلوك تتماشى مع النظام الاجتماعي.<sup>3</sup>
- تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية التي يجب غرسها وتنميتها في نفوس الشباب وإكسابهم الأساس العلمي الذي يقوم عليه والقدرة على ممارسته.
- ترسيخ القيم العربية الإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها مبدءا تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا.
- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن.<sup>4</sup>

وقد حددت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف التعليم في وثيقتها الصادرة عام 1390 هـ وهي:

- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته.

<sup>1</sup> - حمدان، محمد ريان: مرجع سابق، ص 57.

<sup>2</sup> - زهران، حامد عبد السلام: مرجع سابق، ص 357.

<sup>3</sup> - عبد القادر فضيل: مرجع سابق، ص 144.

<sup>4</sup> - المرجع نفسه، ص 145.

- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.
- تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي.
- تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره.<sup>1</sup>

### سادسا: المهام المنوطة بالتعليم الأساسي:

الوظائف والمهام المنوطة بهذا التعليم:

- إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في مختلف المجالات.
- تزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات السلوكية التي تجعل منهم مواطنين متوافقين مع أنفسهم ومع ظروف مجتمعهم.
- تربيتهم على حب العمل وتقدير العاملين.
- إكسابهم القدرة على استخدام مبادئ التفكير العلمي والاستدلال المنطقي.
- الحرص على إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها وجعل ذلك سبيلا لفهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة.<sup>2</sup>

### سابعا: طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط:

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

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية لاستدراك عند عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف، وعلى أساتذة المواد الأخذ بتقييمات الفروض والاستجابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية بصدق عن مستوى التلاميذ.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> علي بن مسعود بن احمد العيسي: مرجع سابق، ص40.

<sup>2</sup> عبد القادر فضيل: مرجع سابق، ص143.

<sup>3</sup> يوسف خنيش: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، فرع التقويم التربوي والمناهج، عام النفس وعلوم التربية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2005-2006، ص78.

كما تتطلب هذه المرحلة التنوع في الأساليب التقييمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية وذلك بتنوع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى لآخر بحصول التلميذ على الأقل على نصف المعلومات، وذلك بعد جمع المواد بمعاملاتها، والحصول على المعدل السنوي المنبثق من معدل الفصول التعليمية لتلاميذ في السنة الدراسية.<sup>1</sup>

كما تتميز هذه المرحلة بالعمل ببطاقة المتابعة والتوجيه التي تستلزم مراقبة عمل التلاميذ منذ انتقالهم إلى السنة الأولى متوسط وتنتهي سنوات التعليم المتوسط بنجاح التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط والتي تمزج فيها علامة امتحان التعليم المتوسط بالمعدل العام للسنة الأخيرة مع إعطاء ضعف المعدل لامتحان شهادة التعليم المتوسط، ويكون إصدار الحكم بالانتقال إلى مرحلة أخرى وهي التعليم الثانوي أو الرسوب أو الفشل.<sup>2</sup>

إذا كانت تلك الرغبة قوية في إعطاء التقييم أهمية كبيرة في هذه المرحلة فإنها تصدم بمجموعة عوائق وجوانب وبالتالي يكون هدف أستاذ المادة هو السعي لإنهاء البرنامج بالإضافة إلى صعوبات مرتبطة بعدم القدرة على التقييم التشخيصي والعمل الدائم بالتقويم التكويني مما يصعب الحكم والوصول إلى تقويم عادل وحقيقي يبرز قدرات التلاميذ، وبالتالي عدم القدرة على الاستدراك، وبالتالي لا يجد الأستاذ الوقت اللازم لتصحيح وتعديل الواجبات التي يكلف التلاميذ القيام بها.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> - يوسف خنيش: مرجع سابق، ص 78.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 79.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 79.

### خلاصة الفصل:

يتضح لنا من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل أن التعليم المتوسط من أهم المراحل التي يمر بها التلاميذ نظرا لما لها من أهمية وأهداف.

فالمدرسة المتوسطة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية تقوم بوظيفة تعليمية تربوية واجتماعية، حيث تعلم التلاميذ المهارات وتكسيهم المعارف والمهارات الفكرية، الانفعالية والوجدانية الموجودة عند التلميذ، والتي يعمل الأستاذ على إيصالها إلى التلميذ بمختلف الطرق والأساليب والوسائل الممكنة أثناء القيام بتقديمه المادة التعليمية، وهذا من اجل تحقيق في النهاية الأهداف المرجوة من التعليم المتوسط.

## الباب الثاني: الإطار الميداني

### الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

#### تمهيد

أولاً: مجالات الدراسة

1-المجال المكاني

2-المجال البشري

3-المجال الزمني

ثانياً: عينة الدراسة وخصائصها

ثالثاً: منهج الدراسة

رابعاً: أدوات جمع البيانات

1-المقابلة

2-الاستمارة

خامساً: أساليب التحليل

1-التحليل الكمي

2-التحليل الكيفي

خلاصة الفصل.

### تمهيد:

بعد عرضنا للجانب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في كل من التقويم التربوي والدافعية للتعلم، يأتي الجانب الميداني الذي يعد الجزء الأكثر أهمية في الدراسة والذي يكون دعم للدراسة النظرية وتسمح للباحث باختيار صحة وخطأ الفرضيات الموضوعية من قبله.

وحتى يقوم الباحث بإجراء الدراسة الميدانية بشكل صحيح عليه إتباع خطوات منهجية يتم تحديدها مسبقاً، لذلك خصصنا هذا الفصل للجانب المنهجي لدراسة الميدانية الخاص بموضوع بحثنا والمتمثلة في:

- تحديد مجالات الدراسة (المجال الجغرافي، المجال البشري، المجال الزمني).
- تحديد المنهج المتبع.
- الدراسة وخصائصها.
- تحديد أدوات جمع البيانات والمعلومات.
- أساليب التحليل المستعملة.

### أولاً- مجالات الدراسة:

من الضروري في أي دراسة ما تحديد مجالاتها تحديدا دقيقا مما يكسبها مصداقيتها للنتائج المتحصل عليها، ذلك أن هذا التحديد المكاني والزمني والبشري يضمن الموضوعية والعلمية في تناول مشكلة الدراسة، ويساعد أكثر في تحديد مجتمع البحث.

#### 1-المجال المكاني:

يتمثل في مجموعة من المؤسسات التربوية (المتوسطات) التي اخترناها لإجراء الدراسة الميدانية وأجريت هذه الدراسة ببعض المتوسطات بولاية جيجل وهذه المتوسطات هي:

عدد أساتذة السنة الرابعة متوسط	عدد الأساتذة الإجمالي	الموقع الجغرافي	اسم المتوسطة	المتوسطات
23	46	قاوس	زرماني رايح	
17	46	حي موسى	مصطفى الوالي	
10	30	بني أحمد	بويدر فرحات	

#### 2-المجال البشري:

يمثل المجال البشري عدد الأساتذة ببعض متوسطات ولاية جيجل التي يركز سابقا والتي تم إجراء الدراسة بها. حيث بلغ عدد الأساتذة 50 أستاذا فبالنسبة لذكور 15 أما الإناث 35.

#### 3- المجال الزمني:

المجال الزمني هو الوقت الذي استغرقتة الدراسة بجانبها النظري و الميداني، فالنسبة للجانب النظري فإنه منذ بداية شهر فيفري للعام الدراسي 2018-2019 قمنا باختيار

موضوع الدراسة وتسليمه للإدارة حيث تم إعطاء الموافقة النهائية على الموضوع فبدأنا بجمع المعلومات عن المفاهيم الأساسية للدراسة وكانت المدة المستغرقة في انجاز الدراسة النظرية قرابة ثلاثة أشهر، أما بالنسبة للدراسة الميدانية فقد تم في شهر أبريل 2019 إجراء دراسة استطلاعية في المتوسطات التي ستجرى فيها الدراسة، حيث تم فيها الاتصال بالمدير بهدف تزويدنا بمعلومات عن تلك المتوسطات وعن الأساتذة من حيث العدد باختلاف جنسهم، اختصاصهم ومؤهلهم العلمي كما تم في يوم 16 ماي 2019 توزيع الاستمارة على الأساتذة وإعادة جمعها في يوم 19 ماي 2019.

#### ثانيا - عينة الدراسة:

باعتبار العينة الملائمة للبحث لها أهمية، فإنها لا بد أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا وكاملا من حيث الخصائص والمميزات التي توجد في المجتمع الأصلي والعينة هي «مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة التي يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي»<sup>1</sup>

العينة هي «جزء من المجتمع الأصلي وبها يمكن دراسة الكل بدراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه»<sup>2</sup>

وفي هذه الدراسة اعتمدنا على العينة القصدية «يكون الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس حر من الباحث وبحسب طبيعة بحثه يحقق هذا الاختيار أهداف بحثه وقد لا تمثل هذه العينة تمثيلا صحيحا أو كليا للمجتمع المستهدف بحثه»<sup>3</sup>.

حيث تمثلت هذه العينة في أساتذة الرابعة متوسط في كل من المتوسطات المذكورة سابقا.

<sup>1</sup> - محمد عويدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 1999، ص84.

<sup>2</sup> - ماجد محمد الخياط: أساليب البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية، دار الراية، الأردن، ط1، 2010، ص82.

<sup>3</sup> - حسين محمد جواد الجبوري: منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص138.



وقد اختارنا لهذه العينة بطريقة قصدية لأنها تتماشى مع موضوع دراستنا.

### خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (01): يبين أفراد العينة حسب متغير الجنس

الاحتمالات	العينة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر		15	30%
أنثى		35	70%
المجموع		50	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01)، أن عدد الأساتذة الإناث أكثر من عدد الأساتذة ذكور، حيث كانت نسبة الإناث تبلغ 70%، في حين ترجع نسبة 30% للذكور.

ويمكن تفسير هذا بالرجوع إلى طبيعة العمل وهو التعليم، إذ عادة ما تقبل الإناث بكثرة على هذه المهنة أكثر من غيرها وكذلك نجد عدد الخريجين من النساء أكثر.

الجدول رقم (02): يبين توزيع المبحوثين حسب متغير المؤهل العلمي

الاحتمالات	العينة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس		35	70%
ماستر		11	22%
ماجستير		01	02%
مدرسة عليا للأساتذة		03	06%
المجموع		50	100%

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (02)، اختلاف في المؤهلات العلمية لعينة الدراسة، حيث سجلنا أعلى نسبة في ليسانس بنسبة 70%، وتليها نسبة 22% من أفراد العينة مؤهلهم العلمي ماستر، في المقابل نلاحظ نسبة 06% للأساتذة

الذين يحملون شهادة مدرسة عليا للأساتذة، لنجد في الأخير نسبة 02% من أفراد عينة البحث مؤهلهم ماجستير.

من خلال النسب الموضحة في الجدول رقم 02 نستنتج أن أغلبية الأساتذة مؤهلهم العلمي ليسانس، وذلك راجع إلى أن النظام التعليمي قديما هو نظام الليسانس الكلاسيكي، مما يؤهل هذه الفئة المتحصلة على هذه الشهادة لمزاولة مهنة التعليم، نلاحظ أيضا أن هناك تزايد في عدد أساتذة ماستر وذلك لكثرة خريجي الجامعات بشهادة ماستر الآونة الأخيرة، نجد أيضا تزايد في عدد أساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة لأن لديهم الأولوية في الحصول على مناصب شغل نتيجة تعاقدهم مع مسؤولي الجهات التربوية، في المقابل نلاحظ تراجع في عدد أساتذة الماجستير بحكم إتمامهم الدراسات العليا في الجامعة.

الجدول رقم (03): يبين توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في العمل

الاحتمالات	العينة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	09	18%	
من 05 إلى أقل من 10 سنوات	19	38%	
من 10 إلى أقل من 15 سنة	07	14%	
15 فما فوق	15	30%	
المجموع	50	100%	

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة لهم خبر مهنية من 05 إلى أقل من 10 سنوات وذلك بنسبة 38% ويليها الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من 15 فما فوق بنسبة 30% في حين الأساتذة التي تقل خبرتهم في العمل عن 05 سنوات بنسبة 18%، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين خبرتهم تتراوح من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة قدرت بنسبتهم 14%.

من خلال هذه النتائج يمكن القول بأن أغلب الأساتذة والتي نسبتهم قدرت بـ 82% لهم أقدمية في العمل التي لا تقل عن 05 سنوات وهذا يدل على خبرة الأساتذة ومواكبتهم للعمل وهذا يساعد المؤسسة التربوية على ضمان استمرار العملية التعليمية، كما تساعد

طول مدة خدمة الأساتذة في عملهم على التحكم في ظروف العملية التعليمية ويؤديها بطريقة سهلة، أما الفئة التي تقل عن 05 سنوات فنجد نسبتها قليلة وهي تعتبر أقل تحكما في العملية التعليمية بالمقارنة مع الذين لديهم خبرة طويلة.

### ثالثا - منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه الطريق أو المسلك ويعني طريقة استعمال المعلومات ووضعها الصحيح، أو هو أسلوب منظم لا غنى للباحث عنه ولا اكتفاء سواء فيما يتعلق بتنمية مواهبه، قدراته الذهنية أو فيما يتعلق بالتعبير عنها.<sup>1</sup>

ونظرا لطبيعة موضوعنا والذي يبحث عن دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية فإننا استعملنا المنهج الوصفي لهذه الدراسة والذي يعرف بأنه «استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو اجتماعية أخرى».<sup>2</sup>

كما يعرف أيضا بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، تصنيفها، تحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.<sup>3</sup>

وهو منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كميًا وكيفيًا.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - غازي عداية: إعداد البحث العلمي، دار المناهج للنشر، الجزائر، ط1، 2008، ص14.

<sup>2</sup> - مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000، ص68.

<sup>3</sup> - عبيدات دوقان وآخرون: البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط7، 2001، ص192.

<sup>4</sup> - عدس عبد الرحمان: أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط2، 1999، ص324.

ولهذا فقد تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي كمنهج أساسي باعتباره يقوم على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ومحاولة تفسيرها وتحليلها من أقل قياس ومعرفة أثر العوامل على أحداث الظاهرة محل الدراسة وبهدف استخلاص النتائج.<sup>1</sup>

بالإضافة إلى المنهج الوصفي تم استخدام التحليل لان الوصف لا يكتمل إلا بالتحليل السوسيولوجي.

#### رابعاً - أدوات جمع البيانات:

تعرف وسائل جمع البيانات بأنها «الوسائل التي تجمع البيانات حول الظاهرة المدروسة باستعمال منهج معين يتطلب الاستعانة بأدوات ووسائل تمكنه من الوصول إلى المعلومات اللازمة التي يستطيع بواسطتها معرفة وقائع وميدان الدراسة».<sup>2</sup>

ولكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات يستخدمها الباحث ليتوصل إلى ما يسعى إليه وقد اعتمدنا في هذا البحث على المقابلة والاستمارة.

#### 1-المقابلة:

تعتبر المقابلة أحد أهم الأدوات والوسائل المستخدمة بكثرة في البحوث الاجتماعية، لأنها تساعد في الحصول على المعلومات الوفيرة من الأفراد مباشرة وتعرف على أنها «تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات، آراء، معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - عبد القادر محمد رضوان: مناهج البحث العلمي، دار شريفي للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 1990، ص58.

<sup>2</sup> - محمود محمد غانم: المدخل إلى مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ط1، 1988، ص60.

<sup>3</sup> - رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2008، ص212.

كما تعرف بأنها «عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين يهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته، من أجل تحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في الحصول على البيانات التي يريدها الباحث بالإضافة إلى مشاعر وملاحم أو تصرفات المبحوثين في مواقف معينة»<sup>1</sup>.

كما تعرف أيضا على أنها دليل يشمل قائمة أو مجموعة من الأسئلة المحددة والرتبة ترتيبا منهجيا.<sup>2</sup>

وقد أجرينا مقابلات مع بعض المسؤولين في المتوسطات التي ذكرت سابقا، بغرض جمع معلومات حول مجتمع البحث منها ثلاث مقابلات:

المقابلة الأولى: أجريت مع مديري المتوسطة، حيث تمت الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية بهذه المتوسطات.

المقابلة الثانية: زودتنا بيانات ومعلومات خاصة بالمؤسسات (المتوسطات التي نريد الدراسة فيها).

المقابلة الثالثة: أجريت مع بعض الأساتذة من المتوسطات الثلاث، من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم، مما سهل علينا صياغة أسئلة الاستمارة.

## 2- الاستمارة:

تعرف على أنها «أحد الوسائل الأساسية في جمع البيانات على أفراد العينة والتحقق من بعض فروض البحث»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - محمد أبو ناصر وآخرون: منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1990، ص55.

<sup>2</sup> - عبد الله محمد عبد الرحمان، البدوي محمد علي: مناهج وطرق البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، لبنان، ط1، 2002، ص389.

<sup>3</sup> - محمد عبد الحليم وآخرون: أسس البحث العلمي في المجالات التقنية والاجتماعية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، ص93.

كما تعرف أيضا بأنها «مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث على ضوء الموضوع أو المشكلة التي يختارها»<sup>1</sup>.

وفي تعريف آخر: هي «أداة أولية من أدوات جمع البيانات التي يحتاجها الباحث في إطار دراسته للظواهر والأحداث الاجتماعية وتعتبر من أكثر الأدوات المعروفة والمستخدمة لدى الباحثين في مجال علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية الأخرى للحصول على معلومات وبيانات عن الأفراد»<sup>2</sup>.

ويعرفها موريس أنجرس: بأنها «مجموع الإجراءات والخطوات الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة»<sup>3</sup>.

هي «شكل مطبوع يحتوي على مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى عينة من الأفراد حول موضوع أو موضوعات مرتبطة بأهداف الدراسة وتستعمل خاصة في جمع المعلومات الأولية»<sup>4</sup>.

### 3- صدق المحكمين:

ولتحقق من صلاحية أداة الدراسة قمنا بتوزيع الاستمارات الأولية على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى مناسبة العبارات لموضوع الدراسة وسلامة الصياغة اللغوية لها وصياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر ومعرفة رأيهم حول مدى صلاحية ووضوح الفقرات من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته ومدى انتماء ومناسبة كل

<sup>1</sup> - جمال زكي: أسس البحث الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1992، ص229.

<sup>2</sup> - طاهر حسو زبياري: أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص143.

<sup>3</sup> - أحمد بن مرسل: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4، ص282.

<sup>4</sup> - خيضر شعبان: مصطلحات في الإعلام والاتصال، دار اللسان العربي، ط1، 1422هـ، ص19.

فقرة إلى البعد الذي تقيسه وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال ما إذا احتاجت الفقرة إلى تعديل أو حذف أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذه الاستمارة وقد كانت نتائج التحكيم كالآتي:

- تعديل الأسئلة رقم: 4، 11، 14، 17، 18، 22، 25.
- حذف السؤال 23.
- إضافة إلى المحور الثاني سؤال 19، 20.
- إضافة إلى المحور الثالث: سؤال 26، 27<sup>1</sup>.

#### خامسا - أساليب التحليل:

اتبعت الدراسة في تحليلنا للمعطيات الميدانية الأسلوبين الكمي والكيفي

1- أسلوب التحليل الكمي: وهو تكميم المعطيات والإجابات المتحصل عليها من خلال الاستمارة إلى تقديرات كمية ووضعها في جداول بسيطة ومزدوجة، تتضمن هذه الجداول

$$\text{تكررات ونسب مئوية:} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{العدد الكلي للعينة}} = \text{النسبة المئوية}$$

2- أما الأسلوب التحليل الكيفي: فهو عبارة عن قراءة سوسيولوجية وتفسير البيانات من الواقع ، قراءة الجداول ، التعليق على كل نسبة والمقارنة بينها وذلك من أجل توضيح تحقق الفرضية أو عدم تحققها.

وفي هذا الأسلوب يغلب عليه الطابع الكيفي كالوصف والرسم البياني والمناقشة والتحليل.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>- أنظر الملحق (1) (2).

<sup>2</sup>- منسي محمود عبد الحليم حامد وأحمد صالح: التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2007، ص129.

### خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى توضيح الأسس المنهجية للدراسة حيث اعتمدنا على مجالات الدراسة الثلاث والمتمثلة في المجال المكاني، البشري والزمني.

بالإضافة إلى اختيار المنهج المستعمل في الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، كما تم اختيار عينة الدراسة وخصائصها وقد اعتمدنا على كل من المقابلة والاستمارة كأدوات جمع المعلومات، وقد ساعدتنا هذه الأدوات في معالجة الموضوع والوصول إلى المرحلة الأخيرة في البحث والمتمثلة في تحليل معطيات ونتائج الدراسة.



## الفصل السابع: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

### تمهيد

أولاً: عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.

2- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.

3- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.

ثانياً: مناقشة النتيجة العامة للدراسة.

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

رابعاً: القضايا التي أثارتها الدراسة.

**تمهيد:**

في هذا الفصل سنحاول عرض وتحليل معطيات الدراسة الميدانية والتي على أساسها يتم حصر كافة البيانات الخاصة بفرضيات الدراسة والتي تشمل على كل من الفرضية الأولى والمتعلقة بدور الجانب المعرفي في زيادة رغبة التلاميذ والفرضية الثانية وهي متعلقة بدور الجانب الوجداني في زيادة تحفيز التلاميذ والفرضية الثالثة والمتعلقة بدور الجانب الأدائي في تحسين قدرات التلاميذ، حيث تساهم هذه الخطوة في الوصول إلى أهم النتائج التي سعت هذه الدراسة إلى تحقيقها.

أولاً: عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى.

الجدول رقم 04: يبين تقويم التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		31	62%
لا		19	38%
المجموع		50	100%

من خلال الجدول رقم 04 نلاحظ أن نسبة المبحوثين الذين أجابوا بنعم هي أعلى نسبة حيث قدرت ب62% وبعدها 31% أستاذ يقرون بأن تقويم الأستاذ للتلميذ على أساس الواجبات المنزلية وهذا السبب راجع إلى اعتبارها أحد المؤشرات التي تقيس ارتفاع أو انخفاض علامة التقويم التي تمنح للتلاميذ، كما تعتبر أيضاً أحد الأدوات الهامة في عملية التقويم التي تزيد من دافعية المتعلمين للمتعلمين وحتى تحقق ذلك يجب أن تكون مرتبطة بأهداف التقويم التربوي لأداء المتعلم، بحيث تكون تشخيصية الهدف منها الكشف عن مدى فهم القرار للدرس والوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائه، كما أن الواجبات المنزلية تمنح للمتعملم فرصة أكبر لتحقيق فهم أوسع لما تعلمه في الفصل وتحسين أدائه.

في حين يوجد 19 مبحوث أجابوا بلا وقد قدرت نسبتهم ب38% ويعود ذلك إلى أن الواجبات المنزلية لا تعتبر كمؤشر أو كمعيار أساسي للتقويم بل توجد معايير وأساليب أخرى لتقويم التلاميذ كالمشاركة والانضباط داخل الحجرة الصفية.

ومن خلال هذه المعطيات نستنتج أن أغلبية المبحوثين يقومون بتقويم التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس التي تزيد من قدراتهم ودافعتهم للتعلم.

الجدول رقم 05: يبين كيف يقوم الأستاذ بمساعدة التلاميذ على فهم الدرس.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
مراجعة معهم		06	12%
شرح		25	50%
وضع تمارين		19	38%
المجموع		50	100%

## الفصل السادس:.....عرض، تحليل وتفسير البيانات الميدانية

من خلال الجدول رقم 05 نجد بأن 50% من الأساتذة يعتمدون على شرح الدرس ويعود السبب كون هذه الطريقة هي أحسن طريقة لإيصال المعلومات للتلاميذ لأنها تعتمد على تبسيط المعلومات لتتسخ في أذهانهم، مما يحدث تفاعل بين التلاميذ والأساتذ أثناء تقديم الدرس وهذه الطريقة تسمح بمشاركة جميع المتعلمين في عملية التعلم وذلك من خلال تبادل الأفكار، الآراء والمناقشات التي تمكنهم من إكمال فكرهم وتصحيح أخطائهم.

في حين 19 مبحوث الذين قدرت نسبتهم ب38% يرون بأن وضع التمارين يساعد التلاميذ على فهم الدرس، فتلك التمارين تساعدهم على إبراز قدراتهم والكشف عن أخطائهم ونقاط ضعفهم ومحاولة تعديلها لتخطي ذلك للوصول إلى نقاط القوة وهي الفهم والاستيعاب.

في المقابل نجد نسبة 12% من المبحوثين الذين أجابوا بالمراجعة معهم أكدوا بأنها الأسلوب الذي يساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب ما قدم من معلومات متعلقة بالمادة الدراسية داخل الحجرة الصفية.

ومن خلال هذا نستخلص بأن معظم المبحوثين كانت إجاباتهم الشرح لأن هذا الأسلوب يعمل على تحسين قدرات التلاميذ وفهمهم للمادة الدراسية.

**الجدول رقم 06:** يبين تشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	48	96%	
لا	02	04%	
المجموع	50	100%	

يبين الجدول رقم 06 أنه يوجد 48 مبحوث أجابوا بنعم، حيث قدرت نسبتهم بنسبة 96% وهي الأعلى نسبة، هذه الأخيرة التي تؤكد على أن أغلب المبحوثين يقومون بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس فيعود هذا على أن وجود عنصر التشجيع من طرف الأستاذ داخل الحجرة الصفية يعد أحد المحفزات المهمة للمشاركة والمواظبة وبالتالي تعد المشاركة أحد المؤشرات التي يقوم عليها التلاميذ ويمكن إرجاع سبب تشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس كون الأستاذ يعتمد في إدارة صفه على الأسلوب التشاركي مما

يترك للتلاميذ مساحة كافية من الحرية في التساؤل، الحركة والإجابة داخل الصف مما ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم.

في حين النسبة التي أجابت أن الأساتذة لا يشجعون التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس قدرت بنسبة 04% من مجموع أفراد البحث وهذا راجع لاعتماد بعض الأساتذة في إدارتهم للصف على الأسلوب التسلطي الذي لا يسمح فيه بمشاركة التلاميذ للدرس والأخذ باقتراحاتهم فهو الذي يسأل وهو الذي يجيب ولا يسمح لهم بالمناقشة بما يقوم بشرحه، أو مخالفة ما يبيده من آراء واقتراحات، لذا فهو لا يترك الفرصة للتلاميذ بالمشاركة في الدرس، حتى لا يفقد دوره كقائد داخل الصف، وحتى لا تكون هناك حرية مطلقة للتلاميذ بحيث تجعلهم يقومون بسلوكيات مشاغبة والتمرد على أوامر وتعليمات أساتذهم.

ونستخلص من خلال هذه النتائج أن معظم الأساتذة يقومون بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس لمساعدتهم على إنتاج أفكار جديدة واستيعاب الدرس وتحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية.

**الجدول رقم 07:** يبين الاعتقاد بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	50	50	100%
لا	/	/	/
المجموع	50	50	100%

نلاحظ من الجدول رقم 07 أن النسبة الأعلى هي 100% قدر عدد مبحوثيها 50 مبحوث أجابوا بنعم ويرجع السبب في إجابة كل أفراد العينة بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف إلى أن محاولة الأستاذ في إعطاء الفرصة لكل التلاميذ على المشاركة تزيد لديهم القدرة على استيعاب الدروس ومحاولة فهمها والرغبة في الدراسة والحصول على المراتب الأولى وكذلك يسمح لهم بالتعبير عن قدراتهم الدراسية وتفجير طاقاتهم الكامنة وذلك عن طريق التحفيز والترغيب وتحسين أدائهم التعليمي.

ونستخلص من هذه النتائج بأن إتاحة الفرصة بالمشاركة يساهم في زيادة رغبة التلاميذ داخل الصف وتعزيز نقاط القوة لديه وهذا يشجع على بدل قصارى جهده في تلقي العلم وبالتالي يتحرر من حاجز الخوف والقلق ويصل إلى أقصى درجات التعلم.

**جدول رقم 08:** يبين كيفية صياغة أسئلة التقويم لدى التلاميذ.

الاحتمالات	العينة	التكرار	النسبة المئوية
أسئلة الربط بين عنصرين	23	24.47%	
أسئلة ملأ الفراغ	21	22.32%	
انتقاء الإجابة المحتملة	22	23.40%	
صحيح أو خطأ	28	29.79%	
المجموع	94	100%	

ملاحظة: المجموع لا يساوي عدد المبحوثين بل يمثل عدد إجاباتهم.

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 08 أشار 29.79% من مجموع إجابات أفراد العينة أن أسئلة التقويم للتلاميذ بصحيح أو خطأ هي أنسب طريقة، لأن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط بإمكانهم إبراز قدراتهم واختبار ذكائهم ومدى استيعابهم لما يقدم لهم أثناء العملية التعليمية فيلجأ بعض الأساتذة إلى وضع أسئلة الاختبارات بصحيح أو خطأ وهنا يقوم التلاميذ باستظهار ما حفظوا ويبرز كل منهم إمكانياته واستعداداته لتقويم تلك المادة الدراسية وعلى هذا الأساس يستطيع الأستاذ تحديد مستوى كل تلميذ.

في حين نجد نسبة 24.47% من مجموع إجابات أفراد العينة تكون أسئلتهم لتقويم التلاميذ بأسئلة الربط بين عنصرين وهذه الطريقة نجدها خاصة في مواد معينة مثل اللغات الأجنبية كالفرنسية، انجليزية والمواد العلمية كالفيزياء والعلوم.

وفي المقابل 22 من الأساتذة بنسبة 23.40% من مجموع عينة الدراسة أجابوا بانتقاء الإجابة المحتملة وهذا راجع لطبيعة المادة الدراسية ومحتواها وهذا ما يضع الأستاذ أمام صياغة أسئلة التقويم بهذا الأسلوب.

لتكون نسبة 22.34% من المبحوثين الذين أجابوا بأسئلة ملاً الفراغ وهذا راجع لكون تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مرحلة متقدمة وهم مقبلين على اجتياز التعليم المتوسط وقليلًا ما يستعمل الأستاذ هذا الأسلوب في صياغة أسئلة تقويمه.

من خلال المعطيات السابقة نستنتج أن كيفية صياغة أسئلة التقويم تختلف من أستاذ إلى آخر حسب محتوى وطبيعة تقديم كل مادة دراسية لأن نسب إجابات المبحوثين متقاربة نوعًا ما.

**الجدول رقم 09:** يبين الأساليب التي يعتمد عليها لتقويم التلاميذ وتحفيزهم على

الدراسة.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
الواجبات المحروسة	22	27.5%	
الفروض	34	42.5%	
الامتحانات	24	30%	
المجموع	50	100%	

تشير الدلالة الإحصائية إلى أن نسبة 42.5% من الأساتذة يرون أن أكثر الأساليب التي يعتمدون عليها من تقويمهم لتلاميذ وتحفيزهم على الدراسة في الفروض لأنها تعد من الوسائل المهمة التي يستخدمونها أثناء عملية التقويم كمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للمعارف في حين نجد نسبة 30% من الأساتذة يرون أن الامتحانات هي الأساليب المعتمدة للتقويم، لأن معظم التلاميذ يبرزون قدراتهم واستعداداتهم على التفوق والنجاح من خلال علامات الامتحانات.

أما نسبة 27.5% وهي فئة الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بالواجبات المدرسية لأن هذه الطريقة غير معتمدة بكثرة.

نستنتج أن الفروض هي الطريقة الأكثر اعتمادًا من قبل الأساتذة وذلك لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات وكذا إبراز جوانب الضعف إن وجدت قصد معالجتها والانتقال إلى تعليمات جديدة.

الجدول رقم 10: يبين التعرف على مستوى التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة:

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		29	58%
لا		21	42%
المجموع		50	100%

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 10 نلاحظ أن نسبة 58% من المبحوثين يؤكدون على أن التعرف على مستوى التلاميذ يكون من خلال إجاباتهم السريعة حول الأسئلة التي يطرحها الأستاذ كوسيلة لتقويمهم حول ما قدم أثناء العملية التعليمية وشرحه للدرس، وهنا تظهر ردود أفعال التلاميذ بالاستجابة السريعة من قبل التلميذ دليل على سرعة البديهة لديه واستيعاب ما يقدم له من معلومات ودروس، وهذا ما أكدت النظرية البنائية الوظيفية عليه فمن خلال الأدوار المترابطة والمتكاملة بين كل نسق تتحقق الأهداف المنشود الوصول إليها فعندما يقوم الأستاذ بدوره ويكون ذو فعالية فردود أفعال التلاميذ هي الاستجابة الفورية والسريعة ونتيجة لهذه الاستجابة الفورية يستطيع الأستاذ قياس مستوى تلاميذ ومعرفة مدى قدراتهم وهنا يمكن القول بأن التفاعل بين الأستاذ والتلميذ يحقق نتائج ايجابية عندما يكون هذا التفاعل أخذ وعطاء بينهما.

في حين نجد 21 من المبحوثين اللذين تقدر نسبتهم ب42% أجابوا بلا ويرجع سبب هذه الإجابة من قبل الأساتذة كون السرعة في الإجابة من قبل التلاميذ ليست مؤشر ودليل على معرفة مستوى التلاميذ فهناك من متسرعين في إجاباتهم وهي خاطئ أي مندفعين في حين نجد من هم غير مندفعين يملكون إجابات صحيحة وهم بحاجة لتحفيز واهتمام لإبداء رأيهم والإجابة عن الأسئلة ويمكن لوجود فروق فردية بين التلاميذ.

يمكننا القول من خلال هذه المعطيات أن أغلبية أفراد العينة يؤكدون على أن سرعة التلاميذ في الإجابة دليل على مستواهم وفي غالب الأحيان ترجع هذه السرعة إلى مدى استيعاب التلاميذ للدرس وفهمهم للأسئلة المطروحة حوله.



الجدول رقم 11: يبين التقويم الدوري لمدى استيعاب التلاميذ للدروس.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		64	92%
لا		04	08%
المجموع		50	100%

الملاحظ من أرقام الجدول رقم 11 أن نسبة 92% من المبحوثين يعتمدون على التقويم الدوري وذلك لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للأفكار المرحلية للدروس من خلال إشراكهم في العملية التعليمية فقد يعتمد الأستاذ خلال شرحه للدرس عدة أساليب يحاول بها معرفة مدى تجاوب التلاميذ لما قدمه مثل طرح أسئلة حول الدرس فجأة أو واجب محروس ليتكون من أسئلة من مضمون الدرس وهناك أيضا الواجبات المنزلية التي يكلف بها التلميذ فمن خلالها يتمكن الأستاذ معرفة مدى اهتمام التلميذ بواجباته واستيعابه لمادته الدراسية واكتشاف الأخطاء والنقائص ومحاولة منه تعديلها وتقويمها.

في حين نجد 04 مبحوثين التي تعادل نسبتهم 08% أجابوا بلا ويرجع سبب ذلك اعتبار الفروض هي الطريقة الأنسب لتقويم التلاميذ ومعرفة مدى استيعابهم وفهمهم للمادة الدراسية.

ونستنتج من المعطيات السابقة أن معظم المبحوثين أكدوا على قيامهم بالتقويم الدوري للتلاميذ وذلك لمعرفة مدى فهم واستيعابهم للدروس.

الجدول رقم 12: يبين التجول بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		28	56%
لا		22	44%
المجموع		50	100%

من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم 12 يتضح أن تجول الأستاذ بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ وهذا ما أكدته مجموعة البحث، حيث قدرت نسبة إجابة المبحوثين بنعم بـ 56% ويرجع سبب ذلك إلى أن الأستاذ عندما يقوم بالتجول بين الصفوف يجعل التلاميذ ينتبهون للدرس ويأخذون الحيطة والحذر من تقويم الأستاذ لهم، كما ان

الأستاذ يقوم بالتجول في الصفوف حتى يتمكن من ضبط الصف وجعل التلاميذ يركزون تفكيرهم حول الدرس حتى لا يترك لهم فرصة الانصراف عنه، والبحث عن أشياء تشبع اهتماماتهم ورغباتهم، والتجول بين الصفوف يشعر كل تلميذ أن موضع عناية ورعاية للأستاذ وأنه معرض لسؤال في أي لحظة من لحظات الدروس، وهذا حسب النظرية التفاعلية الرمزية فالأستاذ عندما يقوم بالتجول بين الصفوف يحدث ردة فعل لتلاميذ بالاستجابة الفورية والانتباه.

في حين نجد فئة الأساتذة الذين يعتبرون أن التجول بين الصفوف أثناء شرح الدرس لا يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ وقدرتهم نسبتهم ب44% ويعود السبب في ذلك أن التجول بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤثر على التلاميذ من خلال تشتيت انتباههم والتشويش عليهم كما يسبب لهم أيضا الانزعاج والتوتر مما يفقدهم التركيز.

نستخلص من خلال هذه النتائج بأن أغلب المبحوثين يرون أن التجول بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ وجذب انتباههم بغية التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ وحتى يعرف كل تلميذ أن الأستاذ يراقب كل حركة تصدر عنه لكي لا يغيب تركيزه، وإذا سبق وفقد تركيزه فتجول الأستاذ بين الصفوف تجله يعود جو الحصة والمشاركة في أنشطتها.

**جدول رقم 13:** يبين الاختبارات التي يستخدمها الأستاذ لتقويم الجانب المعرفي للتلميذ

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		24	48%
لا		24	52%
المجموع		50	100%

من المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول نلاحظ نسبة 52% من المبحوثين صرحوا بان الاختبارات الكتابية هي الأكثر استخداما لتقويم الجانب المعرفي للتلميذ.

وتعتبر عامل مهم وعادل في تقويم التلميذ من خلال أسئلة تراعي الفروق الفردية وتكون موجهة لضعيف ومتوسط وجيد، كما أنها تبرز وتظهر مدى فهم واستيعاب التلاميذ لما قدم في الدروس ويمكن القول أن الاختبارات الكتابية تبعد التلاميذ عن الارتباك أمام الأستاذ.

في حين نجد نسبة 48% من المبحوثين يرون بأن الاختبارات شفوية هي التي تستعمل في تقويم الجانب المعرفي، فعندما يتمكن التلميذ من استظهار ما حفظ من دروس وحسب ما تبين لنا في مقابلتنا مع الأساتذة في المرحلة المتوسطة أن أكثر الأساتذة اعتماداً على هذه الطريقة هم أساتذة التربية الإسلامية فمعظم الأساتذة في هذه المادة الدراسية يعتمدون في تقويمهم للتلاميذ على الاختبارات الشفهية ويرون بأن هذه الأخيرة تبعد التلميذ عن التمسك بالطريقة التقليدية وهي الحفظ وتكسر حاجز الخوف من التعبير أمام الأستاذ وتدعمه لاكتساب القدرة والقوة على المواجهة خاصة في المشوار الدراسي اللاحق أي الدراسات العليا.

وفي الأخير نستنتج من المعطيات السابقة أن النسبة الأكبر ترجع إلى المبحوثين الذين يعتمدون الاختبارات الكتابية لأنها هي التي تفسح المجال أمام التلميذ لإبراز مكتسباته ومعارفه، كما أنها تعطي الصورة الحقيقية عنه ولا تقتصر على فئة قليلة بل جميع التلاميذ.

الجدول رقم 14: يبين مراقبة التلاميذ أثناء العملية التدريسية.

النسبة المئوية	النسبة المئوية	تكرارات	العينة	
			الاحتمالات	
96%	36.11%	26	الانشغال بالحديث	48 نعم
	30.56%	22	التشويش	
	33.33%	24	عدم الانتباه	
	100%	72	المجموع	
04%		02		لا
100%		50		

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن نسبة 96% من المبحوثين الذي كانت إجاباتهم بنعم أكدوا على أنه يوجد مراقبة أثناء العملية التدريسية، فيما بينهم هذه النسبة المرتفعة راجعة أسبابها إلى انشغال التلاميذ بالحديث بنسبة 36.11% تليها نسبة 33.33% من المبحوثين يرون أن عدم الانتباه هو سبب مراقبة الأستاذ للتلاميذ، في حين نجد نسبة 30.56% من المبحوثين يرجعون سبب مراقبتهم للتلاميذ هو عدم الانتباه.

أما بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأنه لا توجد مراقبة للتلاميذ أثناء العملية التعليمية فقد قدرت نسبتهم بـ 4% فقط ويمكن إرجاع ذلك إلى عوامل متعلقة بشخصية الأستاذ نفسه، فقد يكون غير مسيطر على جو الحجرة الصفية.

ونستخلص من خلال هذا أن أغلبية يقومون بمراقبة التلاميذ وذلك لجعلهم أكثر انضباط وتحديد المشاكل والصعوبات التي تعرقل العملية التعليمية.

ثانيا: عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة الثانية.

الجدول رقم 15: الاعتماد على الأسئلة التي تقيس مدى حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		43	86%
لا		07	14%
المجموع		50	100%

من خلال الجدول رقم 15 نستنتج أن 86% من المبحوثين كانت إجاباتهم إيجابية حيث أكدوا أنهم يعتمدون على الأسئلة التي تقيس حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات وذلك راجع لأن التلميذ عندما لا يحدد الأستاذ له الحد في الإجابة يتمكن التلميذ من التوسع والوصول إلى الإجابة ولو بنسبة قليلة وتلك الأسئلة أيضا تبرز قدراته وملكاته المعرفية وتسهل عليه الإجابات في الاختبارات والفروض وأساليب التقويم التربوي المعتمد عليها.

في حين نجد نسبة 14% من أفراد عينة الدراسة يقرون بأنهم لا يعتمدون على أسئلة تقيس مدى حافزية التلاميذ في الإجابات يرجع سبب ذلك لوجود أسئلة لا تتطلب توسع في الإجابة مثال ذلك مادة الرياضيات فهي تعتمد على حقائق علمية لا تتطلب التوسع مثل العمليات الحسابية.

ومن خلال هذه المعطيات نستنتج أن معظم الأساتذة يعتمدون في تقويمهم على الأسئلة التي يبرز فيها التلميذ مدى قدرتهم واستعدادهم للتعلم.

الجدول رقم 16: مراعاة الفروق من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمك لهم.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		42	%84
لا		08	%16
المجموع		50	%100

من خلال النسب المئوية أعلاه نلاحظ أن أجوبة الأساتذة بنعم تقدر بـ 84% حيث يرون أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمه لهم وهذا يرجع على أن مستويات التلاميذ تختلف وهناك المتفوق، المتوسط، الضعيف وعلى الأستاذ مراعاة هذه الاختلافات وذلك من خلال تقويم كل منظم حسب مستواه فإذا أراد الأستاذ مثلاً أن يعطي واجبات منزلية لتلاميذه يقوم بالشرح والتبسيط لهم فلا يمكن أن يكلف كل تلميذ بواجبات تفوق فهمه واستيعابه فيعجز عن حلها وقد يلجأ في الكثير من الأحيان للبحث عن من ينجز له هذه التمارين ويأتي بالحل الصحيح لكنه لا يستفيد منه شيء لكن إذا أعطى للتلميذ واجب في مستواه فإنه يثير تفكيره ويحفزه على التعلم.

في حين نلاحظ أن أجوبة الأساتذة بلا تقدر بـ 16% حيث يرون أن الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمه لهم وسبب ذلك يرجع إلى تعامل الأستاذ مع الفئة المتميزة في القسم.

ومما سبق نستنتج أن الأساتذة يراعون الفروق الفردية للتلاميذ واختلاف دافعيتهم وميولهم وذلك من أجل الكشف عن القدرات المتنوعة لديهم.

الجدول رقم 17: يبين درجة تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء التقويم لهم.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
ضعيفة		02	%04
متوسطة		43	%86
كبيرة		05	%10
المجموع		50	%100

## الفصل السادس:.....عرض، تحليل وتفسير البيانات الميدانية

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 17 نلاحظ بأن نسبة 86% من الأساتذة يؤكدون أن درجة تجاوب التلاميذ معهم أثناء تقويمهم متوسطة ويرجع سبب ذلك أن مستوى التلاميذ يختلف كل حسب مادته فمثلا المواد الأجنبية يوجد اختلاف في تجاوب التلاميذ معها مقابل المواد الأخرى.

في حين نجد نسبة 10% من المبحوثين يرون درجة تجاوب التلاميذ كبيرة وهذا راجع إلى تحكم هؤلاء الأساتذة في مادتهم الدراسية وتوفير الجو المناسب من الناحية التعليمية والنفسية للتلاميذ، مما يجعل لهم قابلية للتعلم.

لتكون في المقابل نسبة 40% من الأساتذة إجابتهم ضعيفة ويرجع سبب ذلك لعدم اقبال التلاميذ على اكتساب المعارف وقلة دافعيتهم للتعلم وكذلك لطبيعة المادة الدراسية.

ونستنتج من خلال هذه النتائج أن درجة تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء عملية تقويمه لهم متوسطة وذلك لوجود فروق فردية وتفاوت في مستوى التلاميذ.

**الجدول رقم 18:** يبين الغياب المتكرر كمؤشر لنقص قابليتهم للتعلم.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		41	82%
لا		09	18%
المجموع		50	100%

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 18 نلاحظ أن 82% من أفراد عينة الدراسة يرون أن غياب التلاميذ المتكرر مؤشر لنقص قابليتهم للتعلم، فغياب التلميذ قد يكون غير مبرر كتأخر عن عمدا للتغيب عن المادة الدراسية التي لا يرغب في دراستها، كما يمكن أن يكون مبرر مثل مشاكل صحية التي قد تعجز التلميذ وتعرقله على مواصلة دراسته بطريقة عادية في المؤسسة التعليمية، مما يحدث نقص في استيعاب الدروس الذي يؤدي إلى نفور التلميذ عن الدراسة ونقص في دافعيته للتعلم وخاصة أن بعض المواد دروسها مرتبطة بعضها ببعض.

في حين نجد نسبة 18% من الأساتذة يرون بأن الغياب المتكرر ليس بالضرورة مؤثر لنقص دافعية التلاميذ للتعلم، لأنه بإمكانهم استدراك سبق وخاصة أن الفئة المسلط عليها الضوء في هذه السنة الرابعة متوسط وهم مقبلين على شهادة التعليم المتوسط التي تعتبر شهادة أساسية في هذه المرحلة التعليمية.

ومن خلال هذه المعطيات نستنتج أن أغلبية المبحوثين أكدوا على أن غياب المتكرر يؤثر في مردودية التلاميذ وذلك نتيجة لنقص دافعتهم وقدراتهم المعرفية.

**الجدول رقم: 19** يبين تقديم المادة الدراسية على وتر تهيئة المناخ النفسي والتعليمي مناسب.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		46	92%
لا		04	08%
المجموع		50	100%

من خلال الجدول رقم 19 نلاحظ بأن نسبة 92% من المبحوثين يقرون بأن تهيئة المناخ النفسي والتعليمي للتلاميذ داخل الحجرة الصفية أثناء تقديم المادة الدراسية لابد منه، فمن خلاله يتمكن التلميذ من استيعاب الدروس والابتعاد عن الانطواء داخل الحجرة الصفية وعدم الاكتراث خاصة لدى التلاميذ ضعيفوا المستوى، في حين نجد أنسبة 08% من المبحوثين غير مبالون بتهيئة المناخ النفسي والتعليمي المناسب، وقد يرجع ذلك لعدم تحكمه في العملية التعليمية داخل الحجرة الصفية أو مشاغبة التلاميذ ونبذهم للمادة الدراسية، كما يرجع في بعض الأحيان إلى صرامة الأستاذ.

ونستنتج أن أغلب المبحوثين يهيئون المناخ النفسي والتعليمي المناسب لأن ذلك يساعد التلميذ على الاستيعاب والفهم مما يزيد دافعتهم للتعلم.

**الجدول رقم 20:** يبين التفاعلية بين التلاميذ والأستاذ تزيد من ردود أفعالهم نحو فاعلية العملية التدريسية.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		50	%100
لا		/	/
المجموع		50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم 20 نجد نسبة 100% من الباحثين أقرروا بأنه توجد علاقة تفاعلية بين التلاميذ والأساتذة لأنه لا بد من ذلك فالأستاذ يقوم بشرح الدرس والتلميذ يقابل ذلك بردود أفعال تكون إما ايجابية أو سلبية أي بالفهم والاستيعاب أو عكس ذلك وهذا ما أشارت إليه النظرية التفاعلية الرمزية فهم طبيعة الأشياء كرموز لمعان تتشكل من خلالها عملية التفاعل والذي يكون بين الأستاذ والتلميذ من خلال مجموعة من الأساليب والطرق لإنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة.

في حين نجد نسبة الباحثين الذين أجابوا بلا منعدمة، لأن إجاباتهم كانت كلها ايجابية.

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم 20 نستنتج أنه توجد علاقة تفاعلية بين الأستاذ والتلاميذ مما تزيد من ردود أفعالهم نحو فعالية العملية التدريسية.

**عرض، تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة.**

**الجدول رقم 21:** يبين توجد أساليب خاصة لاكتشاف مهارات التلميذ.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		42	%84
لا		08	%16
المجموع		50	%100

نلاحظ من الجدول رقم 21 أن نسبة 84% من الباحثين سرحوا بنعم توجد خاصة لاكتشاف مهارات التلاميذ لأنهم في مرحلة إبداع وتطور، وبإمكان التلميذ إبراز قدراته من خلال إعطائه أسئلة تفوق ذكائه وكذلك أسئلة ثقافية، مسرحيات وفي بعض الأحيان يلجأ بعض



الأساتذة لتقديم درسهم لخلق جو يتناسب مع ما سيعرض في الدرس مثلا تكوين مجموعات داخل الصف والعمل فيها يكون تعاوني بين المجموعة الواحدة وتنافسي بين المجموعات وخاصة في مادتي الفيزياء والعلوم عن طريق التجارب التي يطلب القيام بها.

في حين نجد نسبة 16% أي ما يعادل 08 مبحوثين أجابوا بلا ويرجع السبب كون هؤلاء الأساتذة يعتمدون سوى على تلقين الدرس وتقومهم للتلاميذ على أساسها دون اللجوء إلى أساليب لاكتشاف مهارات التلاميذ.

من خلال المعطيات السابقة نستنتج أن أغلبية الأساتذة لهم أساليب خاصة لاكتشاف مهارات التلاميذ وذلك لتطويرهم وإنماء تلك المهارات.

**الجدول رقم 22:** يبين مدى مناسبة الاختبارات التحصيلية لتحسين قدرات التلاميذ.

الاحتمالات	العينة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم		42	84%
لا		08	16%
المجموع		50	100%

من خلال النسب المئوية في الجدول رقم 22 نلاحظ أن نسبة 84% من الأساتذة يرون أن الاختبارات التحصيلية مناسبة لقدرات التلاميذ ويرجع ذلك إلى أن الاختبارات التحصيلية هي وسيلة لقياس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة وهي إحدى وسائل التقويم الشائعة الاستعمال، كما تعد الاختبارات التحصيلية فرصة لمعرفة الأستاذ لمدى اكتساب التلاميذ للكفاءات والمعارف وكذلك إبراز جوانب الضعف التي وجدت قصد معالجتها والانتقال إلى تعلمات جديدة وهذا ما تؤكدته النتائج التي توصلنا إليها وهو ما يتطابق مع دراسة راشد حماد الدوسري (2002-2003) في دراسته حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية، حيث توصلنا إلى 84.2% من المعلمين يستخدمون الاختبارات بأنواعها وهذا ما توصلت إليه دراسة "طه صالح" إلى أن نسبة 79.89% يعتمدون على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم.

في حين نجد أن نسبة 16% من الأساتذة الذين يرون أن الاختبارات التحصيلية ليست مناسبة لتحسين قدرات التلاميذ لأنها ليست بالضرورة أسلوباً لتحسين القدرات والمهارات، فهناك أساليب أخرى كالمناقشة الصفية والحوار والمشاريع والواجبات المنزلية... الخ.

ومن خلال هذه النتائج الموضحة أعلاه نستنتج بأن الاختبارات التحصيلية مناسبة لتحسين قدرات التلاميذ وأغلبية المبحوثين أكدوا على ذلك باعتبار هذه الأخيرة لقياس جميع جوانب شخصية المتعلم النفسية، الفكرية، المهارية، الاتجاهات والميول.

الجدول رقم 23: يبين تقييم المستوى المهاري للتلميذ.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
ضعيف		07	8.97%
ضعيف جدا		00	00%
متوسط		41	52.56%
جيد		23	29.49%
جيد جدا		07	8.97%
المجموع		78	100%

ملاحظة: المجموع لا يساوي عدد المبحوثين بل يمثل عدد إجاباتهم.

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم 23 نجد 41 مبحوث أي ما يعادل نسبة 52.56% يقيمون المستوى المهاري للتلاميذ بدرجة متوسط وهذا راجع كون التلاميذ في هذه المرحلة يمتلكون مهارات وقدرات عالية إلا أنهم غير قادرين على إبرازها وهذا راجع لاكتظاظ الحجرة الصفية، فعدد التلاميذ الكبير لا يتيح الفرصة لاكتشاف مهاراتهم بالقدر الكافي، إلى جانب ذلك انشغال التلاميذ بتحضيرهم لاجتياز شهادة التعليم المتوسط، لتكون هوسهم الوحيد والعمل على الوصول إلى النجاح في حين ترجع نسبة 29.49% للمبحوثين الذين صرحوا بجيد لتقويمهم المستوى المهاري للتلاميذ وهذا راجع لاختلاف رؤى الأساتذة لتلاميذهم داخل الحجرة الصفية والإمكانيات والقدرات المبذولة من قبل التلاميذ نحو كل مادة دراسية.

أما نسبة 8.97% فهي لكل من 07 مبحوثين اللذين صرحوا بجيد جدا وهذا دليل على مستوى لا بأس به في هذه المرحلة ويرجع ذلك لتوفر الجو المناسب للعملية التعليمية والتعلمية.

ليكون 07 مبحوثين آخرين نفس النسبة السابقة (8.97)% واللذين كانت إجاباتهم بضعيف ويرجع ذلك لعدم اهتمام التلاميذ بالدراسة والانشغال بأمر أخرى تبعدهم عنها كمواقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وغيرها وخاصة أن هذه الفئة من التلاميذ في المرحلة المتوسطة كونهم في مرحلة المراهقة.

ومن خلال هذا نستخلص أن التقييم المهاري للتلاميذ كان بدرجة متوسط وهذا ما أقرب به غالبية الأساتذة محاولين إيجاد طرق وسبل لتطوير المستوى المهاري للتلاميذ.

**الجدول رقم 24:** يبين الطريقة المعتمد عليها في تقديم الدرس.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
الإملاء		14	14.89%
الكتابة على السبورة		41	43.62%
الشرح		39	41.49%
المجموع		94	100%

ملاحظة: المجموع لا يساوي عدد المبحوثين بل يمثل عدد إجاباتهم.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 24 أن نسبة 43.62% من الأساتذة يعتمدون طريقة الكتابة على السبورة في تقديم الدرس من قبل التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية فهناك من يمتلك السرعة في الكتابة وآخر لا وأيضا يرجع السبب إلى تفادي الأستاذ وقوع التلاميذ في أخطاء أثناء الكتابة خاصة في بعض المواد كمادة الرياضيات محتواها حقائق علمية لا يمكن التغيير فيها لذلك يفضل معظم أساتذة الرياضيات التدوين على السبورة.

في حين نجد نسبة 41.49% من مجموع عينة الدراسة يؤكدون بأن طريقة الشرح أفضل طريقة يقدم بها الدرس لأن بعض المواد الدراسية في بعض الأحيان تتطلب الشرح فقط لاستيعاب التلاميذ ما يقدم لهم أثناء تقديم الأستاذ للدرس.

فبالمقابل نجد نسبة 14.89% من مجموع عينة الدراسة يرون بأن الإملاء هي الطريقة الأمثل لتقديم الدرس، فهذه الطريقة يفتح المجال للمناقشة والحوار أثناء الإملاء خاصة عند وجود تساؤلات حول ما يقدم من قبل الأستاذ حتى تسهل عملية الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ

مثلا المناقشة والحوار أثناء عملية الإملاء للدرس تثير الرغبة لدى التلاميذ للاستمتاع وتنمية مهاراتهم.

ومن خلال هذا نستنتج أن الأساتذة يعتمدون بكثرة طريقة الكتابة على السبورة في هذه المرحلة التعليمية (الطور المتوسط) وتأتي طريقة الشرح بنسبة متقاربة مع طريقة الكتابة على السبورة وذلك لتلقين الدرس للتلاميذ بسهولة وتحقيق الهدف من شرح المتمثل في الفهم والاستيعاب.

**الجدول رقم 25:** يبين الرموز التي يتم تداولها أثناء عملية شرح الدرس.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
الكلام		07	14%
الإشارات		/	/
معا		43	86%
المجموع		50	100%

من خلال البيانات الكمية الموضحة في الجدول رقم 25 نلاحظ بأن نسبة 86% من المبحوثين يؤكدون بأن الرموز التي يتم تداولها أثناء عملية شرح الدرس هي الكلام والإشارات معا لأنه لا بد أن يمتلك الأستاذ المقدر الكافية لإدارة التفاعل داخل الصف وهذا من خلال تنظيمه لعملية الكلام واستخدامه الأنماط الكلامية المناسبة لإيصال المعلومات إلى التلاميذ بطريقة مناسبة حتى يتمكن التلميذ من فهم المادة الدراسية دون ملل أو ضجر، حيث أكدت إجابات المبحوثين أن الأستاذ الذي يتحدث أثناء تقديم الدرس يزيد من متابعة التلميذ له والإصغاء لما يقول وزيادة حماسه وإثارة الانتباه والتركيز للتلميذ.

لنجد أن الأستاذ يعتمد على الإشارات أثناء تقديمه الدرس يدعم بها كلامه ويعزز خطابه اللغوي من خلال مجموعة من الحركات، الإيماءات والتعابير لأن هذا من شأنه أن يكسب التلميذ الثقة، يحفزه على العمل والنشاط، إثارة انتباهه وتركيزه للدرس وإبعاد التششت عن ذهنه وهذا ما أكدت عليه النظرية التفاعلية الرمزية، بأن التفاعل بين الأستاذ وتلميذه داخل الحجرة الصفية يعتمد على الرموز والإشارات فمثلا: عندما ينظر الأستاذ لتلميذ وهو يتحرك ويقوم

## الفصل السادس:.....عرض، تحليل وتفسير البيانات الميدانية

بالمشاغبة داخل الصف تجعل التلميذ يتوخى الحيطة وحتى الخوف وبالتالي فإن هذا يحثه على الانتباه للدرس أكثر.

لهذا على الأستاذ أن يستعمل لغة الجسد لخلق الجو المرغوب فيه داخل الصف وحث التلميذ على التواصل معه.

في حين نجد نسبة 14% المبحوثين أجابوا بأنهم يستعملون الكلام فقط في شرح الدرس وعدم استعمالهم للإشارات ويرجع ذلك لطبيعة مادتهم الدراسية وشخصية الأستاذ وكذلك لطريقته المعتمدة في شرحه للدرس وإبصال المعلومات للتلميذ.

نستنتج خلال بأن أغلبية الأساتذة يعتمدون على الكلام والإشارات لأنها أنسب طريقة لفهم التلاميذ والتواصل معهم.

**الجدول رقم 26:** يبين الأساليب التدريسية المناسبة التي تراها تفيد في زيادة المهارات عند التلاميذ.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
أسلوب حل المشكلات	22	22	27.85%
المناقشة والحوار	35	35	44.30%
أسلوب التعلم التعاوني	22	22	27.85%
المجموع	79	79	100%

ملاحظة: المجموع لايساوي عدد المبحوثين بل يمثل عدد إجاباتهم.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 26 أن نسبة 44.30% من الأساتذة الذين يرون أن أسلوب المناقشة والحوار هو الأسلوب الأمثل الذي يزيد من مهارات التلاميذ ويرجع ذلك إلى أن هذا الأسلوب يساعد على حل الدروس ومن خلاله يتسع فهم التلاميذ ويكتسبون العديد من المعارف الجديدة وأعمال فكرهم للوصول إلى الحقائق من خلال الاستقراء والاستنتاج يدل الاعتماد على المعلومات الجاهزة فتتوسع بذلك معارفهم ويزيد شوقهم وحماسهم للمشاركة.

في حين نجد نسبة 27.85% من المبحوثين الذين يرون أن الأسلوب الأمثل لزيادة المهارات عند التلاميذ هو أسلوب حل المشكلات وأسلوب التعلم التعاوني وسبب ذلك أن التعلم

## الفصل السادس:.....عرض، تحليل وتفسير البيانات الميدانية

التعاوني وحل المشكلات يقوم على تعاون التلاميذ داخل القسم في مجموعات ليتعاونوا فيما بينهم في حل التمارين والأسئلة المطروحة من قبل الأستاذ مع بعض لتحصل على الحل المناسب.

**الجدول رقم 27:** يبين العملية التقييمية الأكثر مساعدة على معرفة المستويات التحصيلية للتلاميذ.

الاحتمالات	العينة	تكرارات	النسبة المئوية
تشخيصي		24	22.22%
تكويني		23	21.30%
مستمر		39	36.11%
تحصيلي		22	20.37%
المجموع		108	100%

ملاحظة: المجموع لا يساوي عدد المبحوثين بل يمثل عدد إجاباتهم.

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول رقم 27 نلاحظ أن 36.11% من المبحوثين الذين يرون أن أكثر العمليات التقييمية مساعدة على معرفة المستويات التحصيلية للتلاميذ هي عملية التقويم المستمر وهذا راجع إلى أن أسلوبه يسمح بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للأنشطة المقدمة لهم والقيام بها أثناء تقديم الدرس ضروري لأنه يعطي نظرة آنية عن مدى فهم التلاميذ للموضوع المطروح قبل الانتقال إلى موضوع آخر، ثم تليها نسبة 22.22% من الأساتذة الذين يرون التقويم التشخيصي هو أساس الانطلاق الجيد للتلميذ ويسمح بالحصول على مؤشرات قبل التعلم في حين ترجع نسبة 21.30% للتقويم التكويني، لتكون أدنى نسبة وهي 20.37% للتقويم التحصيلي ويرجع سبب ذلك إلى أنه آخر طريقة يقوم بها الأستاذ لمعرفة المستويات التحصيلية للتلاميذ ويتقرر ذلك من خلال العلامة التي يحصل عليها التلميذ.

ومن خلال المعطيات نستنتج بأن العملية التقييمية الأكثر مساعدة للأستاذ لمعرفة مستويات تلاميذه هي طريقة التقويم المستمر، كما أن هذا الاختلاف في طريقة التقويم يرجع إلى مهارات وقدرات كل الأستاذ وطبيعة مستوى التلاميذ إضافة إلى ضرورة ضمان إمكانيات والتنوع في الاختبارات التي تسمح لنا باتباع طريقة تقويم مناسبة.

### خلاصة الفصل.

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية باعتبارها خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، حيث تساعد في استخلاص النتائج من خلال عرض وتحليل البيانات في ضوء الفرضيات للتأكد من صحتها أو تفنيدها، بالإضافة إلى تقديم القراءة السوسولوجية.

## الفصل السابع: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

### تمهيد

أولاً: عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى.

2- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.

3- نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة.

ثانياً: مناقشة النتيجة العامة للدراسة.

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

رابعاً: القضايا التي أثارتها الدراسة.



**تمهيد:**

بعد أن تم تجميع البيانات التي حصلنا عليها من الميدان قمنا بتبويبها ثم تحليلها وتفسيرها إذ جاء هذا الفصل لمناقشة النتائج الخاصة بالدراسة من خلال مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات من اجل التأكد من صدق أو عدم صدق الفرضيات، ثم نستخلص النتيجة العامة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة، كما قمنا أيضا بمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة وفي الأخير نطرح مجموعة من القضايا التي أثارها هذه الدراسة.

## أولاً: عرض وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

### 1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

بعد تحليل وتفسير البيانات التي تم جمعها من الميدان بالاعتماد على الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات والتي وزعت على الأساتذة في التعليم المتوسط، سوف نحاول في هذا العنصر تبيان النتائج التي تم التوصل إليها ومدى إيجابتها على فرضيات الدراسة وذلك من خلال التتبع الميداني لبيانات البحث الكمية والتحليلات الكيفية التي قمنا بها، لذلك فإنه يجب علينا تحليل النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الفرضيات للكشف عن مدى تحققها أم لا والتي تمت صياغتها كما يلي:

- بالنسبة للفرضية العامة:
- للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- بالنسبة للفرضية الأولى:
- للجانب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- بالنسبة للفرضية الثانية:
- للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية.
- بالنسبة للفرضية الثالثة:
- للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية.

## 1- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

إن هذه الفرضية والموسومة ب:

- للجانِب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة الدراسية:  
وبناء على تحليل وتفسير بيانات الجداول من السؤال (04) حتى السؤال رقم (14) فقد توصلنا إلى النتائج التالية:
- نجد أن نتائج الدراسة الميدانية تؤكد من خلال الجدول رقم (04) أن النسبة الغالبة من أفراد العينة يقومون بتقويم التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس وتقدر نسبتهم ب (62%) ويعود السبب في ذلك إلى اعتبار الواجبات المنزلية أحد المؤشرات التي تقيس ارتفاع أو انخفاض علامة التقويم التي تمنح للتلاميذ، كما تعتبر أحد الأدوات الهامة في عملية التقويم التي تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.
- أما الجدول رقم (05) نجد بأن (50%) من الأساتذة يعتمدون على شرح الدرس ويعود السبب في ذلك كون هذه الطريقة هي أحسن طريقة لإيصال المعلومات للتلاميذ لأنها تعتمد على تبسيط المعلومات لتترسخ في أذهانهم، مما يحدث تفاعل بين التلاميذ والأساتذ.
- يبين الجدول رقم (06) أن الأساتذة يقومون بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس، حيث قدرت نسبتهم ب (96%) ويرجع سبب هذا إلى وجود عناصر التشجيع من طرف الأستاذ داخل الحجرة الصفية يعد أهم المحفزات المهمة من أجل المشاركة والمواظبة من قبل التلاميذ.
- في حين كشفت نتائج الجدول رقم (07) أن نسبة (100%) من أفراد العينة أكدوا على أن إتاحة الفرصة للتلاميذ يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف ويرجع سبب ذلك إلى أن إعطاء الفرصة للتلاميذ للمشاركة يزيد من قدرتهم على استيعاب الدروس، محاولة فهمها، الرغبة في الدراسة والحصول على المراتب الأولى.
- ويوضح الجدول رقم (08) المتعلق بكيفية صياغة أسئلة التقويم للتلاميذ، أن 29.79% من المبحوثين أجابوا بأنهم يعتمدون على صحيح أو خطأ في صياغة أسئلتهم ويرجع سبب ذلك

- بأن التلاميذ في هذه المرحلة بإمكانهم إبراز قدراتهم واختبار ذكائهم ومدى استيعابهم لما يقدم أثناء العملية التعليمية، فيلجأ بعض الأساتذة إلى وضع الأسئلة بهذه الطريقة.
- أما الجدول رقم (09) صرح أفراد عينة البحث أن الأساليب الأكثر اعتماداً لتقويم التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة هي الفروض وقدرت نسبتهم بـ 42.5% لأنها تعد من الوسائل المهمة لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للمعارف.
- يبين الجدول رقم (10) أن الأساتذة يتعرفون على مستوى التلاميذ من خلال سرعتهم للإجابة وقدرت نسبتهم بـ (58%) ويرجع سبب ذلك كون الاستجابة السريعة من قبل التلاميذ دليل على سرعة البديهة لديهم واستيعابهم لما يقدم من معلومات في الدرس ومن خلال هذا يستطيع الأستاذ تحديد مستوى كل تلميذ.
- إضافة إلى القيام بتقويم دوري لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدروس من قبل الأساتذة الذين قدرت نسبتهم بـ (92%) وهذا ما يوضحه الجدول رقم (11).
- ويوضح الجدول رقم (12) أن (56%) من أفراد العينة أكدوا بأن التجوال بين الصفوف أثناء شرح الدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلاميذ في التعلم ويرجع السبب في ذلك أن الأستاذ عندما يقوم بالتجول بين الصفوف يجعل التلاميذ ينتبهون للدرس ويأخذون الحيطة والحذر من تقويم الأستاذ لهم كما أن هذه الطريقة تمكن الأستاذ من ضبط الصف وجعل تلاميذه يركزون تفكيرهم حول الدرس.
- ونجد أن الاختبارات التي يستخدمها الأستاذ لتقويم الجانب المعرفي للتلميذ هي الاختبارات الكتابية وهذا تم تأكيده من خلال الجدول رقم (13) بنسبة (52%) من أفراد عينة البحث.
- وكما أن الجدول رقم (14) نجد أن أغلبية الأساتذة يراقبون التلاميذ أثناء العملية التدريسية وتقدر نسبتهم بـ (96%) ويعود السبب في ذلك إلى انشغال التلاميذ بالحديث (36.11%) وأيضاً عدم الانتباه وذلك بنسبة (33.33%) بالإضافة للتشويش وقد ورد ذلك بنسبة (30.56%).
- من خلال هذه النتائج التي تم التوصل إليها وذلك بعد تفسيرنا للجدول يتضح بأن الفرضية الأولى محققة أي أن للجانب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة الدراسية وذلك من خلال تقويم التلاميذ باستعمال الواجبات المنزلية والاعتماد على الشرح لتطوير الجانب المعرفي للتلميذ وكذلك تشجيعه على المشاركة أثناء تقديم الدرس وإلى جانب هذا

اعتماد صحيح أو خطأ كأسلوب لقياس ذكاء التلاميذ ومدى استيعابهم لمحتوى أي مادة دراسية.

### تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

إن هذه الفرضية والمعنونة ب:

للجانِب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية وبناء على تحليل وتفسير الجداول من السؤال رقم (15) إلى السؤال رقم (20).

- من خلال نتائج الجدول رقم (15) يتضح بأن أغلب أفراد العينة يعتمدون على الأسئلة التي تقيس مدى حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات وقد قدرت نسبتهم ب(86%)، لأن هذه الأسئلة تبرز قدراتهم المعرفية وتسهل عليهم الإجابة في الاختبارات والفروض والأساليب التقييمية الأخرى...

- أما الجدول رقم (16) فإن نسبته (84%) من أفراد عينة الدراسة أكدوا على مراعاة الفروق الفردية من حيث دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقييمهم.

- ويبين الجدول رقم (17) أن درجة تجاوب التلاميذ مع الأستاذ أثناء تقييمه لهم متوسطة بنسبة (86) من لأفراد العينة، يرجع سبب ذلك أن مستوى التلاميذ يختلف من تلميذ لآخر أي حسب قدراتهم ومكتسباتهم، كما أن طريقة تقويم كل أستاذ تختلف كل حسب مادته الدراسية.

- أما الجدول رقم (18) فإن نسبته (82%) من أفراد عينة الدراسة صرحوا بأن الغياب المتكرر للتلميذ مؤثر على نقص قابليته للتعلم.

- كما أشار الجدول رقم (19) إلى أن نسبة (92%) من الأساتذة يؤكدون على تهيئة مناخ نفسي وتعليمي مناسب للتلاميذ أثناء الحصة الدراسية لان ذلك يساعدهم على الاستيعاب، الفهم ويزيد من دافعتهم للتعلم.

- في حين كشفت نتائج الجدول رقم (20) أن العلاقة التفاعلية بين التلاميذ والأساتذ تزيد من ردود أفعالهم نحو فعالية العملية التدريسية وقد قدرت نسبة أفراد العينة الذي أكدوا على هذا ب(100%).

وعليه فإن كل هذه المؤشرات والنسب المتحصل عليها تؤكد أن للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية وبالتالي فقد تحققت هذه الفرضية بنسبة كبيرة.

- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

- إن هذه الفرضية التي مفادها:
- للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية وبناء على تحليل وتفسير بيانات الجداول من السؤال رقم (21) إلى السؤال رقم (27) فقد توصلنا إلى النتائج التالية:
- نجد أن نتائج الدراسة الميدانية تؤكد من خلال الجدول رقم (21) أن النسبة الغالبة من أفراد العينة يؤكدون على وجود أساليب لاكتشاف مهارات التلاميذ وتقدر نسبتهم ب(84%) ويرجع سبب ذلك كون التلاميذ في مرحلة الإبداع والتطور وبإمكانهم إبراز قدراتهم من خلال إعطائهم أسئلة تفوق ذكائهم وأسئلة ثقافية ومسرحيات.
- أما الجدول رقم (22) نجد بأن نسبة (84%) من الأساتذة يؤكدون بأن الاختبارات التحصيلية مناسبة لتحسين قدرات التلاميذ.
- في حين كشفت نتائج الجدول (23) أن التقييم المهاري للتلاميذ متوسط وقدرت نسبة أفراد عينة البحث الذي أكدوا على ذلك ب(52.56%) وهذا راجع لاكتظاظ الحجرة الصفية، فعدد التلاميذ كبير لا يتيح الفرصة لاكتشاف مهاراتهم جميعاً.
- كما أشار الجدول رقم (24) إلى أن نسبة (43.62%) من الأساتذة أكدوا على أن الطريقة المعتمد عليها في تقديم الدرس هي الكتابة على السبورة وسبب ذلك هو تسهيل تدوين الدرس من قبل التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية وكذلك تفادي الأستاذ وقوع التلاميذ في الأخطاء أثناء الكتابة للدرس في بعض المواد كمادة الرياضيات والمواد الأجنبية.
- في حين كشفت نتائج الجدول رقم (25) أن نسبة 86% صرحوا بأن الرموز التي يتم تداولها أثناء عملية شرح الدرس هي الكلام والإشارات معاً.
- أما الجدول رقم (26) صرح أفراد عينة البحث أن الأساليب التدريسية المناسبة التي تفيد في زيادة المهارات عند التلاميذ بنسبة (44.30%) هي المناقشة والحوار ويرجع سبب ذلك

كون هذا الأسلوب يزيد من مهارات التلاميذ من خلال كسب معارف جديدة وإعمال فكرهم للوصول إلى الحقائق من خلال الاستقراء والاستنتاج.

- في حين كشفت نتائج الجدول رقم (27) أن العملية التقييمية الأكثر مساعدة على معرفة المستويات التحصيلية هي التقييم المستمر بنسبة (36.11%) من أفراد عينة البحث وراجع سبب ذلك إلى أنه أسلوب يسمح بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للأنشطة المقدمة لهم وفهمهم لمحتوى أي مادة دراسية.

من خلال هذه النتائج التي تم التوصل إليها وذلك بعد تفسيرنا للجدول يتضح بأن الفرضية الثالثة محققة أي أن للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية وذلك من خلال أدائهم في الأنشطة التقييمية، المشاركة، المناقشة والحوار.

#### ثانياً مناقشة النتيجة العامة:

من خلال عرضنا للمعطيات الميدانية بالتحليل والتفسير وبعد تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات المطروحة توصلنا إلى النتيجة العامة للدراسة الميدانية وهي:

لقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بأن للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية، حيث أن للجانب المعرفي دور في زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة الدراسية وهذا ماحققته الفرضية الجزئية الأولى، بحيث نجد الأساتذة يقومون التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية التي تعتبر مؤشر لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى الدرس، بالإضافة إلى تشجيعهم على المشاركة أثناء تقديم الدرس مما يزيد من قدرتهم على اكتساب معارف جديدة وتعلم أسلوب المناقشة والحوار.

كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن للجانب الوجداني دور في زيادة تحفيز التلاميذ نحو المادة الدراسية وذلك من خلال تهيئة مناخ نفسي وتعليمي مناسب من طرف الأستاذ وكذلك مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ وهذا ماحققته الفرضية الجزئية الثانية.

في حين أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن للجانب الأدائي دور في تحسين قدرات التلاميذ نحو المادة الدراسية، حيث نجد أن الأساتذة يعتمدون على أساليب مختلفة لاكتشاف مهارات التلاميذ وتقييمهم، مما يزيد من قدراتهم ودافعيتهم نحو المادة الدراسية.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية العامة تحققت وأن للتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.

### ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

بعد تحليل وتفسير البيانات الميدانية والوصول إلى نتائج الدراسة التي قمنا بتحليلها في ضوء الفرضيات ومن خلال هذا سنحاول مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها والتي ساعدتنا في بناء وتوجيه البحث وفيما يلي سنحاول التطرق إلى مختلف ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات وأزمنة مختلفة حول مختلف جوانب الموضوع الذي تم معالجته في هذه الدراسة والتطرق كذلك إلى الإجراءات المنهجية التي أتبعنا في تلك الدراسات:

#### 1- من حيث المنهج:

تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة وهو نفس المنهج الذي تم تطبيقه في كل من دراسة "يوسف خنيش" ومحمد عطية أحمد عفانة "نظراً لملائمة هذا المنهج مع طبيعة موضوع الدراسة".

أما بالنسبة للمنهج الوصفي التحليلي فنجد أنه اعتمد في كل من دراسة "بن سي مسعود لبنى" و"خطوط رمضان" و"سهير زكي محمود سرحان".

في حين دراسة طه صالح حمود فقد قامت باعتمادها على المنهج المسحي الوصفي.

في حين كل من دراسة راشد حماد الدوسري وعبد الوهاب بن موسى لم تقوم على تحديد المنهج الذي قام بإتباعه في دراستها.

#### 2- من حيث أدوات جمع البيانات:

أغلب الدراسات التي تم الاستعانة بها تقوم بتحديد الأدوات التي يستخدمها لجمع البيانات إلا دراسة "سهير زكي محمود سرحان" ودراسة "عبد الوهاب بن موسى" استعملتا مقياس الدافعية للتعلم.



فوجد دراسة "بن سي مسعود لبنى"، "خطوط رمضان"، "يوسف خنيش"، "محمد عطية أحمد عفانة"، "طه صالح حمود" وأيضا دراسة "راشد حماد الدوسري" اعتمدوا على الاستمارة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وهو ما يتوافق مع دراستنا، حيث اعتمدنا على الاستمارة كأداة لجمع البيانات من الميدان بالإضافة إلى اعتمادنا على المقابلة.

### 3- من حيث العينة:

لقد توافقت أغلبية الدراسات التي تطرقنا إليها في دراسة موضوعها على اعتمادها على العينة فوجد دراسة "بن سي مسعود لبنى" اعتمدت على عينة مكونة من (110) مفردة وأجريت دراسة "يوسف خنيش" على عينة مكونة من (88) أستاذ، بينما دراسة طه صالح حمود اعتمدت على (210) أستاذ أما دراسة "خطوط رمضان" فقد قام بإجراء الدراسة على عينة اشتملت على (112) أستاذ، كما اعتمدت دراسة "محمد عطية" على (60) مفردة، كما اعتمدت دراسة "راشد حماد الدوسري" على عينة عشوائية بلغت (600) معلم ومعلمة، أما في دراسة "سهير زكي محمود سرحان" فقد تم اختيار (312) مفردة، في حين دراسة "عبد الوهاب بن موسى" فتكونت عينته من (72) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

### 4- من حيث النتائج:

أما فيما يخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتي تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة حيث توصلت دراسة الطالب "طه صالح حمود" إلى أن أغلب الأساتذة يستخدمون الاختبارات التحصيلية، في عملية التقويم وهو ما يتفق مع دراستنا، في حين نجد هذه الدراسة تختلف مع دراستنا في أن أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم التحصيلي وهو ما يتناقض مع دراستنا الحالية حيث وجدنا أن أغلب أفراد عينة البحث تعتمد على التقويم المستمر، التحصيلي، التكويني والتشخيصي ولكن بنسب متفاوتة.

أما دراسة راشد حماد الدوسري فقد توصلت إلى أن أغلب المعلمون يستخدمون الاختبارات بأنواعها في عملية التقويم وهذا ما توافق مع دراستنا الحالية أن معظم الأساتذة يرون بأن الاختبارات التحصيلية مناسبة لتحسين قدرات التلاميذ.

في حين نجد اختلافه في النتائج مع الدراسات المتبقية إلا أنها ساعدتنا في إثراء الرصيد المعرفي من مفاهيم، نظريات، أدوات جمع البيانات وتحديد المنهج المستعمل.

### القضايا التي أثارها هذه الدراسة:

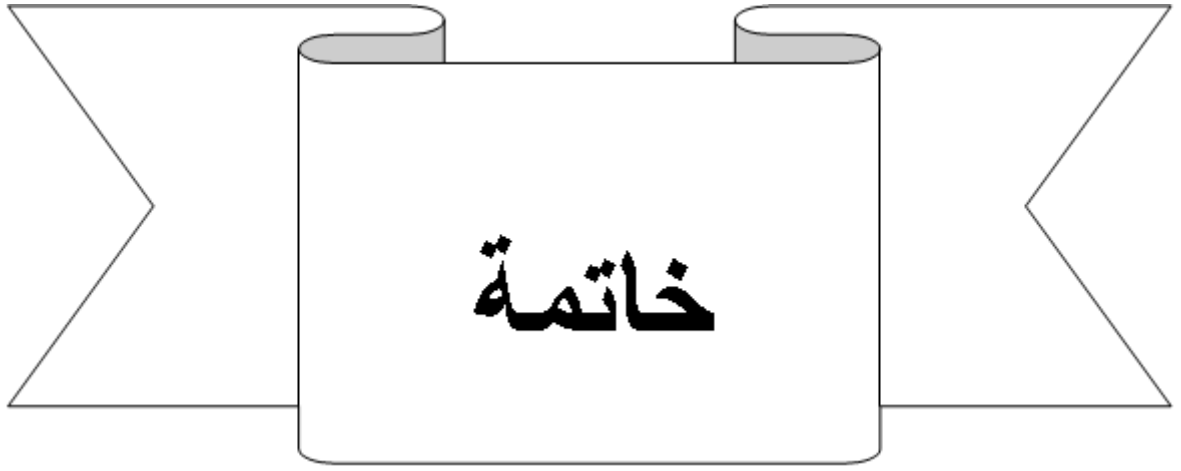
من خلال دراسة الجانب النظري سواء المتعلق بالتقويم التربوي أو الدافعية للتعلم بالإضافة إلى الجانب الميداني للدراسة، فقد واجهتنا العديد من المشاكل والمعوقات التي دفعتنا إلى بعض الأمور التي لم يتوفر الوقت لدراستها، خاصة وأنها لم تكن تتدرج ضمن أهداف الدراسة الآتية، رغم الصلة التي تربطها بموضوع دراستنا وقد أدى ذلك بنا إلى إثارة بعض القضايا التي تحتاج إلى تفسيرات واقعية تستلزم بحثا معمقا ودراسة ميدانية للتوصل إلى نتائج تفسير واقع مختلف تلك القضايا التي أثارها هذه الدراسة.

1- أثر التقويم المستمر على دافعية التلاميذ.

2- العلاقة بين التدريس والتقويم باستعمال نتائج التقويم في توجيه التعلم وتطويره.

3- توسيع دائرة التقويم التربوي ليشمل بالإضافة إلى التحصيل المعرفي قياس وتنمية المهارات، الميول والاتجاهات العلمية باستخدام أدوات مناسبة.

كانت هذه إذن، جملة الانشغالات التي أخذت حيزا من تفكيرنا خلال القيام بالإجراءات البحث النظرية والتطبيقية وهي قضايا يمكن اتخاذها كمواضيع للدراسة والبحث في علم اجتماع التربية.



## خاتمة:

إن قراءتنا لموضوع الدراسة ينطلق من عدة إشكالات تحتاج إلى إجابات عنها، فللتقويم التربوي دور في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية.

يتبين لنا من خلال دراستنا هذه أنه يوجد دور للتقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية، لأنه يعد أحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ومن تم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية، كما يعد ركن أساسي في نجاح العملية التعليمية وتحسين المستوى الدراسي لدى التلاميذ لذلك يمكن أن نعتبر أن التقويم التربوي يشكل المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم التلاميذ، واستثارة دافعيتهم نحو الدراسة.

والدراسة الحالية تبقى مجرد محاولة، الهدف منها لفت انتباه الطلبة والباحثين في ميدان علم اجتماع التربية من أجل التعمق والبحث في التقويم التربوي ودوره في تحسين واستثارة الدافعية لدى المتعلمين.

ورغم ما توصلنا إليه من نتائج إلا أن بحثنا حول التقويم التربوي والدافعية للتعلم يمكن أن يكون من المبادرات التي تحتوي على عدة نقائص لهذا فإننا نضع نتائج هذه الدراسة كمنطلق لدراسات أخرى نظرا لأهمية الموضوع.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع:

### أولاً- المعاجم والقواميس:

- 1- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، ج5، مادة الدال، 2003.
- 2- ابن منظور: لسان العرب، دار بيروت، ط1، المجلد5، 1992.
- 3- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان، ط1.
- 4- جرجس ميشال جرجس: معجم المصطلحات التربوية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، ط2، 2008.
- 5- عادل مختار الهواري، سعيد عبد العزيز مصلوح: موسوعة العلوم الاجتماعية، دار الجامعة المعرفية، مصر، ط1، 1999.
- 6- عزيز إبراهيم مجدي: معجم ومصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009.
- 7- العمر معين خليل: معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
- 8- محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.
- 9- محمد حمدان: معجم المصطلحات التربوية والتعليم والتربية، دار الكنوز المعرفية للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2015.
- 10- معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.
- 11- المنجد في اللغة والإعلام: دار المشرق، بيروت، ط3.
- 12- المنجد في اللغة والإعلام: منشورات دار الشروق، ط1، 1999.
- 13- مي العبد الله: المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام والاتصال، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2014.
- 14- نايف القيس: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

## ثانياً - الكتب:

- 15- أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار النهضة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
- 16- أحمد بن مرسلني: مناهج البحث العلمي في الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، ط4.
- 17- إسماعيل محمد فقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر، ش، د، م، م، القاهرة، ط1، 2005.
- 18- السيد علي شتا، فاديا عمر الجولاتي: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997.
- 19- إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2013.
- 20- باسم الصرايرة وآخرون: استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.
- 21- برو محمد: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1، 2010.
- 22- بسام محمد القضاة وآخرون: مقدمة في المناهج التربوية الحديثة، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2014.
- 23- ثائر أحمد غباري: الدافعية (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2008.
- 24- جمال زكي: أسس البحث الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1992.
- 25- جودت عزة عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
- 26- حسناء فاروق الديب: التقويم الذاتي، مؤسسة حورس الدولية، مصر، ط1، 2013.
- 27- حسين محمد جواد الجبوري: منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

- 28- حمدان محمد ريان: علم النفس النمو والتربوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، ط1، 2000.
- 29- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
- 30- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2008.
- 31- خالد محمد الفتاح، أبو شعيرة وآخرون: التربية، الأسس، التحديات، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
- 32- خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1.
- 33- خضير شعبان: مصطلحات في الإعلام والاتصال، دار اللسان العربي، ط1، 1422هـ.
- 34- خليل إبراهيم بشير وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.
- 35- رافدة الحريري: التقويم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.
- 36- رؤوف محمود القيسي: علم النفس التربوي، دار دجلة ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2008.
- 37- رشراش أنيس عبد الخالق، أمل أبو ذياب: طرائق النشاط في التعلم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2007.
- 38- رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، 2008.
- 39- زهران، حامد عبد السلام: علم النفس والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، مصر، ط5، 1999.
- 40- زينب محمد عيد الحليم، ثناء علي: تدريب التربية الفنية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2007.



- 41- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط6، 2012.
- 42- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2001.
- 43- سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2003.
- 44- سميح أبو مغلي وآخرون: علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية، الأردن، ط1، 2014.
- 45- سمير عطية المعراج: الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، المكتب العربي للمعارف، مصر، ط1، 2013.
- 46- سهيلة محسن كاظم القتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجيه الايديولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
- 47- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
- 48- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2013.
- 49- طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، ط1، 2010.
- 50- طاهر حسو ريباري: أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2011.
- 51- عادل أبو سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2008.
- 52- عبد الحافظ سلامة: أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.
- 53- عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013.

- 54- عبد القادر محمد رضوان: مناهج البحث العلمي، دار شريفي للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 1990.
- 55- عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع: القياس والتقويم النفسي والتربوي (بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد، الأردن، ط1، 2004.
- 56- عبد الله سالم الثبتي: علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2002.
- 57- عبد الله محمد عبد الرحمان، البدوي محمد علي: مناهج وطرق البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، لبنان، ط1، 2002.
- 58- عبيدات دوقان وآخرون: البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط7، 2001.
- 59- عدس عبد الرحمان: أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط2، 1999.
- 60- علي أحمد عبد الرحمان عياصرة: القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
- 61- عماد عبد الحليم: مقدمة في علم النفس، مركز يزيد للنشر، ط1، 2005.
- 62- عماد عيد الرحيم الزغول: علم النفس التربوي، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط1، 2006.
- 63- عماد عيد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2014.
- 64- عواطف محمد ياسين: اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1971.
- 65- غازي عداية: إعداد البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008.
- 66- فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي: مبادئ في علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.
- 67- فضيلة عرفان، محمد السيعاوي: أبحاث في علم النفس المعاصر، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2016.

- 68- ماجد محمد الخياط: أساليب البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية، دار الـراية، الأردن، ط1، 2010.
- 69- ماجد محمد خياط: أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الـراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.
- 70- محمد أبو ناصر وآخرون: منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1990.
- 71- محمد إسماعيل قباري: أسس البناء الاجتماعي، المنشأة المعارف الإسكندرية، مصر، ط1، 1989.
- 72- محمد بكر نوفل، فريال محمد الوعواد: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، ط1، 2011.
- 73- محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.
- 74- محمد حسن سعيد حسين: دراسات القياس والتقويم النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2013.
- 75- محمد عبد الحليم وآخرون: أسس البحث العلمي في المجالات التقنية والاجتماعية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1.
- 76- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 1999.
- 77- محمد فرحات القضاة، محمد عوض الزبودي: اساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
- 78- محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم (نظرية وممارسة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2012.
- 79- محمد محمود بن يونس: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2015.
- 80- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2003.

- 81- محمود محمد غانم: المدخل إلى المناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ط1، 1988.
- 82- مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2006.
- 83- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.
- 84- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000.
- 85- منسي محمود عبد الحليم حامد، احمد صالح: التقويم التربوي ومبادئ، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2007.
- 86- نايف قطامي وآخرون: علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2010.
- 87- نبيل أحمد الهادي: نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

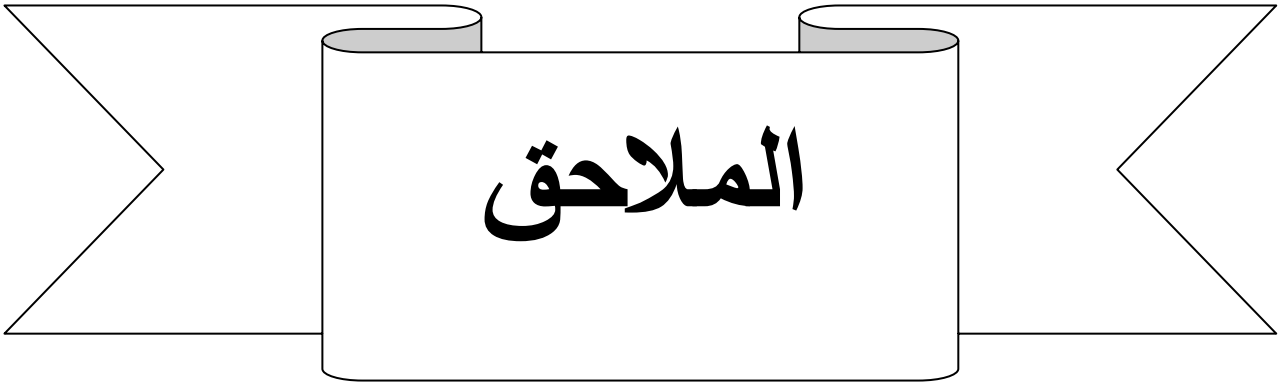
### ثالثا- الرسائل والمذكرات الجامعية:

- 88- بوجاجة فتيحة: التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالانضباط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تربية، جامعة جيجل، الجزائر، 2013-2014.
- 89- جناد عبد الوهاب: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس، تخصص في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة وهران، الجزائر، 2013-2014.
- 90- خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري- قسنطينة، 2009-2010.

- 91- سهير زكي محمود سرحان: الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة، 2018.
- 92- علي بن مسعود بن أحمد العيسى: تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1429هـ-1430هـ.
- 93- كمال ضلوش: الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي، دراسة مقارنة حسب نمط التكوين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة جيجل، الجزائر، 2009-2010.
- 94- يوسف خنيش: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، فرع التقويم التربوي والمناهج، علم النفس وعلوم التربية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2005-2006.
- رابعاً- المجالات والدوريات:**
- 95- إسماعيل وجدي، مزياني الوناس: التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، العدد 31 ديسمبر 2017، الجزائر.
- 96- عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود: الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30 سبتمبر 2017، الجزائر.
- 97- شيخة مسيب مفرح العتيبي: واقع استخدام قنوات التواصل الاجتماعي في تنمية بعض المهارات الإملائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة كما تراها المعلمات في مدارس الجمش بمحافظة الدوامي، مجلة لكلية العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة نابل، العدد 38 نسيان 2018، المملكة العربية السعودية.

#### **خامساً- المواقع الإلكترونية:**

98- <https://hrdiseussion-com/hr8504.html>.



جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم اجتماع

استمارة بحث بعنوان

دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية

من وجهة نظر أساتذة الرابعة متوسط

-دراسة ميدانية ببعض المتوسطات بولاية جيجل-

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم اجتماع التربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة تحية طيبة وبعد:

في إطار انجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول الموضوع المشار إليه أعلاه نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ونرجو منكم الإجابة على البنود التالية وذلك بوضع علامة X أمام الجواب الصحيح من وجهة نظركم، مع العلم أن هذه المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لغرض علمي.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

إشراف الأستاذ:

ضلوش كمال

من إعداد الطالبتين:

• لغوشي نعيمة

• بوالشمط نادية

السنة الجامعية: 2019/2018

## المحور الأول: البيانات الشخصية

- 1/ الجنس:  ذكر  أنثى
- 2/ المؤهل العلمي:  ليسانس  ماجستير   
 المدرسة العليا للأساتذة
- 3/ الأقدمية في العمل:  أقل من خمس سنوات
- من 5 إلى أقل من 10 سنوات
- من 10 إلى أقل من 15 سنة
- من 15 سنة فما فوق

## المحور الثاني: تنمية الجانب المعرفي وزيادة رغبة التلاميذ

-الفهم وزيادة الرغبة:

4/ هل يتم تقويم التلاميذ على أساس الواجبات المنزلية المتعلقة بالدرس؟

نعم  لا

5/ كيف تساعد التلاميذ على فهم الدروس؟

المراجعة معهم  شرح الدرس  وضع تمارين

-المشاركة وزيادة الرغبة:

6/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس؟

نعم  لا

7/ هل تعتقد بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف؟

نعم  لا



-التطبيق وزيادة الرغبة:

8/ كيف تقوم بصياغة أسئلة تقويمك للتلاميذ؟

-أسئلة تربط بين عنصرين

-أسئلة ملأ الفراغ

-انتقاء الإجابة المحتملة

-صحيح أو خطأ

9/ ما هي الأساليب التي تعتمد عليها لتقويم التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة؟

الواجبات المحروسة  الفروض  الامتحانات

-التذكر وزيادة الرغبة:

10/ هل تتعرف على مستوى التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة؟

نعم  لا

11/ هل تقوم بتقويم دوري لمدى استيعاب التلاميذ للدروس؟

نعم  لا

-الانتباه وزيادة الرغبة:

12/ هل تعتقد أن تجولك بين الصفوف أثناء شرحك للدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلميذ؟

نعم  لا

13/ ما هي الاختبارات التي تستخدمها لتقويم الجانب المعرفي للتلميذ؟

اختبارات شفوية  اختبارات كتابية

14/ هل يتم مراقبة التلاميذ أثناء العملية التدريسية؟

نعم  لا

إذا كانت إجابتك بنعم هل يعود ذلك إلى:

انشغالهم بالحديث  التشويش  عدم الانتباه عند بداية الدرس

### المحور الثاني: تنمية الجانب الوجداني وزيادة تحفيز التلاميذ

-القدرات وزيادة التحفيز:

15/ هل تعتمد على الأسئلة التي تقيس مدى حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات؟

نعم  لا

-الميول وزيادة التحفيز:

16/ هل تقوم بمراعاة الفروق الفردية من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمك لهم؟

نعم  لا

-الاستجابة وزيادة التحفيز:

17/ ما درجة تجاوب التلاميذ معك أثناء تقويمك لهم؟

ضعيفة  متوسطة  كبيرة

18/ هل يعتبر الغياب المتكرر للتلاميذ كمؤشر لنقص قابليتهم للتعلم؟

نعم  لا

19/ هل تلعب أثناء تقديم المادة الدراسية على وتر تهيئة المناخ النفسي والتعليمي المناسب؟

نعم  لا

20/ هل العلاقة التفاعلية بين التلاميذ والأستاذ تزيد من ردود أفعالهم نحو فعاليات العملية التدريسية؟

نعم  لا

### المحور الثالث: تنمية الجانب الأدائي وتحسين قدرات التلاميذ

-مهارات التلميذ الأدائية:

21/ هل توجد أساليب خاصة لاكتشاف مهارات التلاميذ؟

نعم  لا

-إذا كانت الإجابة بنعم أذكرها:

22/ في رأيك هل ترى أن الاختبارات التحصيلية مناسبة لتحسين قدرات التلاميذ؟

نعم  لا

23/ كيف تقيم المستوى المهاري للتلاميذ؟

ضعيف  ضعيف جدا  متوسط  جيد  جيد جدا

-الكتابة والإملاء وتحسين القدرات:

24/ ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تقديم الدرس؟

الإملاء  الكتابة على السبورة  الشرح

أخرى تذكر: .....

25/ ما هي الرموز التي يتم تداولها أثناء عملية شرح الدرس؟

الكلام  الإشارات  الكلام والإشارات معا

26/ ما هي الأساليب التدريسية المناسبة التي تراها تفيد في زيادة المهارات عند التلاميذ؟

أسلوب حل المشكلات  أسلوب المناقشة والحوار  أسلوب التعلم التعاوني

أخرى تذكر: .....

27/ ما هي العملية التقويمية الأكثر مساعدة على معرفة المستويات التحصيلية للتلاميذ؟

التشخيصي  التكويني  المستمر  التحصيلي

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم اجتماع

استمارة بحث بعنوان

دور التقويم التربوي في تحسين دافعية التلاميذ نحو المادة الدراسية

من وجهة نظر أساتذة الرابعة متوسط

-دراسة ميدانية ببعض المتوسطات بولاية جيجل-

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم اجتماع التربية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة تحية طيبة وبعد:

في إطار انجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر حول الموضوع المشار إليه أعلاه نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ونرجو منكم الإجابة على البنود التالية وذلك بوضع علامة X أمام الجواب الصحيح من وجهة نظركم، مع العلم أن هذه المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لغرض علمي.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

إشراف الأستاذ:

ضلوش كمال

من إعداد الطالبتين:

• لغوشي نعيمة

• بوالشمط نادية

السنة الجامعية: 2019/2018

## المحور الأول: البيانات الشخصية

- 1/ الجنس:  ذكر  أنثى
- 2/ المؤهل العلمي:  ليسانس  ماجستير   
 المدرسة العليا للأساتذة
- 3/ الأقدمية في العمل:  أقل من خمس سنوات
- من 5 إلى أقل من 10 سنوات
- من 10 إلى أقل من 15 سنة
- من 15 سنة فما فوق

## المحور الثاني: تنمية الجانب المعرفي وزيادة رغبة التلاميذ

-الفهم وزيادة الرغبة:

4/ هل تكلف التلاميذ بواجبات منزلية على أساس فهمهم للدرس؟

نعم  لا

5/ كيف تساعد التلاميذ على فهم الدروس؟

المراجعة معهم  شرح الدرس  وضع تمارين

-المشاركة وزيادة الرغبة:

6/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تقديم الدرس؟

نعم  لا

7/ هل تعتقد بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بالمشاركة يساهم في زيادة رغبتهم داخل الصف؟

نعم  لا

-التطبيق وزيادة الرغبة:

8/ كيف تقوم بصياغة أسئلة تقويمك للتلاميذ؟

-أسئلة تربط بين عنصرين

-أسئلة ملأ الفراغ

-انتقاء الإجابة المحتملة

-صحيح أو خطأ

9/ ما هي الأساليب التي تعتمد عليها لتقويم التلاميذ وتحفيزهم على الدراسة؟

الواجبات المحروسة  الفروض  الامتحانات

-التذكر وزيادة الرغبة:

10/ هل تتعرف على مستوى التلاميذ من خلال سرعتهم في الإجابة؟

نعم  لا

11/ هل تقوم بتقويم فوري لمدى استيعاب التلاميذ للدروس؟

نعم  لا

-الانتباه وزيادة الرغبة:

12/ هل تعتقد أن تجولك بين الصفوف أثناء شرحك للدرس يؤدي إلى زيادة رغبة التلميذ؟

نعم  لا

13/ ما هي الاختبارات التي تستخدمها لتقويم الجانب المعرفي للتلميذ؟

اختبارات شفوية  اختبارات كتابية

14/ هل ترى بأن التلاميذ لا يمكن الوثوق بهم إذا تركوا بلى مراقبة؟

نعم  لا

إذا كانت إجابتك بنعم هل يعود ذلك إلى:

انشغالهم بالحديث  التشويش  عدم الانتباه عند بداية الدرس

### المحور الثاني: تنمية الجانب الوجداني وزيادة تحفيز التلاميذ

-القدرات وزيادة التحفيز:

15/ هل تعتمد على الأسئلة التي تقيس مدى حافزية التلاميذ على التوسع في الإجابات؟

نعم  لا

-الميول وزيادة التحفيز:

16/ هل تقوم بمراعاة الفروق الفردية من حيث اختلاف دافعية التلاميذ وميولاتهم أثناء تقويمك

لهم؟

نعم  لا

-الاستجابة وزيادة التحفيز:

17/ ما مدى تجاوز التلاميذ معك أثناء تقويمك لهم؟

درجة ضعيفة  متوسطة  كبيرة

18/ في رأيك هل يعتبر غياب التلاميذ المستمر يؤدي إلى نقص إرادتهم للتعلم؟

نعم  لا



### المحور الثالث: تنمية الجانب الأدائي وتحسين قدرات التلاميذ

-مهارات التلميذ الأدائية:

19/ هل توجد أساليب خاصة لاكتشاف مهارات التلاميذ؟

نعم  لا

-إذا كانت الإجابة بنعم أذكرها:

20/ في رأيك هل الاختبارات التحصيلية هي التي تتحكم في تحسين قدرات التلاميذ؟

نعم  لا

21/ كيف تقيم المستوى المهاري للتلاميذ؟

ضعيف  ضعيف جدا  متوسط  جيد  جيد جدا

-الكتابة والإملاء وتحسين القدرات:

22/ ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تقديم الدرس؟

الإملاء  الكتابة على السبورة  الشرح

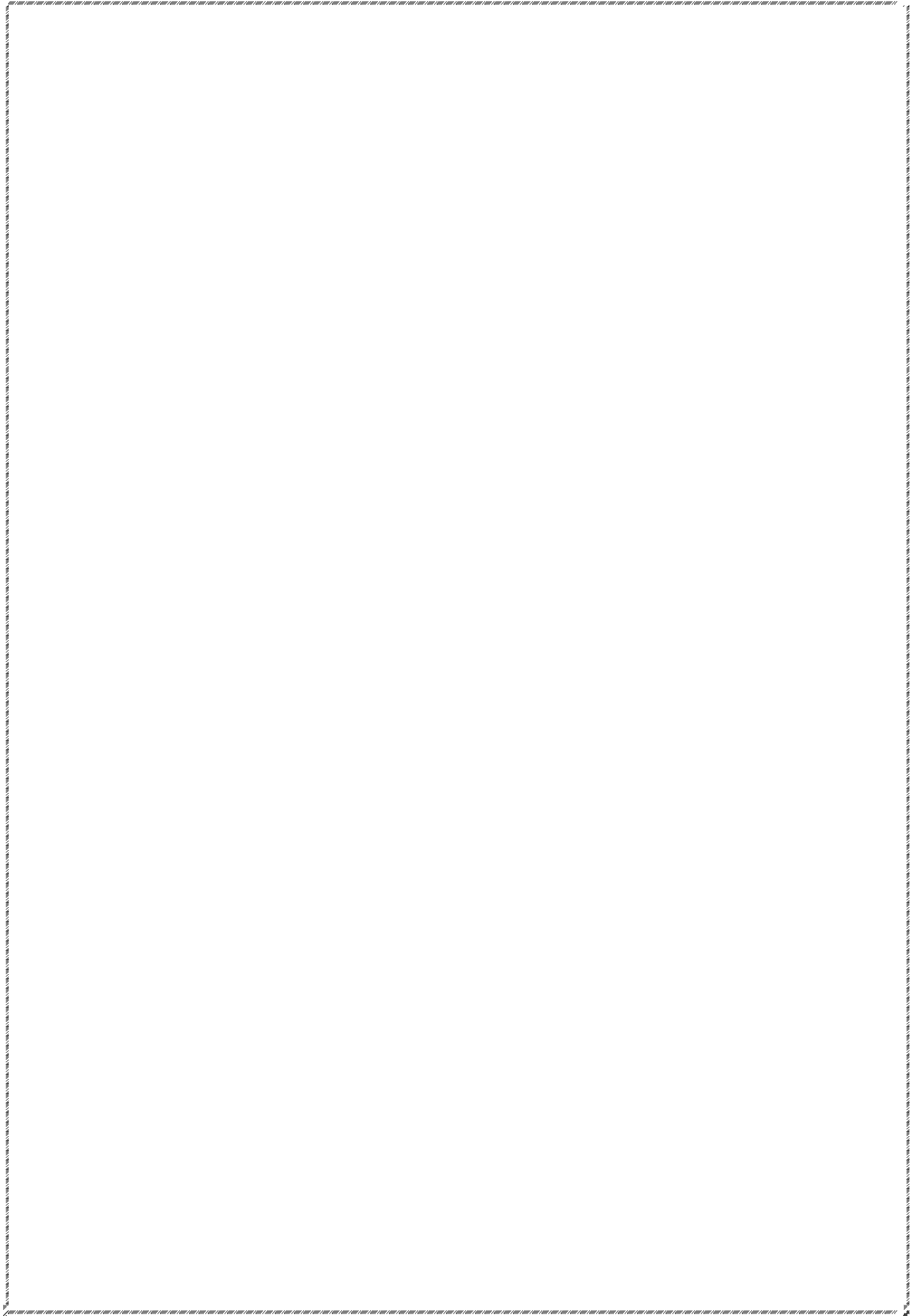
أخرى تذكر: .....

23/ هل تستعمل أسلوب القراءة أثناء تقديمك للدرس؟

نعم  لا

24/ ما هي اللغة التي تستعملها أثناء عملية شرح الدرس؟

الكلام  الإشارات  الكلام والإشارات معا



## قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الأستاذ
1	بواب رضوان
2	زروق ياسمينة
3	غراز الطاهر

## دليل المقابلة:

لقد قمنا بإجراء هذه المقابلة مع بعض أساتذة السنة الرابعة متوسط من مختلف المؤسسات التربوية الثلاث: "متوسطة بويدر فرحات"، "متوسطة زرماني رابح"، "متوسطة مصطفى الوالي" وكانت أسئلتها كالتالي:

- ما نوع التقويم التربوي المعتمد من قبلكم؟
- هل تقومون بنشاطات جماعية داخل الحجرة الصفية؟
- ما نوع الأسئلة التي تعتمدون عليها في تحفيز التلاميذ؟
- كيف تكون طريقة تقديم الدرس للتلاميذ؟
- هل يكون تركيزكم على التلميذ الممتاز لسير الحصة التعليمية بطريقة أسهل؟
- هل تراقبون الواجبات الممنوحة للتلاميذ؟ وفي أي فترة؟