وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض متوسطات بلدية الطاهير-جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

- إبتسام بوكفوس

-دنيا زاد بوفرور

إشراف الأستاذ:

-د. ياسمينة زروق

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذة: سيساوي فضيلة..... رئيسا

الأستاذة: زروق ياسمينة.....مشرفا ومقررا

الأستاذ: بواب رضوان.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2019/2018

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله تعالى الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على

أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إتمام هذا العمل المتواضع.

نتقدم بالعرفان والشكر الجزيل لمن كان لها الفضل الكبير في انجاز هذا العمل

الأستاذة "ياسمينة زروق " التي كانت مشرفة على هذا البحث وقدمت لنا الدعم والإرشاد والتوجيه

ولم تبخل علينا بنصائحها وملاحظاتها القيمة، نسال الله أن يجعلك

قدوة للعلم والعطاء ونسال الله أن يحفظك ويرعاك. كما نتوجه بالشكر

المسبق لأعضاء لجنة المناقشة على سعتهم وصبرهم لقراءة

وتقييم هذا البحث .كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية كما

نخص بالذكر الأساتذة المحكمين.

كما لا ننسى أن نشكر كل من قدم لنا يد

العون والمساعدة داخل وخارج الجامعة سواء

بمعلومة، توجيه، وحتى بالدعاء.

ونسال الله أن يوفقنا لما فيه خير لنا ولأمتنا

والحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات.

ملخص الدراسة:

1_ باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وذلك نظرا لأهمية البرامج التعليمية في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ وباعتبارها الهدف الأساسي من أجل تنمية قدرات التلاميذ المعرفية والفكرية، وذلك انطلاقا من التساؤل الرئيسي مفاده:

«هل توجد علاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ؟»

والذي يندرج تحته تساؤلين فرعيين هما:

_ هل توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ؟

_ هل توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي؟

وعليه تم اجراء الدراسة الميدانية مع عينة من أساتذة بعض متوسطات بلدية الطاهير قدرت ب 70 أستاذ وأستاذة، فكانت عينة قصدية واعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي.

كما تم الاعتماد على الاستمارة كأداة أساسية لجمع البيانات.

وفي الأخير خلصت دراستنا إلى جملة من النتائج تتمثل في:

_ توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية بنسبة كبيرة والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

_ توجد علاقة كبيرة بين طرق تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة	70
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس	71
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن	72
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	73
05	يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	74
06	يبين توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس	75
07	يبين توزيع أفراد العينة حسب ما إذ كانوا يبذلون قصارى جهدهم لكي يكفيهم الوقت في ظرف ساعة	76
08	يبين توزيع لأفراد العينة حسب ما إذا كان الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية يتماشى مع البرنامج	77
09	يبين توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تقديم المقرر الدراسي يحتاج إلى وقت أطول مما يجعلك تقلص في عدد الوحدات	78
10	يبين ما إذا كان البرنامج التعليمي يحتوي على القدر الكافي من المعلومات	79
11	يبين ما إذا كان محتوى البرنامج التعليمية يتماشى مع قدرات التلاميذ	79
12	يبين ما إذا كان التلاميذ يستوعلون الدروس مقارنة بالمواد الأخرى	80
13"	يبين ما إذا كانت هناك فجوة بين برنامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى	81
14	يبين ما إذا كان عدد الوحدات في الكتب الدراسة كثيرة جدا	82
15	يبين ما إذا كانت عدد الوحدات التعليمية تحتاج إلى تقليص	83
16	يبين ما إذا كانوا يقومون بدمج المواضيع المتشابهة إلى حد كبير في نفس المادة والحصة الدراسية	84
17	يبين ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تسبب الشعور بالتوتر والضغط النفسي لتلاميذ المتوسط	85
18	يبين نوع التقويم الذي يعتمد أثناء الحصة والذي يرى أنه يزيد من تفاعل التلميذ وإبراز قدراته	86
19	يبين الهدف من عملية تقويم التلاميذ داخل الحجرة الصفية	87
20	يبين ما إذا كانوا يستخدمون سجلات رسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ	88
21	يبين ما إذا كانوا يراعون الفروق الفردية عند تقييمهم للتلاميذ في قدراتهم على	89

	فهم وأنماط تعلمهم	
22	يبين ما إذا كان التقويم مقتصر على الاختيارات والامتحانات فقط	90
23	يبين ما إذا كان تقويمهم للتلاميذ يعتمد على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات	91
24	يبين ما إذا كانوا أثناء الاختبارات يتركون النجال للتلاميذ للتعبير بحرية	92
25	يبين ما إذا كانت الاختبارات الشفوية عائق أمام نجاح التلميذ	93
26	يبين ما إذا كانت الأنشطة داخل الصف تساعد على قياس وتقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلى الأعلى	94
27	يبين ما إذا كان القيام بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلاميذ	95
28	يبين ما إذا كان القيام بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلاميذ	96

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
تمهيد	4
أولا: إشكالية الدراسة	05
ثانيا: فرضيات الدراسة	06
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع	07
رابعا: أهمية الدراسة	08
خامسا: أهداف الدراسة	08
سادسا: تحديد المفاهيم	08
سابعا: الدراسات السابقة	12
ثامنا: المقاربة النظرية	18
خلاصة الفصل	20
الفصل الثاني: البرامج التعليمية	
تمهيد	22
أولا: مفهوم البرامج التعليمية	23
ثانيا: معايير البرامج التعليمية	23
ثالثا: بناء وتطور البرامج التعليمية	25
رابعا: المبادئ الرئيسية لاختيار البرامج التعليمية	26
خامسا: أهداف البرامج التعليمية	27
سادسا: تصميم البرامج التعليمية وتنظيمها	28
سابعا: تنفيذ البرامج التعليمية	30
ثامنا: تقويم البرامج التعليمية	31
خلاصة الفصل	32
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	

تمهيد	34
أولا: مفهوم التحصيل الدراسي	35
ثانيا: المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي	36
ثالثا: أنواع التحصيل الدراسي	36
رابعا: خصائص التحصيل الدراسي	37
خامسا: مبادئ التحصيل الدراسي	38
ساسا: أهمية التحصيل الدراسي	39
سابعا: أهداف التحصيل الدراسي	39
ثامنا: شروط التحصيل الدراسي	40
تاسعا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	41
عاشرا: طرق قياس التحصيل الدراسي	42
أحدا عشر: النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي	44
خلاصة الفصل	49
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	51
أولا: الدراسة الاستطلاعية	53
ثانيا: مجالات الدراسة	55
ثالثا: المنهج المتبع في الدراسة	57
رابعا: أدوات جمع البيانات	59
خامسا: عينة الدراسة	63
خلاصة الفصل	65
الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات	
تمهيد	69
أولا: عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضيات	70
الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	98
أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	99
ثانيا: النتيجة العامة للدراسة	101
ثالثا: اقتراحات وتوصيات الدراسة	102

الخاتمة	ج
قائمة المراجع	
الملاحق	

مقدمة

تعد مراحل التعليم ينابيع يستقي منها الفرد مقومات شخصيته وطرق تفكيره ويبني من خلالها مفهوم الذات ولا يتم ذلك كله إلا عن طريق تعلمه داخل المدرسة وخارجها، ولما كانت البرامج قد طرأت عليها تغييرات تعد انعكاسات لتطور حركة الفكر التربوي بمختلف مظاهره واتجاهاته وكلما تعرض البرنامج التعليمي إلى مثل هذه التغيرات كلما استدعى الأمر النظر إليه بدقة.

فالبرنامج التعليمي يتشكل نتيجة تفاعل عوامل مختلفة كالمجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية والأساتذة وتكوينهم والتلاميذ وثقافتهم ومن هنا كان التفكير في إصلاح البرنامج التربوي يستدعي التغيير إلى ما هو أفضل بالنسبة للأهداف والمحتوى وعمليات التعليم والتعلم، وتفاعل العوامل المختلفة.

ويمكن أن نميز كثافة البرامج التعليمية بين ما هو نابع من المادة التعليمية نفسها، منهج التعامل معها وطريقة تقديمها، الحجم الساعي التي تتطلبها وبين ما يتسبب فيه الأستاذ نفسه وبين ما يتعلق بظروف المتمدرس ووسائله وترتبط بالتتبع على مستوى التحصيل وإن تفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط بعوامل عديدة تؤثر فيها وذلك بمعرفة هذه العوامل وأثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن.

من هذا المنطلق فإن دراستنا تهتم بالكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ ولقد احتوت الدراسة على جانبين جانب نظري اشتمل على ثلاث فصول.

ففي الجانب النظري: تناولنا الفصل الأول المعنون ب موضوع الدراسة (إشكالية الدراسة، فرضياتها أسباب اختيار الموضوع، أهميتها، أهداف الدراسة، ثم تحديد المفاهيم وفي الأخير عرض لبعض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، ثم المقاربة النظرية للدراسة)، أما الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى البرامج التعليمية حيث تناولنا فيها مفهوم البرامج، البرامج التعليمية، أهداف البرامج التعليمية، بناء وتطوير البرامج التعليمية، المبادئ الرئيسية لاختيار البرامج

التعليمية، معايير وأسس البرامج التعليمية، تطوير البرامج التعليمية، تنفيذ وتقويم البرامج التعليمية.

ثم تطرقنا في الفصل الثالث: إلى التحصيل الدراسي حيث تحدثنا عن مفهوم التحصيل الدراسي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التحصيل الدراسي، خصائصه، مبادئه، أهميته، أهداف التحصيل الدراسي، شروطه، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، طرق قياسه والنظريات المفسرة للتحصيل الدراسي.

أما في الجانب الميداني: فقد تناولنا الفصل الرابع والذي كان تحت عنوان «الإجراءات المنهجية للدراسة» والذي تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة (المكاني، الزمني، البشري)، منهج الدراسة أدوات جمع البيانات (الاستمارة، الملاحظة، المقابلة)، عينة ومجتمع الدراسة، أساليب التحليل الإحصائي.

في حين تناول الفصل الخامس والمعنون ب «عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضيات والفصل السادس: بعنوان مناقشة نتائج الدراسة».

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: موضوع الدراسة.

تمهيد:

أولا: إشكالية الدراسة.

ثانيا: فرضيات الدراسة.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة .

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: أهداف الدراسة.

سادسا: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة.

ثامنا: المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة.

الخلاصة.

تمهيد:

يعد الإطار النظري للدراسة بمثابة الركيزة الأساسية والإطار المرجعي العام للبحث من الناحية السوسيولوجية وبذلك تكمن أهمية هذا الفصل في اعتباره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية يهدف من خلاله الباحث إلى توضيح أهم ملامح الدراسة التي تقوم على مسار معين، لذلك يجب عليه مند انطلاقه في دراسة أي بحث أن يحدد موضوع الدراسة أو الإطار العام (النظري) للدراسة.

ومن خلال هذا الفصل نسعى إلى وضع إطار محدد عام لدراستنا التي تحمل عنوان: "كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ " حيث تطرقنا إلى: إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة: ثم أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة ثم تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة بالإضافة إلى ذلك عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع التي نرى أنها قد تخدم وتتلاءم وع موضوع دراستنا ثم المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة.

أولا: الإشكالية:

تعتبر التربية والتعليم ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية وذلك تبعا لدورها في حياة الفرد والمجتمع من خلال النهوض به، تطويره مستوى ورفع مستوى المعيشة فيه، لهذا تسعى كل المجتمعات لتطوير نظمها التربوية قصد تحقيق نهضة شاملة خاصة على الصعيد التربوي، من خلال هذا التطوير سعت وزارة التربية الوطنية في الجزائر إلى تحسين نوعية المناهج والبرامج لمواكبة العصر الحالي، وذلك أن المجتمع يسعى للتقدم من خلال مؤسسة المدرسة باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع الضرورية ثم اللجوء إليها نتيجة لتعقد الحياة الاجتماعية، حيث أنها تقوم بالعديد من الوظائف التنشئة الاجتماعية كتطبيع الأفراد اجتماعيا ونقل التراث الاجتماعي عبر الأجيال والمدرسة بدورها تنقسم إلى أطوار مختلفة للابتدائي والمتوسط والثانوي.

وقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة إصلاحات جذرية سعت من خلالها إلى تغيير محتوى كل المواد تماشيا مع الوقت الراهن وقد طرأت على البرامج التعليمية تغييرات تعد انعكاسا لحركة الفكر التربوي بمختلف مظاهره واتجاهاته وهذه الإصلاحات جاءت لتنمي شخصية التلميذ وتدريبه على مهارات التحدث وتقوده إلى إنتاج المعرفة والانتقال بالتعليم إلى الاعتماد على المتعلم في إنتاج المعرفة وتطويرها وأن البرنامج جاء لتعزيز البدائل أمام المعلم والمتعلم بما يستجيب ومستويات التلاميذ وتنوع أنماط تعليمهم في جميع المراحل التعليمية.

حيث تعتبر المرحلة المتوسطة هي المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي مدتها أربع سنوات لها غايتها الخاصة وتهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية، الثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، يتجلى ذلك من خلال رسمهم للبرامج التعليمية لهذه المرحلة التي يجب تلقينها خلال العملية التعليمية.

فالبرامج التعليمية هي كل المعارف والمواضيع والمعلومات التي يجب تدريسها خلال سنة دراسية معينة وأيضا هي جميع الأنشطة التي تسطرها المؤسسة ويتلقاها

التلميذ وتكون محددة بخطة زمنية صممت لهدف معين هو تنمية قدرات التلميذ المعرفية ،الاجتماعية واللغوية فبالرغم من توفير الكتب المجانية وتجديد كل سبل التعليم والهياكل ومحاولة الوصول إلى أحسن النتائج وإنجاح هذه البرامج التعليمية، إلا أنه هناك خللا يظهر جليا وهو تدني مستوى الرصيد المعرفي للتلاميذ على اعتبار أن التحصيل الدراسي هو الهدف الرئيسي في العملية التربوية وخلاصة تفاعل بين التلاميذ والمعلمين أو حتى بين التلاميذ أنفسهم ولقد اهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة التلميذ الدراسية، فهو نتاج لما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي.

فالتحصيل عموما يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم والمعرفة وتأسيسا على ذلك كان التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو:

هل توجد علاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ؟

وتندرج تحته جملة من التساؤلات الفرعية بمثابة مسالك موجهة لسير الدراسة حتى نبتعد عن العمومية والبحث في مواضيع كثيرة لا الوقت ولا الإمكانيات تسمح بدراستها، بمعنى أن هذه الدراسة ستركز على جوانب محددة من موضوع واسع وحساس يخص البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وعليه فإنه هناك **تساؤلين فرعيين** يستدعيان الإجابة عنهما في نهاية الدراسة الراهنة وهي:

1- هل توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة جميع الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ؟

2- هل توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي؟

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة:

من المعروف بأن لكل باحث أسبابا ودوافع تدفعه إلى اختيار أي مشكلة من أجل دراستها والوصول إلى اجابات عن التساؤلات التي تطرحها ومن الأسباب التي أدت إلى اختيارنا لهده المشكلة كموضوع للدراسة:

أسباب ذاتية:

1_ الميل الشخصي للموضوع على اعتباره يمس التلميذ ومخرجات العملية التربوية وذلك عن طريق معرفة العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

2_ الرغبة في مواصلة البحث والدراسة في مجال التعليم الجامعي هو السبب الذاتي وراء هذه الدراسة التربوية.

3_ الحصول على درجة الماستر أكاديمي في تخصص علم اجتماع التربية، هو شيء لا يأتي لنا إلا بإجراء هذه الدراسة والتي تمحورت حول" كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ".

4_ الرغبة في دراسة هذا الموضوع الذي أثار اهتمامنا مند وقت من خلال الإحساس بالمشكلة ولأننا مقبلون على العمل في قطاع التربية والتعليم.

أسباب موضوعية:

1_ دراسة كثافة البرامج التعليمية و علاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.

2_ إحداث نوع من التغيير في المواضيع وطرق معالجتها على اعتبار جل الدراسات تهتم بالمعلم وتتناسى طرف أساسي في هذه العملية ألا و هو المتعلم (التلميذ).

3_ لفت انتباه قطاع التربية والتعليم إلى كثافة وضغط البرامج والمقررات التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ .

4_ إبراز أهمية الموضوع من خلال معرفة العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

رابعا: أهمية الدراسة :

تنبع أهمية موضوعنا من أهمية البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، فنظرا للضغط الذي يتعرض له التلميذ أثناء عملية التعلم نتيجة كثافة البرامج و المناهج التعليمية و الذي يؤثر على تحصيلهم الدراسي وللمساهمة في حل هذه الظاهرة نحاول في دراستنا هذه للوصول إلى العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ وكذلك من خلال توجيه الأنظار إلى البرامج التعليمية في إطار الإصلاح التربوي ومدى توافقها مع إمكانيات وقدرات التلاميذ .

خامسا: أهداف الدراسة :

تتجه هذه الدراسة إلى بلوغ أهداف علمية وعملية محددة يمكن تلخيصها في التالي:

1 _ ربط الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي أملا في معرفة علاقة كثافة البرامج التعليمية بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.

2 _ إبراز الأهمية الكبيرة التي تكتسبها البرامج التعليمية في العملية التعليمية.

3 _ أن ظاهرة كثافة البرامج التعليمية تستدعي الدراسة السوسيولوجية لمعرفة علاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.

4-الكشف عن العلاقة بين طرق تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

5- الكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية و التحصيل الدراسي للتلاميذ.

سادسا: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

1- مفهوم البرنامج:

لغة :كلمة برنامج معربة من الأجنبية programme و هو في الأصل كلمة فارسية بلفظ رزنامة

وتعني الخطة المرسومة التي تحد مواعيد القيام بعمل ما و كيفية تنفيذه كبرنامج الدروس[1]

وهو كذلك من الفعل برمج، يبرمج، برمجة، أي وضع ونظم برنامجا[2]

اصطلاحا:

البرنامج هو التصوير الذي يضعه الباحث أو الدارس من أجل تحقيق بعض التغيرات و الأهداف مستقبلا.[3]

يعني وضع مقرر دراسي أي أنه عملية استحداث مخططات تربوية ،فهي تساعد التلاميذ على الاستفادة أكثر من مهارات القراءة والكتابة في تحسين قدراتهم الفكرية.[4]

أيضا البرنامج هو مجموعة من الأنشطة المنهجية القائمة على أساس علمي مخطط و منظم من قبل يتم فيها تنظيم المعلومات الخاصة بموضوع البرنامج .

التعريف الإجرائي للبرنامج: هو سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة كما يوفر الأسس الملموسة لإنجاز الأعمال و يحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة

[1] جرجس : **معجم مصطلحات التربية و التعليم** ، عربي _فرنسي _إنجليزي ،دار النهضة العربية ،الجزائر ،2005،ص319

[2] علي بن هادية و آخرون : **القاموس الجديد للطلاب** ،ط1 ،الجزائر ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،1991،ص147.

[3] إخلاص حسن السيد عشرية : **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل** ، المجلة العربية لتطوير التفوق ،2011،العدد3،ص89.

[4] س بولا و آخرون: **تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من محو الأمية** ،المنطقة العربية للتربية والثقافة و العلوم ،د ط ،تونس ،1992،ص14

البرامج التعليمية:

_ تعرف على أنها :"ملخص الإجراءات و المقررات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة كفترة ستة أشهر أو سنة "[1]

وتعرف كذلك على أنها :"أحد عناصر المنهج و أولها تأثر بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها ويعرف بأنه نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية ".[2]

وتعرف أيضا على أنها :"مجموع الخبرات الاجتماعية، الثقافية، المدرسية والرياضية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموهم المعرفي".[3]

التعريف الإجرائي للبرامج التعليمية:

هي خطة تتضمن عدة أنشطة لتنمية قدرات التلاميذ و مهاراتهم و يجب أن يهتم البرنامج بأن يكون لكل نشاط هدف محدد و أن يراعي التكامل و التناغم بين الأنشطة داخل المدرسة .

[1]محمد حمدان : **معجم مصطلحات التربية و التعليم** ،دار الكنوز المعرفة للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،ط 1،2005،ص 142.

[2]حسين فرج عبد اللطيف : **تخطيط المناهج وصياغتها** ،دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،2008،دط ،ص 110.

[3]عبد الطيف بن حسين بن فرج : **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج** ،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،2006،ص16.

التحصيل الدراسي:

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

لغة : يعني حصل الشيء تحصيلا ،وحاصل الشيء ومحصوله يقينه ، وتحصل الكلام ردّه إلى أصوله.[1]

ويعرف التحصيل في معجم مصطلحات التربية و التعليم ب أنه "عملية تركيز الانتباه على موضوع ما ،و تحصيله لاسيما إذا كان مكتوبا أو مطبوعا "[2]

اصطلاحا :"هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبارات أو تقديرات المدرسين أو كليهما "[3]

يعرف أيضا بأنه :"مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو في الاختبارات التحصيلية "[4]

ويعني التحصيل الدراسي كذلك بأنه: "إتقان جملة من المهارات و المعارف التي يمكن أن يمتلكهم الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد "[5]

---

[1] علي بن هايم و آخرون : **القاموس الجديد** ،معجم عربي فرنسي ألفابي ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر،1991،ص20

[2] محمد حمدان : **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، دار الكنوز المعرفة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ط 1،2005،ص 38

[3] محمد عبد العزيز العزباوي :**الاتجاهات المعاصرة في التربية و التعليم** ،مكتبة المجتمع العربي ،الأردن ،ط1،2008،ص227

[4] إبراهيم وجيه محمود : **علم النفس التعليمي** ،شركة الجمهورية الحديثة ،الإسكندرية ،دط ،2003،ص282.

[5] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التربية والمجتمع** ،مؤسسة شباب الجامعة ،الإسكندرية ،2005،ص33.

التعريف الإجرائي لمفهوم التحصيل الدراسي :"هو مجموع ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات حل مشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية ويمكن قياسه بالاختبارات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون

سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة:

أولا: الدراسات العربية.

الدراسة الأولى: بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر الأساسي "بالأردن. نقلا عن مجلة الجامعة الإسلامية ،المجلد السادس عشر ،العدد الثاني، ص 533، يونيو 2008،

صاحب الدراسة :ماهر مفلح الزيادات 2007

وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر أساسي وهدفت إلى تزويد المعلمين بالبرنامج التعليمي المقترح لتدريس الوحدة الدراسية

_ تمكين المعلم من معرفة البرنامج التعليمي والطرائق المستخدمة فيه.

إشكالية الدراسة (الأسئلة):

ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية ؟

هل هناك أثر للتفاعل بين البرنامج التعليمي المقترح والجنس في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية ؟

فرضيات الدراسة:

_ لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية تعزى للطريقة.

_ توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية و المدنية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

عينة الدراسة:

4 شعب الصف العاشر أساسي في مدرستين اختيرت عشوائيا ، شعبتان للذكور عدد أفرادها 79 طالب قسمت إلى مجموعتين تجريبية 39 طالب وضابطة 40 طالب وشعبتان للإناث عدد أفرادها 64 طالبة قسمت أيضا إلى مجموعتين تجريبية 34 طالبة و 30 طالبة .

منهج الدراسة : المنهج التجريبي

أدوات جمع البيانات:

_ الاختبار التحصيلي

_ المعالجة الاحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة ثم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء الطلبة عن الاختيار قبل تنفيد البرنامج المقترح .

نتائج الدراسة :

توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى للجنس وعدم وجود دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة التعليمية والجنس.

الدراسة الثانية: دراسة "ابراهيم محمد عيسى "بعنوان "قياس أبعاد الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن.

_ حاولت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن واستقصاء أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لديهم .

المنهج المتبع : المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة : مكونة 720تلميذ وتلميذة منهم 350إناث و 370ذكور من مدارس أربد _ الأردن

نتائج الدراسة :

بينت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائيا على مختلف مجموعات الدراسة، وأن هناك فروقا إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في بعدين من أبعاد مفهوم الذات هما :البعد الشخصي والبعد الأخلاقي، أما الفروق العائدة على مستوى التحصيل الدراسي فكانت دالة في خمسة أبعاد هم بعد العلاقات العائلية والاجتماعية والشخصية والبعد الأكاديمي والقلق فضلا عن الدرجة الكلية المتحققة في المقياس.

التعقيب على هده الدراسة :

قامت هده الدراسة بتناول جزئية مهمة من دراستنا وهي التحصيل الدراسي وهذا ما ساعدنا في إثراء الجانب النظري والتعمق في تحليل العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك لتقديم البحث بشكل مبسط و شامل .

الدراسة الثالثة:

عنوان الدراسة:" القيم والمناهج الدراسية " دراسة مشابهة

صاحب الدراسة :مبارك محمد بن مظفر الشامسي بالإمارات العربية المتحدة سنة 2008.

تساؤل الدراسة : ماهي أكثر القيم التي ركزت عليها المناهج محل الدراسة؟

_ وقد هدفت الدراسة إلى: تحليل القيم السياسة في المناهج الدراسية لدولة الإمارات العربية المتحدة ،ذلك أن الباحث قد اعتمد على منهجين الوصفي و استخدم في الإطار النظري ،ومنهج تحليل المضمون واستخدمه في تحليل مضامين والبرامج الدراسية محل الدراسة .

_ في حين نجد أن المقررات والبرامج الدراسية محل الدراسة هي : مقررات اللغة العربية والتربية الوطنية لأن برامج هذه المواد يحتوي على معلومات ودروس كثيرة ومتنوعة كما أن عدد الحصص الأسبوعية للغة العربية يفوق باقي المواد .

أهمية الدراسة :

تتمثل أهميتها في كونها تسعى لمعرفة القيم التي تبثها البرامج و المقررات الدراسية في الأجيال الصاعدة في الدولة على اعتبار أن المناهج والمقررات للمراحل الثلاث الأساسية تعتبر ذات مناهج مستحدثة ضمن خطة وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج و البرامج.

_ وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة أن البرامج سعت إلى تشجيع قيم الولاء و التعاون لدى الطالب بالتدرج ، وأيضا وحسب الباحث نجد المناهج والبرامج الدراسية بينت للطالب أن مؤسسات ومرافق الدولة هدفها هو تحقيق النفع العام للمجتمع ، وله الحق في الاستفادة منها ، ويحب عليه المحافظة عليها من أجل تحقيق ذلك الهدف.

التعقيب على الدراسة :

هذه الدراسة قامت بدراسة القيم والمناهج الدراسية في حين أن الباحث الذي تناولناه بعنوان كثافة البرامج التعليمية وانعكاساتها على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، ولقد أفادنا من خلال أن هذه الدراسة السابقة تدرس جزئية من الجزئيات المكونة للبرامج التعليمية وهي المناهج والمقررات التعليمية لإثراء الجانب النظري والتعمق في تفكيك البرامج المدرسية لتقديمها في صورة مبسطة وشاملة .

ثانيا: الدراسات الجزائرية.

_ دراسة زيغة نوال 2008: بعنوان الدراسة "دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء " دراسة ميدانية في إكماليات بلدية باتنة (دراسة مشابهة)

_ أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم اجتماع تنظيم وعمل .

الفرضية الرئيسية للدراسة :"

"كلما كانت الظروف الاجتماعية للأسرة ملائمة كان لها دورا في التحصيل الدراسي للأبناء "

انبثقت عنها سبع فرضيات فرعية وهي كالآتي :

1_ إن إعداد الأبوين معرفيا مع وجود الوعي يؤثر إيجابيا في التحصيل الدراسي للأبناء.

2_ يعد الاستقرار الأسري ذو أثر ايجابي على التحصيل الدراسي للأبناء.

3_ إن نوعية عمل الوالدين ذو أثر على التحصيل الدراسي للأبناء.

4_ إن الحالة المادية الحسنة للأسرة تؤدي إلى تحصيل جيد للأبناء.

5 _ إن لحجم الأسرة و تنظيمها أثر ايجابي على التحصيل الجيد للأبناء.

6_ تعد ظروف السكن الملائمة ذات أثر ايجابي على التحصيل الجيد للأبناء.

7 _ يشكل أسلوب التربية الأسرية دورا في التحصيل الدراسي للأبناء.

عينة الدراسة :

شملت على 320 تلميذ وتلميذة معتمدة على عينة متعددة المراحل

أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة:

1_ المقابلة المفتوحة: قامت بالاستعانة بالمقابلة المفتوحة لأهميتها في جمع البيانات وطبقتها على مجموعة من الأساتذة والمراقبين ومدراء المؤسسات

2_ الملاحظة :اعتمدت على الملاحظة البسيطة دون مشاركة من خلال ملاحظة التلاميذ في محيطهم الدراسي من خلال ملاحظة طريقة لباسهم و كلامهم والتي ساعدتنا على وضع تعديلات في الاستمارة

3_الاستمارة :شملت الاستمارة التي تم تحضيرها على 50 سؤالا رئيسيا إضافة إلى وجود 9 أسئلة فرعية وقد قسمت إلى محورين رئيسيين يخدمان طبيعة الموضوع المدروس

المنهج المستخدم في الدراسة : هو المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة :

تتلخص النتيجة العامة للدراسة في أن التحصيل الدراسي لا يرتبط فقط بعلاقة الثنائي المهم وهو التلميذ والمعلم بل هناك المنهج الدراسي ودرجة مرونته ومسايرته للتغيرات الاجتماعية

والاقتصادية في المجتمع ، ومن جهة أخرى الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ داخل الأسرة ،و الحيز أو المسافة التي يقطعها التلميذ من المنزل إلى المدرسة أي الشارع .

التعقيب على الدراسة:

أبرزت هده الدراسة أحد المتغيرات الأساسية لدراستنا وهو التحصيل الدراسي إذ بينت أن التحصيل الدراسي لا يتأثر فقط بعلاقة التلميذ والمعلم بل هناك عوامل أخرى تتدخل فيه وهي المنهج الدراسي ، الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ، إضافة إلى المسافة الموجودة بين المنزل والمدرسة وكل هده العوامل تؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي إما مرتفع أو منخفض

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة والدرون 1987 دراسة مشابهة

اعتمد والدرون في دراسته على آراء المتخصصين في التربية والتعليم هدفه من الدراسة هو التعرف على متطلبات برامج ومناهج طلاب الثانوية المتفوقين في العقد القادم ، والتعرف على مهارات وقدرات المناسبة للتعليم طلاب الثانوية المتفوقين .

_ استخدم في دراسته أدوات تتمثل في القوائم لمنهج المتفوقين واستبيان لطلاب الثانوية المتفوقين وللخبراء والمديرين وطبقت الدراسة على عينة تكونت من مجموعتين :

أ/ المجموعة الأولى تكونت من 10 خبراء محليين في مجال تعليم المتفوقين

ب/ المجموعة الثانية تكونت من 30 مديرا و 30مدرسا بولاية فلوريدا وثم اختيارهم بطريقة عشوائية

نتائج الدراسة :

_عدم وجود فروق هامة بين مدركات المديرين و المدرسين بالنسبة لبرامج طلاب الثانوية المتفوقين ومهاراتهم وقدراتهم.

_ أثبت الخبراء أهمية التعامل مع برامج طلاب الثانوية المتفوقين في المستقبل والمهارات المطلوبة للمدرسين والطلاب من خلال هذه البرامج .

الدراسة الثانية: صاحب الدراسة كاي 1977: دراسة مشابهة

قام بدراسته بهدف إلقاء الضوء على الفروق بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض في إدراك القيم والمعاني وذلك على عينة 120 تلميذ ذكور بالصف السابع ولقد أسفرت النتائج عن:

_ تميز ذوي التحصيل العالي بمشاعر قوية و اتجاهات ايجابية نحو بعض المفاهيم الآتية:

القراءة ،المدرسون ،الدراسة ،التخرج من المدرسة الثانوية .

_توقعات الوالدين الامتياز في المدرسة.

_ الاعتماد على النفس والعمل الجاد.

_انجاز الأعمال واتقانها وذلك مقارنة بذوي التحصيل .>

ثامنا: المقاربة النظرية: البنائية الوظيفية:

يركز اتباع هذا الاتجاه الذي أسسه "دوركايم" و "بارسونز" على أهمية تأثير عامل الذكاء لدى التلميذ في التحصيل الدراسي والذي بدوره يتأثر لعدة عوامل خلفية مثل: قصور نمو بعض الأجهزة، فالمدرسة حسبهم تساعد على التكيف مع مبادئ المجتمع وتحافظ على تماسكه كما تقوم بتحديد الأفراد الذين يقومون بأدوار اجتماعية معينة وهذا الاختيار يكون على أساس التحصيل الذي يرتبط بمفهوم إثبات الجدارة.

وإن كان انصار هذه النظرية لا يهملون دور المدرسة في عملية التحصيل الدراسي إلا أنهم يحصرون تأثيرها من خلال عدد الطلاب في الصف الدراسي ومؤهلات المدرسية وحجم الدروس وكذلك يشيرون إلى نوعية المناهج والبرامج التعليمية المقررة خلال المسار الدراسي للتلاميذ.

كما يرى مؤيد والنموذج البنائي أن البرامج والمقررات التعليمية التي يتم تقديمها للتلاميذ لابد أن تكون من واقع حياته الحقيقية ويكون تعلمها بواسطة الجانب الاجتماعي، وهو من خلال التفاعل الاجتماعي فالمهام الأساسية للمدرسة كما يراها مؤيدا هذا الاتجاه تتمثل في مساعدة

التلاميذ على تطوير معان جديدة وعلى التكيف مع البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لهم وهذا ما يساهم بدوره في زيادة التحصيل الدراسي لهم[1]

1– محمد بن معجب الحامد: التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، ولقعه، والعوامل المؤثرة فيه، دار الصوتية، الرياض، 1996، ص 68.

الخلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل الذي عنوناه بموضوع الدراسة وهي مرحلة أولى يقوم بها أي باحث في دراسته والتي تضمن تمهيد للفصل، إشكالية الدراسة التي أنهيناها بتساؤل رئيسي وأسئلة فرعية، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، وصولا إلى الدراسات السابقة والمشابهة ثم المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة.

الفصل الثاني: البرامج التعليمية

تمهيد:

أولا: مفهوم البرامج التعليمية.

ثانيا: معايير اختيار البرامج التعليمية.

ثالثا: بناء وتطوير البرامج التعليمية.

رابعا: المبادئ الرئيسية لاختيار البرامج التعليمية.

خامسا: أهداف البرامج التعليمية.

سادسا: تصميم البرامج التعليمية وتنظيمها.

سابعا: تنفيد البرامج التعليمية.

ثامنا: تقويم البرامج التعليمية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لقد عكست البرامج التعليمية، وفي جميع مراحل التعليم حالة المجتمع ومدى التقدم العلمي الحاصل على مستوى العصر ومع بدء القرن الواحد والعشرين أجمع الاختصاصيون في الشأن التربوي في الجامعات والمدارس على ضرورة أن تلبي البرامج التعليمية أهداف منشودة ومؤطر لها مع التقدم الحاصل في كل المجالات وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف البرامج التعليمية وكيفية تصميمها ومبادئ ومعايير اختيارها وكيفية بنائها.

الكثافة:

تعرف إجرائيا على أنها كثرة وتنوع المواضيع المقترحة في البرنامج التعليمي من قبل وزارة التربية و التعليم.

أولا: مفهوم البرامج :

يعرفه منجد الطلاب على أنه:" مفرد برنامج، ومعناه الميزانية، اللائحة، المنهاج."[1]

البرنامج "هو مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية وفقا لتخطيط وتنظيم هادف ومحدد ويعود على المتعلم بالتحسن ."[2]

"هو جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات المعرفية تقدم لمجموعة معينة من الأفراد، لتحقيق أهداف خاصة في فترة زمنية محددة و تصنف البرامج إلى برامج دراسية، وبرامج نشاط، و برامج توجيه و إرشاد .[3]

التعريف الإجرائي للبرامج:

هو مجموعة الأنشطة التي تسطرها المؤسسة ويقوم بها الأفراد وتكون محددة بخطة زمنية صممت لهدف معين هو تنمية وتطوير قدرات الأفراد وإمكاناتهم في مجالات عدة.

ثانيا: مفهوم البرامج التعليمية:

يعرف البرنامج على أنه: "جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من الدارسين لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة وتصنف البرامج إلى : برامج دراسية، وبرامج نشاط، وبرامج توجيه وإرشاد ".[4]

[1] منجد الطلاب: دار المشرق، بيروت، لبنان، 1997، ط2،ص31.

[2] حسن شحاتة: مرجع سابق، ص74.

[3] نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 48.

[4] محمد السيد علي الكسباني: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010، ص14.

كذلك يعرف بأنه: مجموعة من الموضوعات الدراسية الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع مثل: برامج إعداد المعلم الجامعي، برامج محو الأمية، وبرامج تأهيل معلمي المرحلة الإبتدائية للمستوى الجامعي ....إلخ ويؤدي إلى الحصول على درجة أو شهادة علمية تؤهل صاحبها لمزاولة مهنة معينة .[1]

في تعريف آخر: يعني وضع مقرر دراسي أي أنه يعني علمية استحداث مخططات تربوية، فهي تساعد التلاميذ على الاستفادة أكثر من مهارات القراءة والكتابة في تحسين قدراتهم الفكرية [2]

هو مجموعة من المواد التعليمية قد تكون على شكل مناهج أو قراءات تحدد للتلاميذ مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة، وتحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية محددة، وقد يدرس المتعلم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة وبعضها الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة. [3]

ثالثا: أهداف البرامج التعليمية:

إن الأهداف التعليمية لابد من تحديدها أولا في البرنامج التعليمي فالهدف التعليمي هو وصف لتغيير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع مؤقت التدريس وبالتالي إختبار الخبرات التعليمية المناسبة للأهداف.[4]

كما أن الأهداف التعليمية ترتبط بالعمليات العقلية أو الإدراكية التي تتصل بمعرفة الحقائق الجزئية والكلية ومعرفة الطرق والوسائل الخاصة بمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات والقدرة على التفسير.[5]

[1] محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص ص18، 19.

[2] س. بولا: مرجع سابق، ص14.

[3] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003،ص76.

[4] عبد الوجود محمد عزت وآخرون: أساسيات المنهج و تنظيماته، دار الثقافة للطباعة و النشر، ط 1، القاهرة، 1981، ص95.

[5] الدبيجي عبد الله: دمج تقنية المعلومات والإتصالات بالتعليم، مجلة العدد9، 2009، ص72.

3-1- أسس وضع الأهداف التعليمية:

- أن يكون الهدف محدد و واضح من البرامج.
- تمكن قياس الهدف فذلك سوف يساعد على قياس مدى تحققه.
- وعليه فالأهداف التعليمية للبرامج تعد البداية الحقيقية في عملية التعلم والتعليم بوصفها ضرورة من ضروريات العملية التعليمية التي يراد منها توجيه المتعلم نحو الأفضل.[1]

كما نجد "جونما يكلز" يصوغ الأهداف التالية للبرامج التعليمية كما يلي:

- إكتساب التلاميذ المعرفة العلمية المبنية على الفهم الوظيفي للمفاهيم العلمية وطرائق الإستقصاء.

- فهم التلاميذ للعمليات العلمية والنتاجات العلمية وتقديرهم لها.

- تطوير الكفاءات العالية في تطبيق المعلومات التي يحصلون عليها من خلال إستخدام أنماط الإستقصاء العلمي وتقويمها.

- زيادة قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام والمفاضلة بين القيم.

- زيادة قدرة التلاميذ على الملاحظة والفهم.[2]

رابعا: بناء وتطوير البرامج التعليمية:

فمن المتطلبات الأساسية الإختبارات الوطنية أن تكون مفيدة للمعلمين في تحسين تدريسهم للتلاميذ، وأن توفر تلك الإختبارات معلومات يمكن إستخدامها لمساءلة الجهات التعليمية ولتقويم آداء المعلمين والمدارس وإدارات التعليم وقد حددت مجموعة من المتطلبات من أجل تطويرها وتتجلى فيما يلي:

4-1- وضع أولويات لمعايير البرامج تصف الكفايات أو المعارف والمهارات المفترض أن يتقنها التلميذ في كل مرحلة أساسية، وتعود أهمية الأوليات إلى أن المناهج التعليمية تحتوي غالبا على محتوى كبير من العلوم والمعارف والمهارات، بحيث يشمل التقويم المحتويات الأساسية في البرنامج فقط حتى يمكن إعطاء تغذية راجعة للمعلمين عن أداء تلاميذهم مما يسهم في تحسين عملية التدريس.

[1] حرادرت عزة وآخرون: التدريس الفعال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، د ط،ص 26.

[2] حسين نشوان يعقوب: الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1992، ط 2، ص51.

4-2- لابد أن تقوم الجهات المعنية بتقويم البرامج بشرح معايير هذه الأخيرة أي البرامج التي ستدخل في التقويم بشكل كامل يستوعبه المعلمون وأولياء التلاميذ.

4-3- بعد إجراء الإختبارات يتم إعداد تقارير عن أداء كل تلميذ بالتفصيل فهذا النوع من التقارير يساعد المعلمين والمدارس وأولياء الأمور في التعرف على جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ والعلوم والمهارات التي أتقنوها وتلك التي لم يتقنوها.

4-4- أن تقوم الجهات التعليمية بمراقبة عملية التدريس للتحقق من أن الإهتمام الكبير يعطى لتدريس جميع البرامج والمقررات[1]

خامسا: المبادئ الرئيسية لاختيار البرامج التعليمي:

- ينبغي صحة وصدق المعلومات الموجهة للمتمدرس وأهمية محتواها بالنسبة للتلاميذ ودلالته أي قدرته على إكتساب المتمدرس روح المادة فمحتوى اللغة لا يكون إلا إذا علم المتمدرس كيف يخاطب الناس وكيف يستمع إليهم وكيف يقرأ.
- التوازن بين شمول محتوى البرامج وعمقه: فإنه من مبادئ إختيار البرامج التعليمية يجب أن يتم بناءها على مدى إحتوائها لأساسيات المادة ومن ثم قابليتها للتطبيق وبهذا يتحقق العمق والشمول.
- مراعاة الفروق الفردية.
- يجب أن يشتمل محتوى هذه البرامج على المفاهيم والأفكار والمهارات الرئيسية التي تمثل الميدان ككل.
- كما أنه يجب أن يختار في هذه المبادئ ما يخدم حاجات التلاميذ الاجتماعية والإنفعالية ومجالات العمل ومسؤوليات الحياة .
- أن يحقق البرنامج الجانب الإستقصائي والتفكير العلمي بحيث يصبح الطالب ماهرا بطرق البحث والمعرفة.[2]

[1] . أمالي نجاتي عياش و عبد الحكيم محمود الصافي: طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، دار الفكر ، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص ص339،338 .

[2] عبد اللطيف، مرجع سابق، ص 151.

سادسا: معايير وأسس البرامج التعليمية:

تتمثل المعايير الرئيسية لإختيار أي برنامج تعليمي فيما يلي:

الصدق: ويعني العلاقة الوثيقة بين محتوى البرنامج والأهداف .

الأهمية: يجب أن يكون برنامج المادة مهما للتلاميذ.

- يجب أن يلبي البرنامج إحتياجات وإهتمامات المتعلم.

فائدة المحتوى: أي أن يكون البرنامج له قيمة نفعية وظيفية ومباشرة.

- ملائمة للمستوى الدراسي[1].
- يجب أن يكون البرنامج التعليمي ملائما للواقع الاجتماعي وأن يراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم والفروق الفردية وأن يكون متوازنا في شموله وعمقه بالإضافة إلى أن يكون متوازنا بين مجالات المعارف المختارة والتأكيد على المبادئ والأفكار[2].

التوازن: ويكون بين العمق والشمول وبين النظري والعملي والتطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

يجب أن يكون محتوى البرامج التعليمية متسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي أي لابد أن يرتبط محتوى البرامج بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.[3]

[1] حسين فرج عبد االطيف: مرجع سابق: ص151.

[2] عاشور راتب قاسم ، عوض أبو الهيجاء عبد الرحيم: المنهاج {بناءه، تنظيمه، نظرياته، و تطبيقاته العلمية}، دار الجنادرية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص:227.

[3]توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة " مفاهيمها وأسسها وعناصرها وعملياتها"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، ص84.

سابعا: تصميم البرامج التعليمية وتنظيمها:

7-1- مفهوم التصميم:

يعني أن كلمة تصميم مشتقة من الفعل صمم أي عزم على شيء بعد دراسته بشكل وافٍ، وتوقع بنتائجه المختلفة وبدرجات متوازية من تحقيق للأهداف المنشودة[1].

7-2-مفهوم التصميم التعليمي:

هو علم يبحث في كافة طرائق وبرامج التدريس وتحسينها ومن ثم تطبيقها، وذلك لتحديد أفضل طريقة لتحقيق التغير المطلوب في المعارف والمهارات للمتعلمين [2].

وهو أيضا علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق والإجراءات التعليمية المناسبة لتحقيق النتاجات التعليمية المرغوب فيها، وتطويرها وفق شروط معينة [3].

7-3- عملية التصميم التعليمي:

هي الجزء الرئيسي في مجال تقنيات التعليم يشمل ميدان التصميم دراسة تصميم النظم التعليمية و تصميم الرسالة التعليمية والإستراتيجيات التعليمية وخصائص المتعلم وهذا ما يؤكد بأن دور التصميم التعليمي هو التخطيط التعليمي والتقني.

فالعملية التعليمية عملية هامة في حياة البشرية، حيث أن من خلالها يكتسب الفرد العديد من المعارف والخبرات التي يحتاجها في حياته اليومية لذلك تقوم هذه الأخيرة على أربعة مرتكزات رئيسية هي:

المحتوى المعرفي: وهو ما نريد أن نوصله للمتعلم، أي أنه تلك المعارف والمعلومات التي نرغب بأن يكتسبها التلميذ .

المتعلم: إرتباط المحتوى بنقاط قوة المتعلم واهتمامه والإدراك المعرفي له.

[1] سلامة عبد الحفيظ: أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2013، ص 20.

[2] سلامة عبد الحفيظ: مرجع سابق، ص 19.

[3] محمود محمود: التصميم التعليمي نظرية و ممارسة، دار المسيرة، عمان، د ط ، 1999، ص25.

المجتمع التعليمي: من حيث توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد الطالب على التعليم.

التقويم: هو الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تقدم تعلم الطلبة، ومدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة، وفيه يمكن تحديد مستويات التلاميذ وتحليل أخطائهم ، وفي ضوئه يمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تلائم مستوياتهم [1] .

التقييم:هو عملية تحديد أو تقرير قيمة برنامج أو نشاط ما، فعندما نقوم بالتقييم فإننا نجمع المعلومات حول المدخلات والمخرجات الحقيقية للبرنامج ومقارنتها مع بعض المعايير أو التوقعات ومن ثم اتخاذ القرار[2].

فالمحتوى المعرفي أو ما يعرف بالبرنامج التعليمي هو عملية هامة ودقيقة تستلزم الأخذ بالعديد من الإعتبارات للوصول إلى تصميم تعليمي ناجح، حيث يتطلب تصميم برنامج فعال للعلوم ما يلي:

1. التخطيط السليم.

2. التنظيم والتسلسل والتنسيق لمفردات المحتوى عبر صفوف المرحلة.

3. الإرتباط والتكامل مع المواد الدراسية الأخرى.

4. المجال والترتيب.

5. التوازن بين مجالات العلوم الأخرى.

6. تنوع النشاطات والتأكيد على المفاهيم.

7. توفير المواد التعليمية والأجهزة اللازمة.

8. توفير الوقت للتدريس.

[1] محمد أبو خطلة إيناس عمر: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 16.

[2] يعقوب هشام مريزيق: التخطيط التربوي "المفهوم و الواقع و التطبيق "دار جرير للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، د ط،2009، ص42.

9. التقويم المستمر[1].

ثامنا: تنفيد البرامج:

بعد تنظيم الخبرات التربوية في صورة برنامج من أجل تربية التلاميذ وتحقيق أهداف المجتمع، يأتي دور تنفيد البرامج وهو لب عملية التربية والتعليم وأي تقصير من القائمين بالتنفيذ يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة، فمهما كان البرنامج معدا إعدادا جيدا من حيث مراعاته لنمو التلميذ وخصائصه وبيئته التي يعيش فيها من جهة والتراث الاجتماعي الممثل في اختيارانا للمواد الدراسية التي يشمل عليها المنهج من جهة أخرى فبذلك لن نجني ثماره المرجوة مالم يكن التنفيذ على خير وجه، ويعمل الجميع على تنفيذه بدقة وأمانة ويقوم كل فرد بدوره .

فالتنفيذ يتطلب من المشرفين على المدارس بمختلف مستوياتهم توفير الأدوات والأجهزة وكل الوسائل والخدمات اللازمة للدراسة، مع تهيئة الجو المناسب للعمل.

كما أن نجاح تنفيد البرامج يتطلب تضافر جهود كل من التلاميذ والمدرس والمدير و ولي الأمر بتشجيعه لإبنه ومساعدته وتهيئة الجو المنزلي المناسب أو بمساهمته هو فعليا فيما يطلب منه كفرد من أفراد البيئة المدرسية[2].

وواجب التلاميذ أن يتعاونوا مع مدرسيهم على وضع خطط الدراسة وقيامهم بأنواع النشاط الهادفة، بالإضافة إلى شخصية المدرس وطريقة تدريسه، واعتباره عامل هام في نجاح تنفيد البرنامج ، وبلوغ الأهداف، بتدليله للصعوبات والتغلب عليها، ولذلك يتوقف علي المدرس نجاح أو فشل التنفيذ.

كما أن المفتش التربوي يعطي توجيهات البرنامج موضحا بها أسلوب التنفيذ المقترح، كما يساهم بخبرته وتجاربه في التنفيذ بإعطاء البعض من الإرشادات التي تلقي الضوء على البرنامج وأهدافه التي وضع من أجلها وطريقة معالجته والنشاط الواجب القيام به[3].

[1] أبو سل محمد عبد الكريم: مناهج العلوم وأساليب تدريسها {في المرحلة الإبتدائية}، دار الفرقان للنشر، عمان، 2002، ص 62.
[2] حسين فرج: مرجع سابق، ص169.
[3] وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي: دروس في التربية و علم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، 1974، ص 50.

تاسع: تقويم البرامج التعليمية:

قبل الخوض في التفصيل في معنى التقويم، ينبغي التفريق بينه وبين التقييم، إذ أن الكثير يعتقد أن مفهومي التقويم والتقييم يعطيان نفس المعنى والغرض، لكونهما يفيدان بيان قيمة الشيء والصحيح أن:

التقييم: يشير هذا المفهوم إلى تثمين قيمة الشيء وقد يكون الشيء برنامجا تعليميا أو مستوى إتقان أهداف ما، فمن خلال عملية التقييم تبرز أهمية برنامج ما أو طريقة تدريس[1].

أما التقويم: فمعناه لغة: الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح نقول قومته بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويما أو مستقيما.

فكلمة التقويم أشمل وأوضح وأدق من كلمة التقييم

فتقويم البرامج هو تقرير رسمي حول جودة أو قيمة برنامج أو مشروع تربوي أو منهج تربوي أو عملية تربوية[2].

ويعني مصطلح التقويم تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون لنا عونا لتحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها[3].

[1] إبراهيم محمد المحاسنة و عبد الحكيم المهيدات: القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 23.

[2] رافدة الحريري: التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2008، ص 15.

[3] رفيق ميلود: التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنوار المعرفة، مستغانم، الجزائر، 2012، د ط، ص 20.

خلاصة الفصل:

إذا فالبرامج التعليمية هي تلك المعلومات والمعارف المنتقاة من قبل الجهات المختصة والمصممة خصيصا من أجل إيصالها للتلاميذ في جميع مراحل التعليم، حيث يتم انتقاؤها بطريقة منطقية وذلك بمراعاة عدة عوامل ومعايير وأسس والتي من شأنها الزيادة من فرص النجاح، ولتحقيق أقصى عدد من الأهداف المحددة مسبقا، كالقدرة على الفهم والتحليل والتخطيط لحل المشكلات والملاحظة الهادفة والقدرة على تفسير الظواهر والأحداث.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي.

تمهيد:

أولا: مفهوم التحصيل الدراسي.

ثانيا: المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

ثالثا: أنواع التحصيل الدراسي.

رابعا: خصائص التحصيل الدراسي.

خامسا: مبادئ التحصيل الدراسي.

سادسا: أهمية التحصيل الدراسي.

سابعا: أهداف التحصيل الدراسي.

ثامنا: شروط التحصيل الدراسي.

تاسعا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

عاشرا: طرق قياس التحصيل الدراسي.

إحدى عشر: النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو إخفاق بعض التلاميذ في المدارس، والذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرة التعلم واكتساب المعلومات المختلفة مما يؤدي إلى كثرة شكاوي المدرسين والإدارة المدرسية والأولياء من هؤلاء التلاميذ لا فائدة ترجى من تعليمهم، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق أو الانخفاض في درجات هؤلاء وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل والمستمر والنتيجة النهائية هي الرسوب والبقاء في الفصول نفسها لعدة سنين دون وجود معالجات قطعية وحقيقية للمشكلة وأسبابها، من هنا جاء اهتمام الباحثين التربويين والاجتماعيين لدراسة شاملة من جميع الجوانب للوقوف على حقيقته.

أولا: مفهوم التحصيل الدراسي:

لغة:"من الفعل حصل العلم أو المعرفة أو حصل المعلومات أو اكتسب واستوفى"[1] ويعني أيضا: التحصيل مشتق من حصل أي الاكتساب من تحصيل الحاصل أي يقال جرى وحدث ووقع، حصل على الشيء، أحرزه وملكه.[2]

اصطلاحا: التحصيل هو بلوغ مستوى الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو في الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معا.[3]

يعرف الصراف علي قاسم التحصيل الدراسي بأنه:" يشير إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه التلميذ في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه".[4]

كما يعرف بأنه: الأداء الناتج أو المتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام.[5]

يعني كذلك التحصيل الدراسي هو:" مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقررة.[6]

هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة.[7]

التعريف الإجرائي: هو نتاج للعملية التعليمية ويتم قياسه بواسطة وسائل محددة من بينها الاختبارات التحصيلية، هذه الاختبارات تجسد في شكل علامات أو درجات تمنح للمتعلم الذي يجتازها.

---

[1] أنطوان نعمة: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2000، ص 294.

[2]قاموس المنجد الأبجدي، دار الشروق، بيروت، ط5، 1990، ص369.

[3]محمد باسم محمدّ: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، د ط، ص 268.

[4]الصراف علي قاسم: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديثة، الكويت، 2002، د ط، ص40.

[5]النيال أحمد مايسة: التنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية الأكاديمية، مصر، 2002، ص104.

[6]عيساوي عبد الرحمن وآخرون : القدرات الجدلية للتحصيل العلمي، المجلة المدرسية الوطنية الخاصة، سلطنة عمان، 2006، ص 13.

[7] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 89.

ثانيا: المفاهيم المرتبطة بالتحصيل الدراسي:

القدرة: خاصية توجد عند فرد معين تمكنه من انجاز فعل أو حل مشكلة أو تحقيق التوافق، وتمثل مصدر القدرة في طاقة الانجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محددة أو في تعلم مهارات أو اكتساب معارف محددة، ومن الممكن قيام بعض القدرات عن طريق اختبارات الذكاء.[1]

الذكاء: يرتبط مفهوم الذكاء بأنه القدرة على التفكير والاستنتاج المنطقي والتوهج العقلي والقدرة على خزن المعلومات والتوصل إليها [2]ويعني القدرة على الفهم والاستيعاب والتكيف بسرعة للحالات والأوضاع الجديدة والتعلم من الخبرات والتجارب.[3]

الاستعداد: يقصد بالاستعداد العام الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عضويا في النجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة.[4]

الدافعية: هي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين والدافعية للتعلم هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للتعلم.[5]

ثالثا: أنواع التحصيل الدراسي:

يختلف التحصيل الدراسي من تلميذ لأخر حسب قدراتهم العقلية والإدراكية وميولاتهم النفسية والاجتماعية ومن تم فإننا نميز غالبا نوعين من التحصيل لدى التلاميذ حسب استجابتهم لمواردهم الدراسية:

1- التحصيل الجيد (الإفراط التحصيلي): فهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء ألتحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراتهم واستعداداته الخاصة، أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر ويتجاوزها بشكل غير

[1]إبراهيم جابر السيد: قاموس علم الاجتماع وعلم النفس، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان ، الأردن، ط1، 2013، ص 280.

[2]عدنان أبو مصلح: معجم علم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص 252.

[3]القيسي نايف: المعجم التربوي وعلم النفس، دار المشرق الثقافي، ط1، 2010، ص 238.

[4]رانية عدنان: علم النفس المدرسي، دار البداية، ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 280.

[5] هشام عطية القواسمة وآخرون: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 142.

متوقع، وفي دراسة ل:" فنك وكوف" 1964 حول أبعاد ارتفاع التحصيل وانخفاضه، استخدما فيها قياسات موضوعية للشخصية ويصنفان مرتفع التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة ثبوت المعلومات، أن يجعلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره، وهو الشخصية الذي لديه دافع تنظيم عالمه والربط باستمرار فيها بين المعلومات فهو شخص كفئ.

2- **التأخر المدرسي:** هو مشكلة تربوية يقع فيها التلاميذ ويشقى بها الآباء في البيت والمعلم في المدرسة، ويطلق التأخر المدرسي أساسا عندما يكون مستوى الشخص اقل من مستوى ذكائه ومستوى إمكانياته العقلية بحيث يكون له مستوى تحصيل عادي أو اقل من عادي، أو مستوى ذكاء عالي.

وقد يعود التأخر المدرسي إلى عاملين يتمثلان في الأسباب الخلقية أو التكوينية هي التي ترجع إلى قصور في نمو الجهاز العقلي أو في الأجهزة العصبية والعمليات الجسمية المتصلة بها، والعامل الثاني الذي يتمثل في الأسباب الوظيفية والمتمثلة في الأسباب البيئية والاجتماعية، وهي التي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية والثقافية الأسرية أو البيئية الاجتماعية التي ينمو فيها.[1]

رابعا: خصائص التحصيل الدراسي:

يتصف التحصيل الدراسي بمجموعة من الخصائص منها:

- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة من المواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يظهر التحصيل الدراسي عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الشفهية والكتابية والأدائية.
- التحصيل الدراسي هو أسلوب يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إطار الأحكام التقويمية.[2]

[1] نوال زغينة: دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم الاجتماع ، شعبة تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية العلوم الإسلامية والاجتماعية، 2007، ص ص 42،41.

[2] أحمد مزيود: أثر التعليم التحظيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستر غير منشورة، الجزائر، جامعة بوزريعة، 2009، ص 184.

خامسا: مبادئ التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي مبادئ وأسس تعتبر قواعد يسير عليها المعلمون أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية من شانه تحقيق الفاعلية للعمل وتحقيق نتائج مرضية للعملية التعليمية ونذكر منها:

1- **مبدأ الدافعية:** الدافعية حالة داخلية جسمية ونفسية تدفع الفرد نحو السلوك في ظروف معينة، كما انه عامل وجداني يعمل على تحديد سلوك الفرد اتجاه غاية معينة سواء كانت تلك الغاية شعورية أو لاشعورية وتعتبر الأسرة هي الكفيلة بتوفير كل الظروف المادية والمعنوية لأنها تثير في الطفل الحماس وتزيد من ثقته، وهذا ما يساعد على الإقبال الجيد للدراسة واكتساب الخبرات والمعلومات.[1]

2- **مبدأ الواقعية:** يسعى المعلم دائما إلى الوصول إلى أهداف تربوية من خلال فهم التلاميذ للمادة الدراسية التي يقدمها وحتى يستوعبها التلاميذ يجب أن تكون مرتبطة بحياتهم الاجتماعية أو أكثر ملامسة للواقع حتى يسهل تعلمها فالمادة الدراسية، إذ غلبت عليها الطابع النظري أدى هذا إلى التقليل من دوافع التلميذ للتحصيل، لهذا يجب الاهتمام بالواقع وتطبيق كل ما هو نظري فمن واجب المعلم مساعدة التلاميذ على التأقلم مع الحياة الاجتماعية ورسوخ المعلومات في أدائهم واكتسابهم القيم والمعلومات والاتجاهات في مختلف المهارات، فالتلميذ الذي يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ يكتسب الخبرة بسهولة حيث اهتم العلماء بهذا المبدأ منهم "وليام جيمس" و"جون ديوى" لأنه يقوم على أساس النشاط الذاتي للتلميذ فحركاته واستجاباته غير مقيدة بل موجهة من طرف المعلم.[2]

3- **مبدآ الحفظ والاسترجاع:** لابد أن يرتبط تعلم الطالب بالحفظ الذي يشير إلى قدرته على استرجاع المعلومات التي اكتسبها بعد فترة معينة، لان الحفظ والاسترجاع دليل على مدى استفادة التلميذ من تعلمه واستيعابه لكل ما قدم إليه مما يساعده على تحقيق نتائج دراسية حسنة.[3]

4- **مبدأ الحداثة والتجديد:** يعتبر التكرار المتواصل في النشاط التعليمي الذي يقوم به التلميذ عاملا أساسيا في القضاء على روح الاكتشاف والإيداع لدى المتعلمين لهذا، فلابد على المعلمين والمربين إخضاع التلميذ للمسائل الجديدة والتي يتعرض لها لأول مرة، بحيث جهد فكري كبير، ومحاولات كثيرة حتى يحصل لحل المشكلة فالحداثة تخلق فيه روح التحدي والتفكير العلمي والمنطقي وتساعده على التحصيل الجيد.

---

[1] محمد نجيب معوض: إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، مجلة البحوث التربوية، جامعة الامارات المتحدة، ط1، 1992، ص 22.

[2] زيدان محمد مصطفى القاضى يوسف، الاتجاهات والمفاهيم التربوية الحديثة، دار الثورة العربية، السعودية، ط1، 1990، ص 114.

[3] راشد علي: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1993، ص 82.

5- **مبدأ الجزاء:** بينت الدراسات التي أجريت في الميدان التربوي مدى الأثر الفعال لدور العقاب والجزاء في دفع المتعلم نحو الدراسة أو النفور منها.[1]

6- **مبدأ الاستعدادات والميول:** من بين العوامل التي تساعد المتعلم على التحصيل أكثر نجد الاستعدادات والتي تعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الآخرة المؤثرة.[2]

سادسا: أهمية التحصيل الدراسي:

- هو احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي.
- يعمل على معرفة مدى الاستفادة التي حصل عليها الطالب ومعرفة مستواه.
- يساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف فيه.[3]
- اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة (كيف يتعلم، كيف يحصل على المعلومات).
- إمكانية تقييم وبالتالي إمكانية تقسيمهم إلى فصول دراسية وشعب المواد المختلفة، والكشف أيضا عن حالته الرسوب والتأخر الدراسي.
- يسمح للمتعلمين القيام بدور ايجابي في المجتمع وذلك من خلال توجيه سلوكياته نحو الأفضل والقدرة على مواجهة مشاكل الحياة.[4]

سابعا: أهداف التحصيل الدراسي:

أن أهمية الشيء، هو هدف نسعى إلى تحقيقه، في نفس الوقت، فان وضع وتسطير الأهداف مهم جدا في بيان أهمية الشيء وضروري لحدوثه وفائدة الحصول عليه وبهذا يمكن إبراز أهداف التحصيل الدراسي فيما يلي:

---

[1] فيروز زرافة: التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجيستير، 1997، ص75.

[2] محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة ثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2010، ص 200.

[3] عايدة محمد العطا: تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بمدارس محلية، بحث مقدم لنيل شهادة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، 2014، ص41.

[4] سيد دويك وحسن ياسمين وآخرون، أسس الإدارة التربوية والاشراف التربوي، دار الفكر، ط2، الأردن، 1998، ص 20.

- تعزيز نتيجة الطالب من حيث الترقية والانتقال إلى الصف الأعلى من الصف الحالي
- تحديد الدراسة لبعض المراحل الإعدادية ,حيث يتم تصنيف الطلاب في ضوء نتائجهم الدراسية
- إحداث تغيير سلوكي إدراكي أو عاطفي أو اجتماعي لذا التلاميذ وهم الذي يحدث على التعلم الذي هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي لتلميذ ,فتحصيل هو نتاج عملية التعلم.[1]
- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة .
- يمكن من تحسين وتطوير العملية التعليمية .
- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المجتمعية من اجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.
- يهدف التحصيل الي الحصول على المعارف والمهارات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين من استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة.[2]

ثامنا: شروط التحصيل الدراسي:

المعروف أن التعلم عملية يغير أو يعدل بها المتعلم سلوكه بفضل العلوم والمعارف التي يحصلها، والعادات والمهارات التي يكونها، والاتجاهات الفكرية والخلقية التي يكتسبها، كما أن التعلم لا يمكن بأي حال أن يحدث ارتجالا، بل يحدث وفق شروط عدة ومحددة كلما توخاها المعلم كلما كان اقدر على التعلم، ولا شك في أن هذه الشروط جميعها تعمل معا وتتفاعل، وفيها يلي أهمها:

وقت تحصيل العلم: بما أن عملية التعلم عند الزر نوجي عملية مستمرة متصلة، وليس لها حد تتوقف عنده لذلك قيل:" وقت العلم من المهد إلى اللحد" ولكن الأوقات تتفاوت فيما بينها بالنسبة للقدرة على التحصيل، فأفضل أوقات اليوم للتحصيل ما بين العشاء ووقت السحر، لأنه وقت مبارك، إلا أن هذا لا يعني أن الأوقات الأخرى غير صالحة، بل ينبغي لطالب العلم أن يستغل جميع أوقاته في التعلم، فإذا ملء من علم، انتقل إلى علم أخر لان التنوع في تحصيل العلوم يقضي على ظاهرة الملل.

[1] محمد مصطفى زيدان : دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980، ص 74.
[2] محمد برو: مرجع سابق، ص 215.

تسجيل المعلومات: على الطالب إن أراد الزيادة من العلم والاستفادة منه أن يكون معه في كل وقت محبرة حتى يكتب ما يسمع من الفوائد لأنه كما قيل:" من حفظ فر، ومن كتب شيئا قر"، قال هلال يسار:" رأيت النبي (ص) يقول لأصحابه شيئا من العلم والحكمة.[1]

مبدأ التسميع الذاتي: وفيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل.

شروط الاهتمام: تتوقف القدرة على الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبدله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، أن حصر الانتباه يستلزم بذلك الجهد الإداري وتوفر الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين فما ننساه هو غالبا مالا نهتم به الشيء الذي لاحظناه بأول الأمر خطا سوف تتذكره خطا.

إن إثارة اهتمام التلميذ وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلم في الفصل الدراسي، ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المعلم نشاط التلاميذ الايجابي واهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان.[2]

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد اثبت الدراسات أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحده يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها.[3]

تاسعا: العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي: هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي وهي:

[1] محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية، دراسة ميدانية في السنة الأولى ثانوي لنيل شهادة الماجيستير، فرع علوم التربية معهد علم النفس، بوزريعة، الجزائر، ص 235.

[2] عبد الرحمن العيساوي : علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، د ط، 2004، ص 35.

[3] محمد جاسم: علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان، د ط، 2004، ص33.

1- **الاستعدادات العقلية:** ويقصد بها مدى اتساع الخبرات المتعلقة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة، ولذلك تهتم المدرسة الحديثة بان تتفق الخبرات المراد تعلمها مع مستوى النضج والاستعداد العقلي عند التلاميذ مع التحصيل الدراسي لهم في مراحل التعلم المختلفة.[1]

2- **تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن له اثر ايجابي على التحصيل:** حيث أن الفرد إذ مر به الظروف البيئية ما جعله يشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بالنفس فان هذا ينعكس على تحصيله، ويقلل من قدرته على المثابرة والتركيز.

3- **الدافعية:** فهو عامل مؤثر ومهم في التعليم والتحصيل الدراسي، فإذا كان التلميذ لديه الدافع للتعلم فان ذلك يؤثر بشكل ايجابي على مستوى تحصيله والعكس صحيح.

4- **اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي:** قد بنيت إحدى الدراسات التي أجريت على بعض الأطفال أن هناك علاقة سالبة بين درجات أبنائهم في الأبعاد الآتية: التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، إثارة الألم النفسي، التدليل.

5- **دور المعلم في التأثير على تحصيل التلاميذ:** حيث يقوم المعلم بدور كبير في مقدار إفادة المتعلم في هذا الموقف أو عدم إفادته منه، فالمعلم باحتكاكه مع الطلاب يقوم في اليوم الدراسي الواحد باتخاذ قرارات متعددة توجه تعاملاته معهم وتحدد نوع الحياة التي يحياها الطلاب في المدرسة، لذلك نرى أن المعلم الكفء هو الذي يكون قادرا على فهم وإدراك طبيعة الطالب والعوامل التي تميزه وتؤثر فيه.

6- **الجو المدرسي العام:** تشير صفاء الأعسر إلى أن الجو المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي ويقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع سواء كانت علاقة الناظر بالمعلمين أو علاقة المعلم بالتلاميذ أو علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض.[2]

عاشرا: طرق قياس التحصيل الدراسي:

تعرف التربية بأنها عملية بناء وتحرر الغرض منها إحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد في سلوكهم سواء كان معرفيا يرتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة، أو سلوكا وجدانيا أو نفسيا أو حركيا

[1] مولاي بودخيلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دار هومة للطباعة ، الجزائر، بوزريعة، 2014، ص 367.

[2] حسناء فاروق الديب : التقويم الداتي وأثره على دافعية التلاميذ نحو التعلم ومستوى تحصيلهم الدراسي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2013، ص ص 40،41.

وعلى هذا تلجا المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نتائج التعليم كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات، وتطبع اثأر التعلم في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته وطريقته في معالجة الأمور وقدرته على النقد البناء والتمحيص وإنفاق ما اكتسبه من مهارات وخبرات مفيدة.

ونظرا لأهمية هذا القياس لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكر فيما يلي:

أ- **الاختبارات التقليدية:**

1- **العلامات الدراسية اليومية:** يقوم الأستاذ بالقاء الدرس على تلاميذه داخل القسم وأثناءه يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس يبنى عليها فيما بعد التقييم.

2- **الأعمال المنزلية:** ويقصد بها الوظائف والبحوث المنزلية التي يكلف بها التلاميذ ويصححها المعلم فيما بعد، ويظهر لهم مواطن الخطأ ويعمل على توجيههم.

3- **الاختبارات الشفوية:** وفيما يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة، وتكون الإجابة عليه شفهيا من قبل التلميذ وإذا أخطا ينتقل إلى تلميذ أخر وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أن يكون يقظا.

4- **اختيار المقال والتقارير والمناقشة:** وهنا تتاح للتلميذ الفرصة لإظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم، وهي عبارة عن سؤال حر يطرح على جميع التلاميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة ويكون الإجابة على شكل مقال أدبي أو علمي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة، وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه وحفظه لينشئ الإجابة على شكل مقال، ويمكن للمقال أن يظهر قدرة التلميذ على اختبار الأفكار والحقائق المهمة وقدرتها على ربطها والتنسيق بينها وهذا يعكس أثره على عادات استذكار التلاميذ، والتقييم يكون على أساس اللغة الواردة، الأساليب اللغوية والكلمات المختارة، الأفكار التي يطرحها وتسلسل الأفكار والتحليل، وصحة المعلومات المقدمة، ويستطيع التلاميذ الاطلاع على نتائج الامتحان على عكس الامتحان الشفهي. [1]

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول: سيكولوجيا التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، عمان، 2007، ص ص 175،176.

ب- **الاختبارات الحديثة أو المقننة: ونذكر منها ما يلي:**

1- **اختبار الخطأ والصواب:** من أشهر الأسئلة الموضوعية نظرا لسهولتها، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة عبارات بعضها صحيحة والبعض الأخر خاطئة ويشترط أن تكون نصف العبارات خاطئة والنصف الأخر صحيح وان تكون مختصرة ويتم خلطها مع بعضها دون نظام أو ترتيب، ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية الخاصة بمعرفة الأسماء والمصطلحات والقوانين.

2- **اختبار ملء الفراغات:** يكتب في هذا النوع عبارات ناقصة ويطلب من المتمدرس تكميلها ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات والتواريخ والتعريفات وحل المسائل الحسابية.

3- **اختبار المطابقة أو المقابلة:** وهو الأكثر استعمالا في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية والتعرف على الصفات التاريخية والأجنبية، وهو عبارة عن قائمة من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام، ويطلب من المتمدرس من إلحاق الشبيه بشبيه فيها، ويستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ في الحقائق ومعاني الكلمات والتواريخ والأحداث والشخصيات، كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط، وترمز أجزاء الرسم ويقوم التلميذ بمقابلة الأجزاء بالوظائف وأسمائها.

4- **اختبار الترتيب:** في هذا النوع من الاختبارات تعطى جمل متعددة عشوائية غير مرتبة بطريقة منتظمة ومنطقية، ويطلب من التلميذ بان يضع رقما متسلسلا أمام جمل وعبارات توضح ترتيبها وبالتالي تكون العبارات والجمل ذات معنى سليم ومفهوم وبناء. [1]

حادي عشر: تقويم التحصيل الدراسي:

انتشر القياس العقلي حتى امتدت فكرته الرئيسية إلى تطوير الامتحانات المدرسية لتصبح أداة صالحة للقياس الموضوعي، فظهرت الاختبارات التحصيلية التي تعتمد في بنائها على تحديد الأعمال التحصيلية لكل مادة من المواد الدراسية وظهر من انتشار القياس العقلي أهمية التقويم المدرسي حيث يعتبر التقويم من الأهداف العامة التي يسعى المعلم لتحقيقها بتقويمه لطلابه، هادفا من ذلك دراسة العوامل المختلفة التي تؤدي إلى نموها نموا مضطربا في الخبرة التعليمية.

ويعتبر تقويم المعلم لطلابه أهم موضوعات التقويم التربوي، حيث يرمي التقويم هنا إلى تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التربية على الطلاب في مادة معينة، ولقد كان تقويم التحصيل يعتمد قياسه على اختبار من عمل المعلم أما ألان فان التقويم لا يقتصر على ناحية التحصيل فقط، وإنما عملية التقويم

[1] سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر، ط3، عمان، 2005، ص 206.

تتناول الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب سواء كانت عقلية أو اجتماعية أو انفعالية أو صحية إلى غير ذلك من مجالات الحياة للطلاب.

ومن كل ما سبق يتضح انه توجد عوامل عديدة تؤثر في تحصيل التلاميذ منها ما يتعلق بالقدرات العقلية والناحية المزاجية وقد يرتبط التحصيل بدور المعلم والأثر الذي يحدثه في نفوس الطلاب، كذلك جو المدرسة، ولقد ارتبط تقويم التحصيل بالامتحانات التي تعقد بالمدرسة، وتوجد عوامل وطرق مناسبة تساعد الطلاب على زيادة تحصيلهم في المواد الدراسية منها التعلم عن طريق الأساليب والطرق التدريسية الحديثة والتي يعد التقويم الذاتي أحد هذه الطرق.[1]

اثنى عشر: النظريات التربوية المفسرة للتحصيل الدراسي.

إن الخلفية النظرية التي يمكن الاستفادة منها لتفسير أسباب اختلاف التحصيل الدراسي بين الطلاب يمكن أن تستمد من نظريات علم اجتماع التربية في مجال علاقة التعليم بالمجتمع، وهناك عدة اتجاهات ركزت على بيان دور التعلم في المجتمع المعاصر ومن بين هذه الاتجاهات ما يلي:

1- النظرية البنائية الوظيفية:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن المؤسسات هي عوامل تقدم وتطور المجتمعات، إذ عن طريقها يتم نقل قيم وأخلاق وثقافة المجتمع من جيل إلى جيل وعن طريقها يتم الحفاظ على فلسفة واديولوجية المجتمع الذي يقوم على مبدأ التوازن وتحكم الوظيفية بين أجزائه ويتكون من مجموعة من الأنساق وتعتبر التربية نسقا منه أداة لتحقيق الفرصة المتكافئة بين أفراد المجتمع، فالمدرسة تساعد على التكيف مع مبادئ المجتمع وتحافظ على تماسكه كما تقوم بتجديد الأفراد الذين يقومون بادوار اجتماعية معينة، وهذا الاختبار يكون على أساس التحصيل الدراسي الذي يرتبط بمفهوم إثبات الجدارة.

كما أكدت هذه النظرية أن السبب في اختلاف التحصيل أو عدم المساواة راجع بالضرورة إلى اختلاف القدرات الشخصية للتلميذ إضافة إلى اختلاف طموحاتهم وبذلك يرى هذا الاتجاه أن الاختلاف في مستوى التحصيل يرجع إلى الدور الذي تلعبه سمات شخصية الطالب وقدراته، لأنها تدفعه وبدون شك إلى التحصيل الجيد، ولكن يعاب على هذه النظرية إهمالها للتفاعل الموجود داخل الفصل الدراسي بين

[1] حسناء فاروق: مرجع سابق، ص ص 49،50.

التلميذ وزملائه، أو بين التلميذ والأستاذ هذا التفاعل الذي يؤثر وبشكل كبير في التحصيل الدراسي، والذي له دور كبير في تعزيز المساواة أو عدمها بين التلاميذ.[1]

نظرية الصراع داخل الفصل:

على النقيض من نظرية البنائية الوظيفية ظهر اتجاه الصراع والذي يركز على الطبيعة القصرية في المجتمع، ونشر التغير الاجتماعي، وترى هذه النظرية أن صراع القوة هو المحرك الرئيسي للحياة، كما أن النظام التعليمي يقوم بمكافأة الطلاب على أساس أصولهم الطبقية لا على أساس تحصيلهم الدراسي، فما تبنى عليه هذه النظرية هو التأكيد على وجود مظاهر التناقض و الصراع، وهي التي تحدد نمط العلاقات التربوية داخل المدرسة وتحديد سلوك الأطراف، وبالتالي على عملية التحصيل الدراسي.

كما تذكر هذه النظرية أن يكون ضعف التحصيل للتلاميذ يعود إلى تخلف عقلي أو نقص الذكاء، فالمدرسين لديهم حكم مسبق أن الطلاب الفقراء والمحرومين ليس لديهم مستوى وهذا بدوره يؤثر على عملية التصحيح والتقييم، مما يجعل تحصيلهم الدراسي منخفض مهما بدلوا من جهد مما يسمح لأبناء الطبقة الغنية بمتابعة دراستهم.

وبذلك يؤثر الصراع الموجود داخل الحجرة الصفية على التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال اختلاف أساليب التدريس وطرق تعامل المعلمين مع التلاميذ.[2]

الاتجاه البيولوجي:

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن العوامل الطبيعية والوراثية لها دور كبير في وجود فوارق تحصيلية بين التلاميذ بالأخص عامل الذكاء المهم في تحديد مكانة التلميذ بالنسبة للتفوق والتخلف الدراسي.

كما يعرف علماء النفس الفرنسي الذكاء على انه يظهر في القدرة على اتجاه محدود والاستمرار فيه والقدرة على انه يظهر في النقد الذاتي.

[1] محمود عوض سالم: صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للإستثمارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الإسكندرية، ط1، 2010، ص 21.

[2] محمد بن معجب الحامدة: التحصيل الدراسي " دراسته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه ، دار الصوتي، الرياض، د ط، 1996، ص ص 67، 68.

وتؤكد العديد من الدراسات أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطا وثيقا بارتفاع أو انخفاض درجة الذكاء وقد أشار تايلور إلى ذلك وحدد نسبة الارتباط بينهما ب 40 و60%، كما أكد Galtoml أن أغنياء وضعفاء العقول الذين يرثون مقدارا ضئيلا من الذكاء من أبنائهم يحتلون الدرجات الأدنى، بينما تكون الدرجات العليا من نصيب العباقرة الذين يرثون كما كبيرا من الذكاء.[1]

نظرية النقص الثقافي في البيئة الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية أن الانتماء الاجتماعي للأفراد يؤثر بنسبة كبيرة على التحصيل الدراسي، فكما أشار " بورديو" إلى أن الطبقات الاجتماعية المعروفة ثقافيا واجتماعيا تبقى غير محظوظة في النظام المدرسي ذلك أن التنشئة الايجابية تستفيد منها الطبقات المحظوظة أكثر من غيرها ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن أبناء الطبقات الغنية ليس لديهم صعوبة استيعاب البرامج التعليمية عكس أبناء الطبقات الفقيرة، فالفرد يتأثر بثقافة واتجاهات الأسرة سواء سلبا أو إيجابا، إضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والذي يؤثر على عملية التحصيل الدراسي من خلال تأثيره على الفروق المتباينة بين التلاميذ داخل المدرسة مما يجعلها تشكل ما يحافظ على إعادة انتاج الأوضاع القائمة كاستجابة حتمية لمدى قوة تأثر المدرسة بمحيطها الاجتماعي.[2]

إتجاه البناء الاجتماعي لبناء المدرسة.

يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة التركيز على العوامل الخارجية المحركة للسلوك بدلا من العوامل الداخلية وذلك للوقوف على طبيعة الاتجاهات بين التلاميذ داخل المدرسة والقسم كما تؤكد أن سلوك الفرد يتأثر بمدى تصوره للطرف الذي يتعامل ويتفاعل معه.

ويرى "بروك فور" و" أركسون " أن شخصيات التلاميذ تتشكل من خلال التفاعلات المتبادلة بينهم فالفرد يبني تصوره بالنظر للممارسات اليومية داخل النظم المدرسية مما يسمح بتحديد سمات وأبعاد

[1] عبد الرحمن العيسوي: الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية ، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، د ط ، 2011، ص 184.

[2] زينة بن حسان وأخريات: استراتيجية المدرسة في معالجة العنف المدرسي، مدكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم الاجتماع " خدمة اجتماعية،" جامعة 8 ماي 1945، قالمة الجزائر، 2004، ص ص 69،70.

الشخصية المكتسبة من خلال التفاعل والمتمثلة في تحديد التصورات والقناعات بالمستويات التعليمية من خلال النظم التعليمية، بالإضافة إلى رسم ما يتوقعونه عن مستواهم التعليمي في المستقبل في أدهانهم.[1]

[1] عباس محمود عوض وآخرون: علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص 64.

الخلاصة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن التحصيل الدراسي يعني مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في المدرسة، كما أن الإنسان يعتمد على التحصيل للتخطيط نحو حياته المستقبلية، فهو يهدف إلى معرفة قدرات ومكتسبات الطفل، كما أن هناك عدة عوامل تؤثر في التحصيل ابتداء من الأسرة ومرورا بالمدرسة وكذا المحيط، ولكن لكي تنمي قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فان لابد للوالدين والمعلمين أن يعلمو على تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه، إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة والاجتهاد والمثابرة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: عينة لدراسة.

ثالثا: المنهج المتبع في الدراسة,

رابعا: أدوات جمع البيانات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الخلاصة.

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية وسيلة من أهم الوسائل الضرورية في جمع البيانات عن أي واقع اجتماعي وبصورة منهجية، كما أنها تساعد على دعم الدراسة النظرية أو دحضها هذا من جهة ومن جهة تجسيد الدراسة المذكورة سابقا والمتمثلة في الكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وذلك بتباع إجراءات منهجية عن طريقها نتمكن من جمع جملة من البيانات الميدانية التي توضح ذلك والتي سنتناولها في هذا الفصل.

المرحلة الاستطلاعية:

هي إحدى الخطوات التي يخطوها الباحث في سبيل اكتشاف ميدان بحثه، وفي إطار بحثنا هذا قمنا بالنزول للميدان لملاحظة ومعاينة سلوكيات المبحوثين وكدا درجة تقبلهم لفكرة الدراسة.

_وقد استغرقت المرحلة الاستطلاعية لبحثنا لفترة الممتدة بين 06 ماي2019 إلى 11 ماي 2019، وخلال هده المرحلة استطعنا تكوين صورة مبدئية عن المراحل القادمة من دراستنا الميدانية لتحضير أسئلة المقابلة استمارة البحث وإجراء بعض الملاحظات التي سنطبقها فيما بعد.

_قمنا بزيارة ميدانية والتنقل بين متوسطتي بلدية الطاهير لمدة أسبوع وذلك للتأكد من وجود عينة البحث حيث قمنا بالتقرب من فريق العمل داخل المؤسسة ومن أساتذة ومدراء المتواجدون على مستوى مل متوسطة للاستفادة أكثر عن المعلومات المعقدة عن المستوى العلمي الذي يحققه التلاميذ وتهدف دراستنا الاستطلاعية إلى :

1_ بناء أدوات الدراسة والتأكد من صحة أسئلة الاستمارة ومطابقتها للعينة.

2_ التعرف على الميدان.

أولا: مجالات الدراسة:

يتضمن مجال البحث تحديد أطره الزمنية والمكانية وتحديد البيئة الاجتماعية التي سيتم فيها ويعد تحديد مجالات البحث الثلاث الضرورة منهجية في جانبها الميداني والتي تمثل مدخلا للدراسة الإمبريقية والتي تتطلب إلماما كاملا بالحدود التي تفصل بين ما هو مكاني وزماني وبشري وهو أمر تستوجبه مرحلة التعميم ومسألة ارتباط النتائج بالإطار الزماني والمكاني لظاهرة المدروسة فالتعميم مع أنه يرتبط أوثق الارتباط بطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها للمجتمع، إلا أنه يتحدد مكانيا وزمانيا بمجال الدراسة والتي يضفي عليه طابع الدقة والعمق وعليه فتتمثل مجالات دراستنا كالآتي:

1_1المجال المكاني :

ونقصد به البيئة أو الفضاء الجغرافي الذي أجريت فيه دراستنا الميدانية ، ولقد أجريت الدراسة في متوسطتين من متوسطات بلدية الطاهير، وقد جاءت المتوسطات التي أجرينا فيها الدراسة الميدانية كما يلي:

أ/ متوسطة لبيض محمد_ببلدية الطاهير :

_ تقع هذه المؤسسة في الطاهير، تأسست سنة 1980م تتربع هذه المؤسسة على مساحة قدرها 362500 م مكعب، تحتوي على 28 حجرة وتضم 43 أستاذ وأستاذة ويحدها شمالا محطة سونلغاز وغربا طريق ولائي وجنوبا حي 200 مسكن، أما من الشرق يحدها حي بو علايق .

ب/ متوسطة بلال في بلدية الطاهير:

_ تقع هذه المؤسسة في الطاهير، تأسست سنة 1969 م، تقدر المساحة الإجمالية لهذه المؤسسة ب 408400 م مكعب، تحتوي على 17 حجرة دراسية، عدد الأساتذة 30 والأفواج التربوية 19 عدد المخابر 02 ، والورشات 02، وتظم 850 تلميذ وتلميذة ويحدها من الغرب مسجد سيدي يحيى ، ومن الشرق شارع كرودة عبد القادر، و من الجنوب ملعب بوسديرة الرشيد ومن الشمال العيادة متعددة الخدمات الطاهير وسط.

1_ 2 المجال الزمني :

يقصد بالمجال الزمني الوقت المستغرق لإنجاز الدراسة، والذي يبدأ مند بداية التفكير بمشكلة البحث إلى غاية استخلاص النتائج العامة، أي من بداية شهر فيفري إلى نهاية شهر جوان، وقد تم النزول إلى الميدان في مراحل:

_المرحلة الأولى :

حيث كان أول اتصال بالمؤسسات وذلك يوم 06 ماي 2019، حيث تم مقابلة مدراء هذه المؤسسات والتحدث معهم عن هدفنا من الزيارة و الحصول على الموافقة من أجل الدراسة الميدانية بهده المؤسسات.

المرحلة الثانية :

_ كانت ثاني زيارة لنا للمؤسسات المتوسطة يوم 09ماي 2019م، وذلك بعد حصولنا على الموافقة من رئيس قسم علم الاجتماع لإجراء الدراسة الميدانية بالمتوسطات، قمنا بزيارة استكشافية تعرفنا من خلالها على تلك المؤسسات وأخدنا معلومات أساسية حولها، بالإضافة إلى التعرف على أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة الذين تم إجراء الدراسة معهم .

المرحلة الثالثة :

وكانت يوم 13 ماي 2019 حيث قمنا بتوزيع الاستمارات بعد عرضها على الأستاذة المشرفة ومجموعة من الأساتذة لتحكيمها، وضبطها بشكلها النهائي من أجل جمع البيانات بغرض تحليلها، قمنا بعدها بتوزيعها على الأساتذة بتلك المؤسسات المذكورة سابقا، وقد استغرقت فترة استلام الاستمارات 3 أيام لظروف خاصة بامتحانات التلاميذ، ليتم بعد ذلك تخصيص الوقت المتبقي من أجل تفريغها وتحليلها وتفسيرها واستخلاص نتائج الدراسة بشكل نهائي.

3_1 :المجال البشري:

_ يقصد بالمجال البشري لهذه الدراسة مجموع المفردات التي سيهدف الباحث إلى دراستها والمتمثلة في أساتذة المرحلة المتوسطة والمقدر عددهم ب 70 أستاذ وأستاذة حيث يتوزع المبحوثون حسب المدارس المتوسطة كما يلي:

_ متوسطة لبيض محمد: تضم 40 أستاذ وأستاذة .

متوسطة بلال: تضم 30 أستاذ وأستاذة

_حيث يعرف مجتمع الدراسة بأنه :"جميع المفردات التي لها صفة أو صفات مشتركة وجميع هذه المفردات خاصة للدراسة والبحث من قبل الباحث "[1]

_ويعرف أيضا أنه :"جميع المفردات أو وحدات الدراسة محل البحث "[2]

_ كما يعرف بأنه :" جميع الأفراد أو الأحداث أو الأشياء الذين يكونون موضوع البحث "[3]

ثانيا: عينة الدراسة :

2_1: عينة الدراسة و كيفية اختيارها :

يلجأ الباحث إلى دراسة أو اختيار عينة من المجتمع الأصلي للبحث، بشرط أن تمثل جميع المفردات أو العناصر المكونة للمجتمع الأصلي تمثيلا هادفا وعادلا، وهذا يستلزم من الباحث أن يختار العينة على أساس تكافئ فرص الاختيار لمفردات المجتمع الأصلي للبحث جميعها.

_ومن الصعوبة إجراء بحوث تتضمن جميع مفردات المجتمع الأصلي للبحث، بسبب ما قد يواجه الباحث من صعوبات ومتاعب تتعلق بالبيانات والمعلومات، وإعدادها وتصنيفها وتنظيمها لكل مفردة من

[1] دلال القاضي ومحمود بياني: **منهجية وأساليب البحث العلمي** ، دار حامد للنشر والتوزيع ،عمان ، د ط ، 2008 ،ص148.

[2] محمد عبد العالي و النعيمي و آخرون :**طرق ومناهج البحث العلمي** ،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،عمان ، د ط ،2009،ص 73.

[3] محمد عبد الفتاح العريفي: **البحث العلمي**، الدليل التطبيقي للباحثين دار وائل للنشر والتوزيع ،ط 3، 2009،ص 135.

مفردات المجتمع ، ولهذا نجد أن العينات هي أفضل وسيلة ممثلة لمجتمع البحث تتوافر فيها نفس خصائصها .

وقد عرف عبيدات وآخرون العينة بأنها " جزء من المجتمع الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدد من الأفراد في المجتمع الأصلي " .[1]

_ وتعرف كذلك على أنها : " هي مجتمع الدراسة الذي تجمع فيه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع الذي تجري علية الدراسة".[2]

_ و قد قمنا باستخدام طريقة المسح الشامل لذلك لأن عينة الدراسة شاملة لمجتمع الدراسة .

وعله كانت عينة دراستنا عينة قصدية والمتمثلة في 70 أستاذ و أستاذة .

_ فالعينة القصدية تعرف على أنها : " العينة التي يتعمد الباحث فيها أن تتكون من وحدات معينة اعتقادا منه أنها تمثل المجتمع الأصلي خير تمثيل " .[3]

_ و تكون هذه العينة قريبة من العينة قريبة من العينة الطبقية أيضا حيث يكون حجم المفردات المختارة متناسبة مع العدد الكلي الذي له نفس الصفات في المجتمع الكلي [4]

_ كما أنه يتم الاختيار في هذه العينة من الوسط من نوعيات معينة أي أن هناك تحيزا في الاختيار . [5]

---

[1] حسين محمد جواد الجبوري: **منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013، ص 125 .

[2] رجاء وحيد دويدري: **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، سوريا، 2000، ص 310 .

[3] فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجة: **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية ، مصر، ط 1، 2002، ص 200 .

[4] أحمد بدر: **أصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الأكاديمية، قطر ، د ط ، 1996، ص 329.

[5] عبد المجيد إبراهيم مروان: **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية مؤسسة الوراق**، الإسكندرية، ط 1، 2000،ص 163 .

الجدول رقم 1 : يمثل توزيع أفراد الدراسة .

المؤسسة	أفراد العينة
متوسطة لبيض محمد	40
متوسطة بلال	30
المجموع	70

ثالثا: المنهج المتبع في الدراسة

إن كل باحث يتبع خلال دراسته منهج معين أو المناهج الملائمة، واختيار المنهج يختلف من باحث إلى أخر وذلك حسب طبيعة الموضوع والأهداف الموجودة منه.

فالمنهج هو :هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة الموضوع للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها البحث.[1]

ويعرف أيضا :بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة.[2]

ويعرف أيضا : بأنه البرنامج الذي يحدد لنا السبل للوصول إلى تلك الحقائق و طرق اكتشافها.[3]

وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".[4]

[1] خالد حامد: **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية** ، دار جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر، د ط،2012 ، ص 128

[2] جمال معترف: **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، د ط ، 2013 ، ص 30 .

[3] محمد شفيق : **البحث العلمي مع تطبيقات في الدراسات الإجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، د ط ، 2005 ، ص 85.

[4] بلقاسم سلاطنية وإحسان الجيلالي: **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة د ط ، 2012، ص 133.

ويعرف أيضا : أنه المنهج الذي يرتبط بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية والاجتماعية، و دراسة الظواهر حيث أن الباحث يوصفها وصفا تفسيريا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا ".[1]

_ و قد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي لما له من ميزات يتيح لنا فرصة التحليل دون الإعتماد على الوصف فقط ، " فهو لا يقف عند حد الوصف فقط ، كما يبدو ومن التسمية بل هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة ".[2]

[1]أوسرير منور وبوعافية رشيد: **أسس منهجية البحث العلمي في العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال المكتبية الجزائرية** ،بوداوود ، الجزائر ، ط 1 ، 2011 ، ص 66 .

[2]بوحوش عمار ومحمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1999، ط 1، ص 139.

رابعا : أدوات جمع بيانات الدراسة :

_ يستخدم الباحثون الأداة أو التقنية للإشارة إلى الوسيلة التي يمكن أن تستخدم في البحث ويرى كل من DUROND J /DET WEILROBERT في كتابهما " علم الاجتماع المعاصر " أنه يمكن اختصار تقنيات البحث الميداني السوسيولوجي في ثلاث عمليات أساسية وهي :

_ الاستمارة.

_ الملاحظة.

_ المقابلة .

1- استمارة البحث :

تعتبر الاستمارة أداة من أدوات البحث العلمي وأكثرها استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية وذلك لما لها من ميزات سواء بالنسبة للاختصار الجهد أو التكلفة أو السهولة معالجة بياناتها إحصائيا

_ " فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة الموجهة لأفراد عينة البحث من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث , و هي مجموعة من الأسئلة الممكنة (مفتوحة أو مغلوقة) توجه للمبحوثين من أجل الحصول على بيانات و معلومات , توزع إما عن طريق البريد الإلكتروني أو تسلم باليد .[1]

_ " وهي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا والتي تزيد معلومات عنها من المبحوث[2] " وقد تم اعتماد الاستمارة كأداة رئيسية لجمع المعلومات، وقد تم بناء الاستمارة كأداة رئيسية لجمع المعلومات، وقد تم بناء الاستمارة وفقا لفرضيات البحث ووفقا للمراحل التالية :

[1] عبد الله الهاشمي: **أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته** ، منشورات جامعة يونس ، بن غازي ، ط 3 ،2003 ،ص 51 .

[2] بلقاسم سلاطنية وحسان الجلابي: **منهجية العلوم الاجتماعية** ، دار الهدى الجزائر ، د. ط، 2004 ، ص 168 .

المرحلة الأولى: مرحلة الصياغة الأولية التي تضمنت في الأول 22 عبارة مع أربعة أسئلة تخص البيانات الشخصية وبعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاستمارة وترتيبها في أجزاء ومحاور، ثم عرضها على الأستاذ المشرف ومن ثم تصحيحها .

وزيادة أسئلة فيما يخص جزء البيانات الشخصية، وعبارات في الجزء الثاني في المحور الأداة والتي خلصت في الأخير إلى بناء الاستمارة في شكلها النهائي لتصبح جاهزة لعرضها على المحكمين فأصبحت الاستمارة مكونة من جزئين، الجزء الأول المعنون بالبيانات الشخصية وتضمن 5 أسئلة، والجزء الثاني المعنون بمحاور الأداة والمتكون من محورين، كل محور متعلق بفرضيات الدراسة والتي بلغت عدد العبارات في مجملها 24 عبارة .

المرحلة الثانية : هي مرحلة عرض الاستمارة على المحكمين كان عددهم أربعة أساتذة محكمين في نفس تخصص الدراسة والهدف منها ضبط المفاهيم والمؤشرات التي استعملت في العبارات ومدى خدمتها لموضوع الدراسة .

_ و بعدها تم إخضاع الاستمارة إلى بعض التعديلات الطفيفة من حدف وتعديل و هي كالتالي :

_تم حدف العبارة 29 من المحور الثاني المتعلق بطرق تقويم التلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي .

_تم إعادة صياغة العبارة 6 من المحور الثاني المتعلق بالوقت المخصص لممارسة جميع الأنشطة التعليمية .

_ وفي نفس المحور قد تم تغيير صياغة العبارات 11 و 15 و 16 دائما بما تخدم مؤشرات المحور

وبالصياغة النهائية لاستمارة البحث أصبحت تحتوي على 5 أسئلة متعلقة بالبيانات الشخصية و 23 عبارة متعلقة بمحاور الأداة .

المرحلة الثالثة : النهائية أين تم النزول بها إلى الميدان وتوزيعها بعد آخر تعديل وبعد أن أصبحت جاهزة وكان شكلها النهائي كالتالي:

الجزء الأول: البيانات الشخصية، وضم 5 أسئلة .

الجزء الثاني: المتعلق بمحاور الأداة وضم ثلاثة محاور كالتالي:

_ **المحور الأول:** المتعلق بالفرضية الأولى وتضم 11 سؤال .

_ **المحور الثاني:** المتعلق بالفرضية الثانية و تضم 12 سؤال من الرقم 17 إلى الرقم 28 .

_حساب صدق الاستبيان :

يقصد ما إذا كان الاستبيان يقيس ما يود الباحث قياسه أو يصنف بالفعل ما يود أن يصنفه .

_ فنجاح الباحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الرشيد الأنسب للأدوات الملائمة للحصول على البيانات، بمعنى أنه من الضروري أن تحقق درجة معينة من الثقة في البيانات المتحصل عليها و التأكد من أن الأداة التي تستخدمها في القياس تقيس فعلا الظاهرة المدروسة .[1]

ولحساب صدق المستوى وانطلاقا من طريقة استطلاع المحكمين تم اعتماد معادلة لاوشي .

صدق البند (كل بند) $= \frac{N1-N2}{N}$

حيث : N1: يمثل عدد المحكمين الذين أجابوا بنعم.

N2: يمثل عدد المحكمين الذين أجابوا بلا.

N: عدد المحكمين

ومنه : مجموع صدق كل بند = صدق الاستبيان.

عدد البنود

وبعد القيام بكل الخطوات والحساب بالاعتماد على المعادة أعلاه تحصلنا على القيمة التالية :

صدق الإستبيان = $\frac{21}{28}$= 0.75

تحصلنا على القيمة 0.75 وهي قيمة كافية للحكم على صدق الاستبيان .

[1] الجوهري محمد محمود: **أسس البحث الاجتماعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، 2009، ط 1، ص 184 .

2-الملاحظة :

_ " تعرف بأنها عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة مسيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد تحديد وتفسير العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة و توجهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته.[1]

وتعتبر الملاحظة أيضا : إحدى أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق المقابلة أو الاستمارة أو الوثائق والسجلات الرسمية والإدارية أو الإحصائيات ويمكن للباحث تبويب الملاحظة ولتسجيل ما يلاحظه من المبحوث سواء كان كلاما أو أسلوبا [2]

_ و قد تم استخدام هذه الأداة في دراستنا حيث لاحظنا أثناء توزيعنا استمارات البحث ردود فعل الأساتذة إذ منهم من لم يعيرونا اهتمام ورفضوا استلام الاستمارة والإجابة عليها بحجة أن الوقت لم يسمح لهم بذلك وأنهم في فترة الامتحانات، وقد يسبب ذلك تضييع لوقتهم ونسيانهم الإجابة على الاستمارة أو عدم إحضارها، فهذا ما يفسر عدم مبالاتهم بموضوع بحثنا , و لكن في المقابل وجدنا العكس أي أنهم أجابوا عم أسئلة الاستمارة وهم معنا واستفسروا عن الأسئلة قبل الإجابة عليها .

3/المقابلة :

يمكن تعريف المقابلة على أنها:" محادثة بين القائم على المقابلة و المستجيب و ذلك بغرض الحصول على المعلومات من المستجيب وعلى الرغم من أن تعريف مسألة الحصول على تلك المعلومات وكأنها مسألة بسيطة و مباشرة إلا أن إجراء مقابلة ناجحة يعد أمرا أكثر من التطور البسيط".[3]

---

[1] عدنان حسين العادري، يعقوب عبد الله أبو حلو: **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية من بحوث العلوم التربوية والإنسانية** ، دار النشر، الأردن، ط 1، 2009، ص 98 .

[2] رشيد زرواتي: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس علمية وتدريبات** ، دار الكتاب الحديث ، الجزائر، 2004 ، ص 148 .

[3] ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **أساليب البحث العلمي (الأسس النظرية و التطبيق العلمي)**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ، ط 2 ، ص 120 .

كما تعرف المقابلة بأنها:" نوع من الحديث الهادف مع بعض الأشخاص والتي ربما لا تكون موجودة في أماكن أخرى و تدور أسئلة المقابلة حول آراء و حقائق أو سلوك أو معتقدات أو اتجاهات الأشخاص" [1]

و هي أيضا إحدى الوسائل لجمع البيانات و هي وسيلة يقوم بواسطتها الباحث أو مساعدون بتوجيه عدد من الأسئلة لعضو و تدوين إجاباته[2]

حيث قمنا بإجراء المقابلة الإستكشافية مع مدراء المتوسطات و قمنا بطرح أسئلة حول موضوع دراستن.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

يعد جمع المعلومات بأدوات مختلفة، اعتمدت على أساليب إحصائية تناسبية وفرضيات الدراسة ومتغيراتها وقمنا بمعالجة البيانات بناء على الأساليب المستخدمة والتي تتمثل في :

الأسلوب الكمي: وهو عبارة عن مجموعة من القواعد المنطقية و الطرق الرياضية والإحصائية تستخدم في تحليل المشكلات واتخاد القرارات وقد سمي هذا الأسلوب بهذا الاسم لأنه يتناول دراسة المشكلات من الجوانب القابلة للقياس والتي يعبر عنها برقم وتم استخدامها بهذا الأسلوب بهدف تحويل البيانات إلى جداول، وأرقام عنها بالنسب المئوية .

الأسلوب الكيفي: وهو عبارة عن مجموعة من الأساليب التي يتناول دراسة الظواهر والعمليات والمشكلات من جوانبها الكيفية غير قابلة للقياس الكمي، وهي بحد داتها أساليب يغلب عليها الطابع الكيفي كالوصف والتصنيف والمقابلة و التحليل.[3]

---

[1] رشيد زرواتي : **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس علمية وتدريبات** ، دار الكتاب الحديث ، الجزائر ، 2004 ، ص 148 .

[2] احسان محمد الحسن: **مناهج البحث الاجتماعي** ، دار للنشر والتوزيع عمان ، ط 1 2009 ، ص 247 .

[3] منسي محمود عبد الحليم حامد وأحمد صالح: **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء** , مركز الإسكندرية للكتاب , مصر , د ط , 2007 , ص 207 .

عدد التكرار 100x = النسبة المئوية

العدد الكلي للعينة

وقد تم استخدام هذا الأسلوب في دراستنا من أجل تحليل وتفسير البيانات والمعلومات التي تحصلنا عليها من الواقع .

الخلاصة:

لقد حاولنا في هذا الفصل توضيح أهم الخطوات المنهجية، التي تم استخدامها في هذا البحث، وذلك بتحديد الأدوات المنهجية التي استخدمت في جميع البيانات وتحليلها والتعرف على مجالات الدراسة والمنهج المستخدم، لما تطرقنا في هذا الفصل على التعرف على مجتمع البحث والأساليب الإحصائية المعتمدة في دراستنا وكانت هذه العناصر مساعدة لنا في توفير البيانات المتنوعة عن الدراسة، ومكنتنا من المرور إلى المرحلة من البحث الميداني.

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات.

تمهيد:

أولا: عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضيات .

تمهيد

في هذا الفصل سوف نتناول تحليل البيانات الميدانية التي جمعناها باعتماد أدوات جمع البيانات التي تتم الاستعانة بها في دراستنا هده و شمل العدد الاجمالي للجداول 28 جدولا ،خمس متعلقة بالبيانات الشخصية والجداول الباقية مرتبطة بفرضيات الدراسة و التي جاءت في الاستمارة و التي ساعدتنا في التوصل الى النتائج النهائية و بعدها قمنا بتحليل البيانات من أجل التأكد من مدى صدق الفرضيات و التساؤلات التي طرحناها في دراستنا.

الجدول رقم (1):يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	24	%34.28
أنثى	46	%65.71
المجموع	70	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (1) يتضح لنا أن أغلبية مجتمع الدراسة من جنس أنثى إذ بلغت النسبة 65.71%، أما النسبة 34.28%تمثل الذكور و هي نسبة صغيرة مقارنة بنسبة الإناث و يمكن تفسير ارتفاع نسبة الإناث بالرجوع إلى طبيعة العمل وهو التعليم إذ عادة ما تقبل الإناث على هذه المهنة أكثر من غيرها كذلك نجد عدد الخرجين من النساء أكثر.

كما أن هذا الارتفاع يعد عامل مشترك بين أغلب المؤسسات التربوية و التعليمية كون الإناث أكبر من الذكور من حيث العدد كلما تدرجت في المؤسسات التعليمية من المتوسط إلى الثانوي إلى الجامعي إضافة إلى أن الفتاة تحب إثبات وجودها نظرا إلى محاصرة المجتمع بالتقاليد و ذلك عن طريق التعليم خاصة ،أيضا تؤكد النسبة المحصل عليها قابلية الإناث للتعليم كما أن كثرة الفتيات تعود للنسبة المتزايدة و المستمرة ديمغرافيا و بالتالي التي تصبح الإناث أكبر ما هو مشاهد ميدانيا .

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
[30_25]	16	%22,85
[35_30]	25	%35.71
35 فما فوق	29	%41.42
المجموع	70	%100

من خلال هدا الجدول يبين لنا تحلي الإحصائي للبيانات أن نسبة الأعمار من بين 35 فما فوق تمثل أكبر نسبة قدرت ب 41.42%و هي فئة العمرية الكبيرة و تليها نسبة الأعمار ما بين[30_35[هي ثاني نسبة و التي قدرت ب 35.71% ،في حين تمثل نسبة الأعمار ما بين [25_30[نسبة صغيرة إذ ما قلنا أنهم أصحاب خبرة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى

من خلال ما تقدم نستنتج أغلب المبحوثين كبار في السن أي أنهم تخرجوا مند فترة زمنية كبيرة لم يتم توظيفهم وهذا ما يرجع إما لنقص المناصب الشاغرة في قطاع التعليم و هدا يرجع إما لنقص المناصب الشاغرة في قطاع التعليم أو عدم التحاقهم و مشاركتهم في مسابقات التوظيف منذ تخرجهم .

الجدول رقم (3):يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

العينة / المستوى التعليمي	التكرارات	النسب المئوية
ليسانس	21	%30
ماستر	19	%27.14
مدرسة عليا للأساتذة	17	%24.28
دراسات عليا	13	%18.57
المجموع	70	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(3) نلاحظ بأن أغلبية المبحوثين، ذو مستوى تعليمي ليسانس حيث قدرت نسبتهم ب 30% وهي أعلى نسبة مقارنة ب المستويات الأخرى ، حيث تمثل نسبة 27.14% الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر و هي نسبة قريبة مقارنة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس ، أما نسبة24.28 % فهي تمثل الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة ، وهي نسبة متوسطة مقارنة بالأخرى ، أما نسبة 18.57% هي تمثل المستوى التعليمي دراسات عليا وهي نسبة صغيرة مقارنة بالأخرى

ومنه نستنتج بأن سبب وجود أعلى نسبة لشهادات الليسانس إلى كون أغلب الأساتذة

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	24	%34.28
[من 5 إلى أقل من 10 [	17	%24.28
[من 10إلى أقل من 15 سنة[	9	%12.85
[من 15 فما فوق [	20	%28.57
المجموع	70	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (4) المتعلق بالخبرة المهنية يتضح لنا أن أعلى نسبة قدرت ب 34.28 وهي فئة أقل من 5 سنوات ، تليها النسبة التي قدرت ب 28.57% و هي فئة من 15 فما فوق ، ثم تليها نسبة 24.28% وهي فئة من 5إلى أقل من 10 سنوات ، و أخيرا النسبة التي قدرت ب 12.85% و هي الفئة من 10 إلى أقل من 15 سنة .

فمن خلال هذه النتائج و النسب يتبين لنا أن أغلب المبحوثين توظفوا حديثا و ليس لديهم خبرة مهنية كبيرة وكافية في مجال التعليم المتوسط ومنهم من وصل إلى 15 سنة فما فوق و هؤلاء الأساتذة يعتبرون ذوي خبرة مهنية كافية في التعليم و هذا ما يدل أنهم التحقوا ب مناصبهم في السنوات الماضية .

الجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس

مادة التدريس	التكرار	النسب المئوية
لغة عربية	15	%21.42
رياضيات	11	%15.71
اجتماعيات	12	17.14%
فزياء	8	%11.42
علوم	8	%11.42
فرنسية	7	%10
إنجليزية	5	%7.14
رياضة	4	%5.71
مجموع	70	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (5) يتضح لنا أن أعلى نسبة من المبحوثين يدرسون مادة اللغة العربية حيث قدرت نسبتهم ب 21.42%، و تليها نسبة 17.14% من أفراد العينة يدرسون مادة الاجتماعيات، ثم تليها نسبة 15.71% من أفراد العينة يدرسون مادة الرياضيات فمن خلال هذه النسب المرتفعة يتضح لنا أن برنامج هذه المواد يتميز بالكثافة و ضغط في المقررات و الوحدات التعليمية و هذا راجع إلى الأهمية الكبيرة لهذه المواد و باعتبارها مواد رئيسية و مهمة في نجاح التلميذ في حين نجد نسبة 11.42%من أفراد العينة يدرسون مادتي الفيزياء و كذلك مادة العلوم ، بالإضافة إلى مادة الفرنسية والتي قدرت ب 10 %،وتليها نسبة7.14 %من أفراد العينة يدرسون مادة اللغة الإنجليزية تليها مادة التربية البدنية بنسبة 5.71% من أفراد العينة .

الجدول رقم (6) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانوا يبدلوا قصارى جهدهم لكي يكفيهم الوقت في ظرف ساعة

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	54	%77.14
لا	16	%22.85
المجموع	70	%100

من خلال النتائج في الجدول رقم (6) يتضح لنا أن نسبة 77.14% من أفراد العينة يبدلون قصارى لكي يكفيهم الوقت المخصص في ظرف ساعة في حين نجد نسبة متدنية و التي تقدر ب 22.85% من أفراد العينة لا يبدلون قصارى جهدهم لكي يكفيهم الوقت في ظرف ساعة ما يشير إلى وجود تباين في أن وقت الحصة يستدعي بذل أقصى الجهد من أجل الوصول إلى الحد المطلوب من المعرفة

ومنه فالوقت المخصص لتقديم البرامج التعليمية غير كف مقارنة لأهمية المواد و ذلك يرجع إلى كثرة المواضيع و صعوبة بعظها ف الأساتذة الذين يبذلن قصارى جهدهم في تقديم الدروس و إنهاء المقرر الدراسي يعتبرون ذا مسؤولية و التزام داخل العمل و ذلك رغم الحو الكبير في المعلومات و الوحدات الدراسية .

الجدول (7): يوضح تماشي الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية مع البرامج

العينة / الاحتمالات	الكرار	النسب المئوية
نعم	30	%42.85
لا	40	%57.14
المجموع	70	%100

تبين نتائج الجدول أن نسبة 57.14 %من أفراد العينة يرى أن الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية لا يتماشى مع البرامج المحددة ساعة واحدة للحصة في حين نجد نسبة 42.85% يرى أن الوقت المخصص ك ممارسة الأنشطة التعليمية يتماشى مع البرامج

وبالتالي فالأساتذة الذين يرون أن الوقت المخصص كاف فإنهم يخلون من روح المسؤولية و اللامبالاة بإتمام البرنامج و المقرر الدراسي .

الجدول رقم (8):يوضح مقرر دراسي يحتاج إلى وقت أطول مما يجعلك تقلص في عدد الوحدات

	التكرارات	النسب المئوية
نعم	41	%58.57
لا	29	%41.42
المجموع	70	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (8) أن نسبة 58.57 %من أفراد العينة يرون أن تقديم مقرر دراسي يحتاج إلى وقت أطول مما يجعلهم يقلصون في عدد الوحدات ، في حين نجد أن نسبة 41.42 %من أفراد العينة يرون أن تقديم مقرر دراسي لا يحتاج إلى وقت أطول مما لا يجعلهم يقلصون في عدد الوحدات

مما نستنتج أن الوقت المخصص لتقديم المقرر الدراسي يحتاج إلى وقت أطول مما يجعل الأساتذة يضطرون إلى تقليص في عدد الوحدات على اعتبارات بعض المواد أساسية و لا يمكن لهم الوصول إلى الحد المطلوب من المعرفة إلا بتقليص حجم بعض الوحدات أو الاستغناء عنها.

الجدول رقم (9): يوضح البرنامج التعليمي يحتوي على القدر الكافي من المعلومات

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	36	%51.42
لا	34	%48.57
المجموع	70	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (9) يتبين لنا أن نسبة 51.42% من أفراد العينة يرون أن البرنامج التعليمي يحتوي على قدر الكافي من المعلومات في حين نجد أن نسبة 48.57%

من أفراد العينة لا يرون أن البرنامج التعليمي لا يحتوي على القدر الكافي من المعلومات أي أنهم يرون بأنه على الرغم من كثافة البرنامج إلا أن محتواه نسبة لبعض الأساتذة فارغ و لا يهدف إلى الوصول لمجتمع واع يحسن استخدام دراساته استخداما جيدا ، في حين نجد النسبة الأكبر من المبحوثين تقر بأن البرنامج يحتوي على القدر الكافي من المعلومات ولا داعي لتقليص في حجم المواد أي أن التلاميذ متكيفون مع حجم المعلومات المقدمة لهم و لا يعتبرونه حشو .

الجدول رقم (10) : يوضح محتوى البرنامج التعليمية يتماشى مع قدرات التلاميذ

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	17	%24.28
لا	53	%75.71
المجموع	70	%100

من خلال نتائج الجدول (10)يتبين أن نسبة 75.71% من أفراد العينة يرون أن محتوى البرامج التعليمية لا يتماشى مع قدرات التلاميذ في حين نسبة 24.28 % من أفراد العينة المتبقية يرون أن محتوى البرامج التعليمة يتماشى مع قدرات التلاميذ.

أي أننا نستنتج أن البرامج التعليمية لا تلبي كل معظم حاجات التلاميذ وقدرتهم و لا تتوافق مع استعداداتهم ،فالمنهاج و البرامج المقررة اليوم نجد بأنها تخدم أبناء الطبقة الغنية على حساب أبناء الطبقات الفقيرة وهي مواضيع بعيدة كل البعد عن حياة أبناء الطبقات الدنيا وهم بذلك أثناء مسارهم الدراسي يشعرون بالاغتراب لأنها محتويات بعيدة عن تفكيرهم وفي واقعهم ولا تتلاءم مع قدراتهم العقلية و الذهنية .

الجدول رقم (11): يستطيع التلاميذ استيعاب الدروس مقارنة بالمواد الأخرى

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	49	%70
لا	21	%30
المجموع	70	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا أن 70 %من أفراد العينة يرون أن التلاميذ يستطيعون استيعاب الدروس مقارنة بالمواد الاخرى في حين نجد النسبة المتبقية وهي 30 %من افراد العينة يرون أن التلاميذ لا يستطيعون استيعاب الدروس مقارنة بالمواد الاخرى .

الجدول رقم (12):توجد فجوة بين البرامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	42	%60
لا	28	%40
المجموع	70	%100

يتضح لنا نتائج الجدول رقم (12) أن 60 %من أفراد العينة يرون بأنه توجد فجوة بين برامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى في حين نجد أن 40 %من أفراد العينة يرون أنه لا توجد فجوة بين برامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة لأخرى

أي أننا نستنتج أن الفجوة في البرامج التعليمية حسب قول الأساتذة في الانتقال بصورة غير منتظمة و مرتبة من السهل إلى الصعب بسيرورة متسلسلة بل إن الانتقال أن بصورة غير مدروسة جعلت من البرامج صعبة لغالبية التلاميذ .

الجدول رقم (13):يوضح عدد الوحدات في الكتب الدراسية كثيرة جدا

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**41**	**%58.57**
لا	**29**	**%41.43**
المجموع	**70**	**%100**

من خلال نتائج الجدول رقم 13 يتضح لنا أن 58.57 % من أفراد العينة يرون أن عدد الوحدات في الكتب الدراسية كثيرة جدا و هذا نتيجة لكثافة البرامج التعليمية هما بسبب الضغط على التلاميذ و قلة استيعاب الكم الهائل من الدروس .

في حين نجد 41.42 % من أفراد العينة يرون أن عدد الوحدات في الكتب الدراسية ليست كثيرة بل إنها تحتوي على المعلومات الكافية .

الجدول رقم 14 : تحتاج الوحدات التعليمية إلى تقليص

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسب المئوية
نعم	46	% 65.71
لا	24	%25.34
المجموع	70	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 14 أن 65.71 % من أفراد العينة يرون بأن الوحدات التعليمية تحتاج إلى تقليص و ذلك من أجل تقديم الأهم من الدروس للتلاميذ و ذلك بطريقة مختصرة من أجل الفهم و الاستيعاب الجيد .

في حين نجد 34.28 % من أفراد العينة يرون بأن الوحدات التعليمية لا تحتاج إلى تقليص لأنه إذا أقامو بتقليص فسوف يحدث خلل بالبرنامج التعليمي و تتشابك المعلومات و بالتالي لا يستطيع التلميذ إستعابلا الدروس مع بعضها البعض .

الجدول رقم 15 : يوضح لجوء الأساتذة إلى دمج المواضيع المتشابهة إلى حد كبير في نفس المادة و الحصة الدراسية

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	% 57.14
لا	30	%42.85
المجموع	70	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم 15 يتضح لنا أن نسبة 57.14 % من المبحوثين أجابوا للجوء إلى دمج المواضيع المتشابهة إلى حد كبير فيلجأ الأستاذ إلي أي هذه الطريقة رغبة منه في إكمال البرنامج الدراسي و تخفيف العبء على التلاميذ حتى لا يكون ضحية الكم المعلوماتي الهائل و ذلك من أجل إنهاء البرنامج مع الوقت المخصص له و أن بعض المواضيع لا تحتاج إلى فترة زمنية أطول في حين نجد نسبة 42.85 % من أفراد العينة لا يلجؤون لدمج المواضيع المتشابهة وذلك يرجع إلى أن بعض المواضيع حتى و إن كانت متشابهة فهي تحتاج إلى أي فترة زمنية أطول وذلك لتقدم بطريقة صحيحة و يتمكن التلاميذ من الفهم الجيد للمعلومات .

الجدول رقم 16 : يوضح ما إذا كانت البرامج التعليمية تسبب الشعور بالتوتر و الضغط النفسي للتلاميذ المتوسط

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**52**	**%74.28**
لا	**18**	**%25.71**
المجموع	**70**	**%100**

من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم (16) يتبين لنا أن 74.28 % **من أفراد العينة يرون بأن كثافة البرامج التعليمية تسبب الشعور بالتوتر و الضغط النفسي** لدى التلاميذ , حيث تعتبر فترة التعليم المتوسط مرحلة أساسية فهي تربية و تعليم في نفس الوقت و كذلك التلاميذ في مرحلة عمرية جد حساسة و هي مرحلة المراهقة و بالتالي مع الكم الهائل و تكاثف المعلومات يجد التلميذ نفسه أمام حشو و ضغط من المعلومات و الدروس التي يجب عليه أن يحفظها و يدرسها يجعل منه تلميذ متوترا و يشعر بالضغط النفسي .

_ في حين نجد 25. 71 % من أفراد العينة الذين أجابوا بأن كثافة البرامج التعليمية لا تسبب الشعور بالتوتر و الضغط النفسي للتلاميذ فقد أرجعوا هذا إلى أي شخصية كل تلميذ بحد ذاته و تحمل مسؤولية تعلمه ، أو أنهم يتعاملون مع المستشار التربوي لكي يعطيهم نصائح يطبقها في مساره التعليمي .

الجدول 17 : يوضح التقويم الذي يعتمده المعلم أثناء الدرس و الذي يزيد من تفاعل التلميذ و إبراز قدراته .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
تشخيصي	25	%35.71
تكويني	19	%27.14
تحصيلي	26	%37.14
المجموع	70	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (17) يتضح لنا أن التقويم التحصيلي أثناء الدرس فهو التقويم الذي يزيد تفاعل التلميذ ويبرز قدراته بنسبة37.14% تليها نسبة35.71% بالنسبة للتقويم التشخيصي و يليها التقويم التكويني بنسبة 27.14%

ويرجع ذلك لأن التقويم التحصيلي يستعمله الأساتذة لأنه يقيس قدرات و مهارات التلاميذ و يدرك التلاميذ فقط ضعفهم مما يحفزهم على بدل مجهود أكبر لرفع محتوى التحصيل .

الجدول رقم 18 : يوضح الهدف من عملية تقويم التلاميذ داخل الحجرة الدراسية .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
معرفة مستوى التلاميذ	34	%48.57
تصحيح مسار تعلم التلاميذ	23	%32.85
تشخيص مدى قدرة استيعابهم للبرنامج	13	%18.57
المجموع	70	%100

من خلال الجدول رقم 18 نلاحظ أن الهدف من عملية تقويم التلاميذ داخل الحجرة الدراسية هو معرفة مستوى التلاميذ و ذلك حسب أفراد العينة قدرت ب 48.57% تليها نسبة 32.85 % المتمثل في تصحيح المسار نعلم التلاميذ ، ثم تليها تشخيص مدى قدرة استيعابهم للبرنامج و ذلك بنسبة 18.57%

_ من خلال هذا نستنتج أن الهدف الأساسي من عملية تقويم التلاميذ داخل الحجرة الدراسية هو من أجل معرفة مستوى التلاميذ و قدراتهم العلمية .

الجدول رقم 19 : يوضح استخدام الأساتذة للسجلات الرسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	47	%67.14
لا	23	%32.85
المجموع	70	%100

_ من خلال الجدول رقم 19 يتبين لنا أن 67.14 % من أفراد العينة يستخدمون سجلات رسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ .

_ في حين نجد أن 32.85% من أفراد العينة لا يستخدمون سجلات رسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ .

الجدول رقم 20 : يوضح ما إذا كان الأساتذة عند تقييمهم للتلاميذ يراعون الفروق الفردية في قدراتهم على الفهم و أنماط تعلمهم .

الاحتمالات		العينة			التكرار	النسبة المئوية
		البدائل	التكرار	النسبة المئوية		
نعم		_ اختلاف القدرة على الفهم و الاستيعاب	10	% 45.45	22	%31.42
		_ تدرج و تنوع في الأسئلة من السهل إلى الصعب	9	%40 ,90		
		_ فروقا السن	3	% 13.03		
		المجموع	22	% 100		
لا					48	% 68.5
المجموع					70	% 100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 20 يتضح لنا أن 68.57 % من أفراد العينة عند تقييمهم للتلاميذ لا يراعون الفروق الفردية في قدراتهم على الفهم و أنماط تعلمهم أي أن هذه النسبة من الأساتذة المبحوثين لا يراعون عامل السن ولا يساوون بين التلاميذ فكل التلاميذ لديهم غاية واحدة و هي الدراسة ، في حين نجد نسبة 31.42 % من أفراد العينة عند تقييمهم للتلاميذ يراعون الفروق الفردية في قدراتهم

على الفهم و أنها تعلمهم ، أي أنهم يحترمون و يراعون عامل الذكاء لكل تلميذ و الفروقات في السن و الجنس بين التلاميذ و كذلك التنوع في الأسئلة من السهل إلى الصعب .

الجدول رقم 21 : يوضح ما إذا كان التقويم يقتصر على الاختبارات و الامتحانات فقط .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	% 48.57
لا	36	% 51.42
المجموع	70	% 100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 21 يتبين لنا أن 51.42 %من أفراد العينة يرون بأن التقويم لا يقتصر على الاختبارات و الامتحانات فقط بل يشمل مشاركة التلميذ داخل الحجرة الصيفية بالإضافة إلى سلوكه داخل القسم و الحضور و الغياب و أيضا علامات البحوث و الواجبات المنزلية فكل هذه الإجراءات يتابعها البعض من الأساتذة أثناء التقويم للتلاميذ .

_ في حين نجد أن نسبة 48.57 %من أفراد العينة يرون بأن التقويم يقتصر على الاختبارات و الامتحانات فقط أي أنهم بمجرد إجراء التلميذ للامتحانات و الفروض الفصلية و يحصل على العلامة فيقوم الأساتذة بعد ذلك بوضع علامة التقويم بناءا على عمله في الاختبار و بالتالي يقيس تحصيله الدراسي عن طريق الاختبارات فقط .

الجدول رقم 22 : يوضح ما إذا كان تقويم التلاميذ يعتمد على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات .

الإحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	% 44.28
لا	39	% 55.71
المجموع	70	% 100

_ نلاحظ من خلال الجدول رقم 22 أن نسبة 55.71 % أفراد العينة تقويمهم للتلاميذ لا يعتمد على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات بل يحددون حجم الكتابة و يكتفون بالأسئلة البسيطة و السهلة و كذلك المغلقة .

_ في حين نجد أن نسبة 44.28% من أفراد العينة عند تقويمهم للتلاميذ يعتمدون على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الإجابات و هذا راجع لمستوى التلاميذ في الطور المتوسط ، فبما أنهم مقبلون على شهادة التعليم المتوسط لابد لهم من أن يقوموا بالشرح و التفسير و التوسع في الإجابات بغرض توصيل الفكرة للأساتذة و أيضا من أجل تطوير و توسيع قدراتهم على الشرح .

الجدول رقم 23 : يوضح ترك المجال أثناء الاختبارات للتلاميذ لتعبير بحرية .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	56	%80
لا	14	%20
المجموع	70	%100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 23 يتضح لنا أن 80% من أفراد العينة أثناء الاختبارات يتركون المجال للتلاميذ للتعبير بحرية وهذا ما يشف بصورة غير مباشرة عن ميول التلاميذ و اتجاهاتهم و قدراتهم ، و بالتالي معرفة مدى قدرة التلميذ على التعبير بحرية ، و إبداء رأيه الشخصي في حين نجد أن 20% من أفراد العينة لا يتركون المجال أثناء الاختبارات للتلاميذ للتعبير بحرية أي أنهم يقيدون إجابات التلاميذ قدر السؤال .

الجدول رقم 24 : يوضح ما إذا كانت الاختبارات الشفوية عائقا أمام نجاح التلميذ .

الاحتمالات / **العينة**				التكرار	النسبة المئوية
لا				41	%58.57
نعم	**الاحتمالات**	**التكرار**	النسبة المئوية	29	%41.42
	العامل النفسي	**22**	%75.86		
	قصر الوقت	**7**	%24.13		
	المجموع	29	%100		
المجموع				70	%100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 24 يتبن لنا أن 58.57% من أفراد العينة يعتبرون الاختبارات الشفوية عائق أمام نجاح التلميذ لأنها تعتبر بمثابة محفزات تشجيع شخصية للتلاميذ و تقلل من نسبة الخوف و القلق لديهم و تهيأ لهم الحياة العلمية ، في حين نجد أن 41.42% من أفراد العينة المتبقية يعتبرون الاختبارات الشفوية عائق أمام نجاح التلميذ و ذلك لأن بعض التلاميذ تجدهم يتصفون بالخجل و الخوف و الارتباك و كذلك بسبب قصر الوقت المحدد للإجابة فبعض التلاميذ يأخذون وقت طويل للتفكير في الإجابات.

الجدول رقم 25 : يوضح ما إذا كانت الأنشطة داخل الصف تساعد على قياس و تقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلا الأعلى .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	50	%71.42
لا	20	%28.57
المجموع	70	%100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 25 يتضح لنا أن 71.42% من أفراد العينة يرون أن الأنشطة داخل الصف تساعد على قياس و تقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلى الأعلى و هذا ما يعتبر من محاسن الأنشطة داخل الصف حيث يتم تقييم كل تلميذ على حدى دون الاعتماد على اختبارات التحصيل فقط ، في حين نجد نسبة 28.57 %من المبحوثين يؤكدون بأن الأنشطة داخل الصف لا تساعد على قياس و تقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلى الأعلى ، و هذا ما يؤكد بأن هّذه النسبة من الأساتذة تعتمد عل اختبارات التحصيل عند قياس و تقيم التلاميذ و لا تلجأ إلى ممارسة الأنشطة لهم .

الجدول رقم 26 : يوضح ما إدا كان هناك تجاوب للتلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
دائما	17	%24،28
أحيانا	33	%47.14
أبدا	20	%28.57
المجموع	70	%100

ـ نلاحظ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 26 يتضح لنا أن 47.14 %من الأساتذة يؤكدون على أنه هناك تجاوب للتلميذ للمحتوى الدراسي و استكشافه لمعارف جديدة أحيانا ، في حين نجد 28.57 %من أفراد العينة يرون بأن التلاميذ الذين يتجاوبون أبدا مع المحتوى الدراسي لا يستكشفون معارف جديدة بالمقابل نجد نسبة 24.28% من أفراد العينة يرون بأن تجاوب التلاميذ للمحتوى الدراسي يكتشفون معارف جديدة دائما .

ـ من خلال هدا نرى أن التلاميذ يتجاوبون أحيانا للمحتوى الدراسي من خلال الحضور للمدرسة و حضور جميع الحصص الدراسية و ما تحتويه من دروس في جميع المواد و يتفاعل معها داخل القسم و يكون موجود دهنيا و مركز على النقاط المهمة الذي يذكرها الأستاذ ، و ذلك لكي يتمكن من تحصيل واستكشاف معلومات وعارف جديدة تنمي عقله و تساعده على النجاح في الدراسة .

الجدول 27 : يوضح القيام لعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلاميذ .

	التكرار	النسب المئوية
نعم	56	%80
لا	14	% 20
المجموع	70	%100

ـ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 27 يتبين لنا أن 80 %من الأساتذة يقومون بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلميذ ، و ذلك من خلال الأنشطة و التمارين و الواجبات المنزلية و المشاركة الصفية و كذلك من خلال بعض الامتحانات البسيطة التي تحتوي على الدروس التي درسوها خلال الحصة أو في نهاية الفصل الدراسي و بهذا يتمكن الأساتذة من معرفة مدى تحسن أداء التلاميذ و نتائجهم .

_ في حين نجد أن 20 %من الأساتذة لا يقومون بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلميذ يقوم بعملية التقويم من أجل تشخيص معرفة قدرات التلميذ على الفهم .

الجدول رقم 28 : يبين ما إذا كان الأستاذ يختبر مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية بالإمتحانات الكتابية .

الاحتمالات / العينة	التكرار	النسبة المئوية
دائما	29	% 41.42
أحيانا	33	% 47.14
أبدا	08	% 11.42
المجموع	70	% 100

_ من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم 28 يتضح لنا أ، نسبة 47.14 % من الأساتذة يختبرون مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية بالامتحانات الكتابية أو في حين نجد 41.42 % من الأساتذة يختبرون دائما مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية بالامتحانات الكتابية و 11.42 %من الأساتذة لا يختبرون أبدا مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية بالامتحانات الكتابية لأن الامتحانات الفعلية الكتابية التي تقام على التلاميذ في كل مادة من المواد التي درسها فالمعدل الكلي يثبت مدى تمكن **التلميذ من** المادة الدراسية .

الفصل السادس :

تمهيد

1_ مناقشة نتائج الدراسة

2_ النتيجة العامة للدراسة

3_ توصيات الدراسة

تمهيد :

بعد ما تعرضنا له في الاطار النظري من إشكالية ومختلف تصورات النظرية حول موضوع كثافة البرامج التعليمية ، و كذا الدراسات التي عالجت الموضوع إضافة إلى ما تقديمه في الاطار الميداني وفق خطوات منهجية قصد اختيار فروض الدراسة ،سعيا للكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية و التحصيل الدراسي للتلاميذ ،تمكنا من الوصول إلى النتائج الدراسة من خلال توضيح مدى الفرضيات ومناقشة نتائجها وصولا إلى النتيجة العامة .

أولا : مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

إن لكل بحث علمي جملة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال النتائج المتوصل إليها و إن كانت جزئية ونحن من خلال دراستنا المتمثلة في معرفة كثافة البرامج التعليمة و علاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ حيث تمكنا من الوصول إلى بعض النتائج المتصلة بالفرضيات .

1_ مناقشة الفرضية الجزئية الأولى :

توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة جميع الأنشطة التعلمية و التحصيل الدراسي للتلاميذ

ولقد حاولنا من خلال هذه الفرضية أن نلم ببعض المؤشرات و الدلالات التي لها صلة وثيقة بفرضياتنا ، ولقد قمنا بصياغتها إلى تساؤلات فرعية ،و التي من شأنها إثبات صحة الفرضية .

ومن خلال ما تبينه الشواهد الكمية المتحصل عليها و من خلال تحليلها وتفسيرها و إسقاطها على الفرضية الأولى ،تصلنا إلى أن الفرضية تحققت بدرجة كبيرة وهدا من خلال النتائج المتحصل الموضحة في الجداول التالية حيث أن :

_ نسبة 77.14 من مجموع أفراد العينة يبذلون قصارى جهدهم لكي يكفيهم الوقت في ظرف ساعة كما يشير الجدول (6).

_نسبة 77.71 من مجموع أفراد العينة يؤكدون أن محتوى البرامج التعليمية لا يتماشى مع قدرات التلاميذ كما يشير الجدول رقم (10) .

_ نسبة 70 من مجموع أفراد العينة يؤكدون أن التلاميذ يستطيعون استيعاب الدروس مقارنة بالمواد الأخرى كما يشير الجدول رقم (11).

_نسبة 60 من مجموع أفراد العينة يؤكدون بأنه توجد فجوة بين برامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى كما يشير الجدول رقم (12).

_ نسبة 58.57 من مجموع أفراد العينة يصرحون بأن عدد الوحدات في الكتب الدراسية كثيرة جدا كما يشير الجدول رقم (13).

_نسبة 65.71 من مجموع أفراد العينة يؤكدون بأن الوحدات التعليمية تحتاج إلى تقليص كما يشير الجدول رقم (14)

_نسبة 74.28 من مجموع أفراد العينة يؤكدون بأن كثافة البرامج التعليمية تسبب الشعور بالتوتر و الضغط النفسي للتلاميذ كما يشير الجدول رقم (16)

_ من خلال النتائج المتوصل إليها و من خلال ما تقدم من الأرقام و النسب المئوية نخلص أن الفرضية المعنوية توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة جميع الأنشطة التعليمية و التحصيل الدراسي للتلاميذ هي فرضية تحققت بنسبة كبيرة ، و هذا يدل على أن أغلب أفراد عينة الدراسة يذلون قصارى جهدهم لكي يكفيهم الوقت في ظرف ساعة ،كما يشيرون إلى محتوى البرامج التعليمية لا يتماشى مع قدرات التلميذ و ذلك أنه فجوة بين برامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى .

2_ مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ و تحصيلهم الدراسي

_من خلال نتائج الفرضية الثانية التي ترى بأنه توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ و التحصيل الدراسي و هذا ما أشارت إليه المعطيات الإحصائية حيث نجد 67.14 من مجموع أفراد العينة يستخدمون سجلات رسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ و لموضحة في الجدول رقم (19).

كما جاء في الجدول رقم (20) حيث تشير نسبة 68.57 من مجموع أفراد العينة يراعون الفروق الفردية في قدراتهم على الفهم و أنماط تعلمهم عند تقييمهم للتلاميذ .

_نسبة 51.42 من مجموع أفراد العينة يؤكدون بأن التقويم لا يقتصر على الاختبارات و الامتحانات فقط كما يشير إليه الجدول رقم (21).

نسبة 80 من مجموع أفراد العينة أفادوا بأنهم يتركوا المجال أثناء الاختبارات للتلاميذ للتعبير بحرية كما هو موضح في الجدول رقم (23).

_ نسبة 58.57 من مجموع أفراد العينة يؤكدون بأن الاختبارات الشفهية لا تعد عائقا أمام نجاح التلميذ كما هو موضح في لجدول رقم (24)

_ و أيضا في الجدول رقم (25) لاحظنا أن نسبة 71.42 من مجموع أفراد العينة يؤكدون على أن الأنشطة داخل الصف تساعد على قياس و تقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى .

_ كما جاء في الجدول رقم (27) الذي يوضح بأنه 80 من مجموع أفراد العينة يقومون بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلاميذ.

_من خلال النتائج المتوصل إليها و من خلال ما تقدم من الأرقام و النسب المئوية نخلص أن الفرضية المعنوية توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ و تحصيلهم الدراسي هي فرضية تحققت بنسبة كبيرة و هذا يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة يراعون الفروق الفردية عند تقويمهم للتلاميذ وذلك من خلال إتاحة الفرصة بالمشاركة لكل التلاميذ دون تفرقة و تمييز .

ثانيا: النتيجة العامة للدراسة:

_ إن التوصل إلى النتيجة العامة للدراسة يكون من خلال عرض ما توصلت إليه الفرضيات الجزئية كما يلي:

_توجد علاقة بين الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية و التحصيل الدراسي للتلاميذ .

_توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ و تحصيلهم الدراسي.

ومنه فقد تحقق هدف هذه الفرضية الرئيسية من خلال تحقيق الفرضيات الجزئية و التي مفادها كثافة البرامج التعليمية و علاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ببعض متوسطات بلدية الطاهير بجيجل .

_ حيث أوضحت الشواهد الكمية انطلاقا من مؤشرات تدل على أن البرامج التعليمية لها علاقة كبيرة في التحصيل الدراسي ، حيث تعتبر الأساس العلمي في مجال التعليم .

_ و بشكل عام نستنتج أن كثافة البرامج التعليمية لها علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ و ذلك لمل تحدثه من ضغوط نفسية للتلاميذ و هذا ما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي لهم.

ثالثا: اقتراحات وتوصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة سنورد فيما يلي جملة من التوصيات التي نسعى من خلالها إلى تحسين تطوير البرامج و المناهج التعليمية حتى نظمن تحصيل علمي مرتفع ، وكذلك تحسين و تقوية نتائجهم الدراسية وهي كالتالي :

_توفير الإمكانيات الحديثة التي تتماشى مع التطورات الهائلة في ميدان التربية و التعليم .

_ ضرورة وجود علاقة طيبة بين الأساتذة و التلاميذ مما يحبب للتلاميذ الدروس و يزيد من دافعيتهم اتجاه التعلم والتعليم .

_ ضرورة العمل بالطريقة التربوية حسب ما يميل به الإصلاح التربوي الجديد الذي يؤكد على محوريه التلميذ في العملية التربوية .

خاتـــمـــــة

تحمل المنظومة التربوية على عاتقها مسؤولية إصدار المناهج والبرامج التعليمية الجديدة في الطور المتوسط يتماشى مع التطور الحاصل في العالم وهذا الإصلاح الجديد للتربية هو ثمرة جهد وعمل المنظومة التربوية والتي اعتمدت فيها على طريقة جديدة للتدريس المتمثلة في المقاربة بالكفاءات ولكن تبقى مشكلة كثافة البرامج والمناهج التعليمية تثير تساؤلات واهتمامات الباحثين التربويين لحل هذه المشاكل التي تتعرض لها المنظومة التربوية.

وعليه وبعد دراستنا لموضوع كثافة البرامج التعليمية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن مجمل ما تم تقديمه من معلومات نظرية وبيانات ميدانية خلصنا إلى نتائج تعتبر في محتواها على صحة تصورنا الافتراضي بأن مشكلة كثافة البرامج التعليمية لها علاقة قوية بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، سواء كانت هذه المشكلة تمس التلميذ في حد ذاته أو خارجة عن نطاقه، فصعوبة المواد التعليمية وتعقدها أو كثرة المحتويات التي تدرس وحشو في المعلومات، كل هذه العوامل تجعل التلميذ يجد صعوبة كبيرة في استيعابه للمعلومات التي تقدم له وبالتالي تؤدي إلى انخفاض أو تدني تحصيلهم الدراسي.

وفي الأخير يمكن القول بأنه لابد من الدولة والجهات والمستشارين المكلفين بوضع الخطط لسير البرامج والمناهج التعليمية داخل المؤسسات التعليمية أن تبذل مجهودات كفيلة في إيجاد حلول للتخفيض من الضغط والكثافة التي يوجهها التلاميذ خلال مسار تعلمهم وذلك من خلال تبني مقررات وبرامج ومناهج دراسية تناسب مع ميولهم وقدراتهم، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة واللازمة لسير العملية التعليمية وهذا من أجل الرفع من المستوى العلمي للتلاميذ.

المراجع

قائمة المراجع:

أ- القواميس والمعاجم:

1- إبـراهيم جـابر السـيد: قـاموس علـم الاجتمـاع وعلـم الـنفس، دار البدايـة، ناشـرون وموزعـون، عمان، الأردن، ط1، 2013.

2- أحمـد حسـين اللقـاني وعلـي أحمـد الحمـل: معجـم المصـطلحات التربويـة المعرفـة فـي المنـاهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 3، 2003.

3- أنطوان نعمة: المنجد في اللغة العربية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2000.

4- جـرجس ميشـال جـرجس: معجـم مصـطلحات التربيـة والتعلـيم عربـي – فرنسـي – انجليـزي، دار النهضة العربية، الجزائر، 2005.

5- حسـن شـحاتة وزينـب النجـار: معجـم المصـطلحات التربويـة والنفسـية(عربـي، انجليـزي)، الـدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003.

6- عدنان أبو مصطلح: معجم علم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2010.

7- علـي بـن هاديـة وآخـرون: القـاموس الجديـد: معجـم عربـي فرنسـي ألفـابي، المؤسسـة الوطنيـة للكتاب الجزائر، 1991.

8- علـي بـن هاديـة وآخـرون: القـاموس الجديـد للطـلاب، ط 1، الجزائـر، المؤسسـة الوطنيـة للكتاب، 1991.

9- قاموس المنجد الأبجدي: دار الشروق، بيروت، ط5، بيروت1990.

10- القيسي نايف: المعجم التربوي وعلم النفس، دار المشرق الثقافي، ط 1، 2010.

11- محمـد حمـدان: معجـم مصـطلحات التربيـة والتعلـيم، دار الكنـوز المعرفـة للنشـر والتوزيـع، عمان، الأردن، ط 1، 2005.

12- محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية، دار كنوز للنشر والتوزيع،الأردن، 2005.

13- منجد الطلاب: دار المشرق، بيروت، لبنان، 1997، ط 2.

ب-الكتب:

14- إبـراهيم محمـد المحاسـنة وعبـد الكـريم المهيـدات: القيـاس والتقـويم الصـفي، دار جريـر للنشـر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

15- إبـراهيم وجيـه محمـود: علـم الـنفس التعليمـي، شـركة الجمهوريـة الحديثـة، الإسـكندرية، د. ط، 2008.

16- أبـو سـل محمـد عبـد الكـريم: منـاهج العلـوم وأسـاليب تدريسـها (فـي المرحلـة الابتدائيـة)، دار الفرقان للنشر، عمان، 2002.

17- إحسـان محمـد الحسـن: منـاهج البحـث الاجتمـاعي، دار وائـل للنشـر والتوزيـع، عمـان، ط 1، 2009.

18- أحمـد بـدر: أصـول البحـث العلمـي ومناهجـه، المكتبـة الأكاديميـة، جامعـة قطـر، د ط، 1996.

19- أمـال نجـاثي عيـاس وعبـد الحكـيم محمـود الصـافي: طـرق تـدريس العلـوم للمرحلـة الأساسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

20- أوسـرير منـور وبوعافيـة رشـيد: أسـس منهجيـة البحـث العلمـي فـي العلـوم الاقتصـادية وإدارة الأعمال، المكتبة الجزائرية، بودواو، الجزائر، ط2011،1.

21- بلقاسـم سـلاطنية وإحسـان الجيلانـي: المنـاهج الأساسـية فـي البحـوث الاجتماعيـة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2012.

22- بلقاسـم سـلاطنية: وحسـان الجلابـي: منهجيـة العلـوم الاجتماعيـة، دار الهـدى، الجزائـر، د ط، 2004.

23- بوحـوش عمـار ومحمـد محمـود الـذنيبات، منـاهج البحـث العلمـي وطـرق إعـداد البحـوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ط1.

24- توفيـق أحمـد مرعـي ومحمـد محمـود الحيلـة: المنـاهج التربويـة الحديثـة "مفاهيمهـا وعناصرها وأسسها وعملياتها"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1.

25- توفيـق أحمـد مرعـي ومحمـد محمـود الحيلـة: المنـاهج التربويـة للحديثـة "مفاهمهـا وعناصـرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1.

26- الجـوهري محمـد محمـود: أسـس البحـث الاجتمـاعي، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع، عمـان، 2009، ط 1.

27- حـرادرت عـزة وآخـرون: التـدريس الفعـال، دار الفكـر للنشـر والتوزيـع، عمـان، الأردن، د ط، د س.

28- حسناء فاروق الديب: التقويم الذاتي وأثره على دافعية التلاميذ نحو التعلم ومستوى تحصيلهم الدراسي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2013.

29- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2005.

30- حسين فرج عبد اللطيف: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، د ط، الأردن، 2008.

31- حسين فرج عبد اللطيف: صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

32- حسين محمد جواد الجبوري، منهجية البحث العلمي(مدخل لبناء المهارات البحثية)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013.

33- حسين نشوان يعقوب: الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1992، ط2.

34- خالد حامد: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2013.

35- دلال القاضي ومحمود بياني: منهجية وأساليب البحث العلمي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2008.

36- راشد علي: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1993.

37- رافدة الحريري: التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2008.

38- رانيا عدنان: علم النفس المدرسي، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2009.

39- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي (الأسس النظرية والتطبيق العلمي)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2000.

40- رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، سوريا، 2006.

41- رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (أسس علمية وتدريبات)، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004.

42- رفيق ميلود: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات أنواع المعرفة، مستغانم ، د ط، 2012.

43- زيدان محمد مصطفى القاضي يوسف: الاتجاهات والمفاهيم التربوية الحديثة، دار الثورة العربية، السعودية، ط1، 1990.

44- س. بولا وآخرون: تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من محو الأمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د ط، تونس، 1992.

45- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر ،ط3، عمان،2005.

46- سلامة عبد الحفيظ: أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2013.

47- سيد الدويك حسن ياسمين وآخرون، أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، دار الفكر، ط2، الأردن، 1998.

48- الصراف علي قاسم: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديثة، الكويت، 2002.

49- عاشور راتب قاسم، عوض أبو الهجاء عبد الرحيم: المناهج (بناءه، تنظيمه، نظرياته وتطبيقاته العلمية)، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

50- عباس محمود عوض وآخرون: علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 2004.

51- عبد الرحمان العيسوي: الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، د ط، 2011.

52- عبد الرحمان العيسوي: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، 2004.

53- عبد الله الهاشمي: أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة يونس، بنغازي، ط 3، 2003.

54- عبد الوجود محمد عزت وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1981.

55- عدنان حسين الجادي ويعقوب عبد الله أبو حلو: الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية، دار ثراء، الأردن، ط1، 2009.

56- عماد عبد الرحيم زغلول: سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، عمان، 2007.

57- عمار بوحوش: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1،د س.

58- فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة: أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشباع الفنية، الاسكندرية، ط1، 2002.

59- فيروز زرارقة: التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل لتلاميذ السنة أولى ثانوي،1997.

60- محمد أبو خثلة، إيناس عمر: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

61- محمد عبد العزيز الغرباوي: الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2008.

62- محمد السيد علي الكسباني: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010.

63- محمد باسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

64- محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الجزائر،2010.

65- محمد بن معجب الحامدة: التحصيل الدراسي، دراسته نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه، دار الصوتي، الرياض، د ط، 1996.

66- محمد جاسم محمد: علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان، 2004.

67- محمد شفيف: البحث العلمي مع تطبيقات في الدراسات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، د ط،2005.

68- محمد عبد العالي والنعيمي وآخرون: طرق ومناهج البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009.

69- محمد عبد الفتاح العريفي: البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، 2009.

70- محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980.

71- محمود عوض سالم: صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للاستثمارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الإسكندرية، ط1، 2010.

72- محمود محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، د ط، 1999.

73- مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الاسكندرية، ط1، 2000.

74- منسي محمود عبد الحليم حامد وأحمد صالح: التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د ط، 2007.

75- مولاي بودخيلي محمد: نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دار هومة للطباعة، الجزائر، بوزريعة، 2014.

76- نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2008.

77- النيال أحمد مايسة: التنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية الأكاديمية، مصر، 2002.

78- هشام عطية القواسمة وآخرون: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي، دار اليازوري، الأردن، ط1، 2009.

79- يعقوب هشام مريزيق: التخطيط التربوي المفهوم والواقع والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

ج: المذكرات:

80- أحمد مزيود: أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة بوزريعة، 2009.

81- عايدة محمد العطا: تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، 2014.

82- فيروز زرافة: التوحيد المدرسي وعلاقته بالتحصيل للتلاميذ منذ السنة الأولى ثانوي، 1997.

83- محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية، دراسة ميدانية في السنة الأولى ثانوي لنيل شهادة الماجستير، فرع علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية، بوزريعة، الجزائر،1993.

84- نوال زغينة: دور الظروف الاجتماعي للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه لعلم الاجتماع، شعبة تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخظر، باتنة، كلية العلوم الإسلامية والاجتماعية، 2007.

85- زينة بن حسان وأخريات: استراتيجية المدرسة في معالجة العنف المدرسي، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم الاجتماع، جامعة 8ماي1945، قالمة، الجزائر، 2004.

د: المجلات والموسوعات:

86- إخلاص حسن السيد عشرية: الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل

87- العيساوي عبد الرحمن وآخرون: القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، المجلة المدرسية الوطنية الخاصة، سلطنة عمان، 2006.

88- الدبيجي عبد الله: دمج تقنية المعلومات والاتصالات بالتعليم، مجلة العدد 9، 2009.

89- محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

ملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث حول:

كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ

دراسة ميدانية ببعض متوسطات بلدية الطاهير

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية هذه الاستمارة خاصة ببحث علمي تحضير مذكرة تخرج الماستر، في علم الاجتماع التربية: لذا نرجو منكم المساعدة في ملء هذه الاستمارة بعد قراءتها قراءة متأنية والإجابة عنها بكل دقة وموضوعية.

اعداد الطالبتين:

- بوكفوس ابتسام
- بوفرور دنيازاد

اشراف الأستاذة:

د/زروق ياسمينة

ملاحظة:

نعدكم أن البيانات هذه الاستمارة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، الرجاء وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. السن: 25- 30 ☐ 30- 35 ☐ 35 فما فوق ☐
3. المستوى التعليمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا للأساتذة ☐
   دراسات عليا ☐
4. الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات ☐ من5 سنوات إلى أقل من 10سنوات ☐
   من10 سنوات إلى أقل من 15 سنة ☐ من15سنة فما فوق ☐
5. مادة التدريس:.....

المحور الثاني: توجد علاقة بين الوقت المخصص للممارسة جميع الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

6. هل تبدل قصارى جهدك لكي يكفيك الوقت في ظرف ساعة؟ نعم ☐ لا ☐
7. هل يتماشى الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التعليمية مع البرنامج؟ نعم ☐ لا ☐
8. هل يحتاج تقديم المقرر الدراسي إلى وقت أطول من ما يجعلك تقلص في عدد الوحدات؟
   نعم ☐ لا ☐
9. هل يحتوي البرنامج التعليمي على القدر الكافي من المعلومات؟ نعم ☐ لا ☐
10. هل يتماشى محتوى البرامج التعليمية مع قدرات التلاميذ؟ نعم ☐ ☐
11. هل يستطيع التلاميذ استيعاب الدروس مقارنة بالمواد الأخرى؟ نعم ☐ لا ☐
12. هل توجد فجوة بين برنامج المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ من سنة إلى أخرى؟ نعم ☐ لا ☐
13. هل عدد الوحدات في الكتب الدراسية كثيرة جدا؟ نعم ☐ لا ☐
14. هل تحتاج الوحدات التعليمية إلى تقليص؟ نعم ☐ لا ☐
15. هل تلجأ إلى دمج المواضيع المتشابهة إلى حد كبير في نفس المادة والحصة الدراسية؟
    نعم ☐ لا ☐
16. في رأيك هل تسبب كثافة البرامج التعليمية الشعور بالتوتر والضغط النفسي لتلاميذ المتوسط؟
    نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: توجد علاقة بين طرق تقويم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

17. ما هو التقويم الذي تعتمده أثناء الحصة والذي ترى أنه يزيد من تفاعل التلميذ وإبراز قدراته؟

التقويم التشخيصي ☐ التقويم التكويني ☐ التقويم التحصيلي ☐

18. في رأيك ما هو الهدف من عملية تقويم التلاميذ داخل الحجرة الدراسية؟

معرفة مستوى التلاميذ ☐ تصحيح مسار تعلم التلاميذ ☐ تشخيص مدى قدرة استيعابهم للبرنامج ☐

19. هل تستخدم سجلات رسمية في تقويم الأداء لدى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

20. عند تقييمك للتلاميذ هل تراعي الفروق الفردية في قدراتهم على الفهم وأنماط تعلمهم؟

نعم ☐ لا ☐

إدا كانت الإجابة بنعم كيف ذلك؟.....

21. هل التقويم مقتصرا على الاختبارات والامتحانات فقط؟ نعم ☐ لا ☐

22. عند تقويمك للتلاميذ هل تعتمد على الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التوسع في الاجابات؟

نعم ☐ لا ☐

23. أثناء الاختبارات هل تترك المجال للتلاميذ للتعبير بحرية؟ ☐ ☐

24. هل تعتبر الاختبارات الشفوية عائق أمام نجاح التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الاجابة بنعم كيف ذلك؟.....

25. في رأيك هل تساعد الأنشطة داخل الصف على قياس وتقييم التلاميذ من المستوى الأدنى إلى الأعلى؟ نعم ☐ لا ☐

26. هل يتجاوب التلميذ مع المحتوى الدراسي ويكتشف معارف جديدة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

27. هل تقوم بعملية التقويم من أجل معرفة مدى تحسن أداء التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

28. هل تختبر مدى تمكن التلاميذ من المادة الدراسية بالامتحانات الكتابية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐