M

جامعة ابن خلدون–تيارت

University Ibn Khaldoun of Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Faculty of Humanities and Social Sciences

قسم علم النفس والفلسفة والأرطفونيا

and Speech Therapy، Philosophy،Department of Psychology

مذكرة مكملة لنيل شهـادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

تخصص علم النفس المدرسي

العنوان

طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي

دراسة ميدانية في متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت

إعداد: إشراف:

- بن غنية مروى – أ.د. صدقاوي كمال
- بوزغران جهيدة

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
منهوم محمد	أستاذ محاضر أ	رئيسا
صدقاوي كمال	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
بوراس كهينة	أستاذة محاضر أ	مناقشا

الموسم الجامعي: 2024/2023

الشكر والتقدير

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لمن كان سندا لنا في هذا البحث العلمي وأخص بالذكر الدكتور المشرف "صدقاوي كمال" لقبوله الإشراف على هذا البحث المتواضع، وما قدمه لنا من مساعدات وتوجيهات ونصائح التي كانت عونا لنا ودعما لنا في هذا البحث العلمي فجزاه الله خيرا وأبقاه منبع نور للعلم ولطلابه.

كما نتقدم بالشكر للجنة المناقشة والمحكمين للبحث العلمي الذي قمنا به.

كما نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الذين رافقونا طيلة مشوارنا الدراسي

وإلى كل من ساعدنا من قريب وبعيد في إنجاز مذكرتنا.

الإهداء

الحمد لله و كفى و الصلاة على المصطفى و أهله و من وفى أما بعد سأنثر بقلمي كلمات تعبر عن المحبة و العرفا إلى التي بحنانتها إرتويت و بدفأهاإحتميت و لحقها ما وفيت، إلى من يشتهي اللسان نطقها

إلى من كانت تتمنى رؤيتي و انا أحقق هذا النجاح و شاء الله أن يأتي هذا اليوم، إلى**أمي** الغالية حفظها الله

إلى من شق لي بحر العلم و التعلم، إلى من إحترقت شموعه ليضيء لي دروب النجاح ركيزتي عمري كبريائي و كرامتي،**أبي** أطال الله في عمره

إلى سندي و قوتي و ملذتي، إلى من آثروني على انفسهم و كانو دائما بجانبي، إخوتي و زوجاتهم، و أخواتي و بالخصوص من دعموني طول مشواري الدراسي صديقتي في إعداد المذكرة "**جميدة**"و كل إخوتي خصوصا "**أمال، طاهر، محمد، يحي، ناصر**"و زوج أختي نوار

إلى أحسن من عرفهم بهم القدر إلى من تحلو بالإيخاء، إلى من تحلو بالإيخاءو تميزو بالوفاء و كانو معي احسن رفقاء "**مروى، هدى، فتيحة، شيماء، إيمان لبنى، فاطمة**"

إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد

مروى

الإهداء

اهداء الى سبب وجودي الذي قال فيهما الله تعالى { وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا}

الى والدي العزيزين أطال الله في عمرهما وحفظهما شمعة تنير دربنا الى اخوتي وأخواتي وأبنائهم وزوجة الأخ والى كل عائلتي وأحبابي وبالأخص الذي ساندني في انجاز هذه المذكرة سندي وقوتي (كادي) الى صديقتي في المذكرة مروة، رانية، بلال الى صديقاتي هدى، فتيحة، شيماء ومروة وبنات عمي وخالتي **فاطمة**

والاهداء يسطر بمداد من الوفاء وأحرف من العرفان في توفير الجو النفسي والاستقرار الأسري الهادئ لكتابة أسطر هذا العمل المتواضع

جهيدة

ملخص الدراسة بالغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن **تأثير عملية التقويم المستمر على عملية الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط** والسعي لمعرفة العلاقة بين أبعادالتقويم المستمر – المشاركة، الفروض، الحضور، الانضباط – ومستوى الرسوب المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: مقياس **التقويم المستمر** ومقياس الرسوب المدرسي وطبقا على عينة قوامها 50أستاذ واستاذة، وقد استخدمنا المنهج الوصفي. وكانت نتائج البحث كالآتي:

- توجد علاقة عكسية متوسطة بين التقويم المستمر والرسوب المدرسي
- توجد علاقة عكسية متوسطة بين المشاركة والرسوب المدرسي
- توجد علاقة عكسية متوسطة بين الفروض والرسوب المدرسي
- توجد علاقة عكسية قوية بين حضور التلميذ والرسوب المدرسي
- توجد علاقة عكسية قوية بين الانضباط والرسوب المدرسي

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، الرسوب المدرسي، الأستاذة.

Abstract:

Title: The Impact of Continuous Assessment on School Dropout Rates Among Middle School Students

The current study aims to uncover the impact of continuous assessment on school dropout rates among middle school students and to explore the relationship between the dimensions of continuous assessment—participation, assignments, attendance, and discipline—and the level of school dropout rates. To achieve the study's objectives, the following tools were used: the Continuous Assessment Scale and the School Dropout Scale, applied to a sample of 50 teachers. The descriptive methodology was employed. The research findings were as follows:

- There is a moderate inverse relationship between continuous assessment and school dropout rates.

- There is a moderate inverse relationship between participation and school dropout rates.

- There is a moderate inverse relationship between assignments and school dropout rates.

- There is a strong inverse relationship between student attendance and school dropout rates.

- There is a strong inverse relationship between discipline and school dropout rates.

Keywords: Continuous Assessment, School Dropout, Teachers.

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر و عرفان	
الاهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
مقدمة	أ
الجانب النظري **الفصل الاول: تقديم الدراسة**	
1. الإشكالية	4
2. فرضيات الدراسة	4
3. أهمية الدراسة	5
4. أهداف الدراسة	5
5. تحديد مصطلحات البحث	5
6. الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني : تقويم المستمر	
تمهيد	16
أولا: التقويم التربوي	17
1. تعريف التقويم التربوي	17
2. أهداف التقويم التربوي	17
3. خصائص التقويم التربوي	17
4. أنواع التقويم التربوي	18
5. وسائل التقويم التربوي	18
6. مراحل التقويم التربوي	19

ثانيا: التقويم المستمر	20
1. تعريف التقويم المستمر	20
2. تطوير التقويم المستمر	20
3. مراحل التقويم المستمر	21
4. أهداف التقويم المستمر	22
5. خطوات التقويم المستمر	22
6. وظائف التقويم المستمر	23
7. تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط	23
8. مميزات التقويم المستمر	24
9. أغراض التقويم المستمر	25
10. متطلبات التقويم المستمر	25
11. أهمية التقويم المستمر	26
12. الأسس التي يرتكز عليها التقويم المستمر	27
13. مشكلات وعراقيل التقويم المستمر	28
خلاصة	29
الفصل الثالث : الرسوب المدرسي	
تمهيد :	31
1. مفهوم الرسوب المدرسي	31
2. الرسوب المدرسي و بعض المصطلحات المتشابهة له	32
3. أشكال الرسوب المدرسي	33
4. عوامل الرسوب المدرسي	35
5. الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي	38
6. الأثار الناجمة عن الرسوب المدرسي	44
7. الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب	46
خلاصة	48

جانب التطبيقي	
الفصل الرابع : جانب الميداني للدراسة	
تمهيد	50
1 **منهج الدراسة**	51
2 **الدراسة الاستطلاعية**	51
***2-1*أهداف الدراسة الاستطلاعية.**	51
***2-2*مكان الدراسة الاستطلاعية ومدتها**	51-52
***2-3*عينة الدراسة الاستطلاعية.**	52
***2-4*أدوات الدراسة الاستطلاعية.**	53
***2-5* الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.**	54
3 **الدراسة الأساسية:**	57
***3-1* مكان الدراسة الأساسية ومدتها.**	57
***3-2* مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.**	57
***3-3* خصائص عينة الدراسة الأساسية.**	57
4 3 أداة الدراسة الأساسية.	57
4 الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث.	59
خلاصة الفصل.	60
الفصل الخامس :عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	63
***1-1-* عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.**	63
***1-2-* عرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية.**	64
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.	66
***2-1-* مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.**	66

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الفرعية	67
خاتمة	70
توصيات و اقتراحات	71
قائمة مصادر و مراجع	74
ملاحق	79

الرقم	قائمة الجداول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مستوى التعليمي	52
2	درجات استبيان التقويم المستمر	53
3	صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقويم المستمر	54
4	مستوى الثبات لمقياس التقويم المستمر بطريقة ألفا كرونباخ	55
5	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرسوب المدرسي	56
6	مستوى الثبات لمقياس الرسوب المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ	56
7	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	57
8	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	58
9	توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية	58
10	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	59
11	معامل الارتباط بين التقويم المستمر و الرسوب المدرسي	62
12	معامل الارتباط بين المشاركة و الرسوب المدرسي	53
13	معامل الارتباط بين الفروض و الرسوب المدرسي	64
14	معامل الارتباط بين الحضور و الرسوب المدرسي	64
15	معامل الارتباط بين الانضباط و الرسوب المدرسي	65

مقدمة

مقدمة:

في ظل هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، الذي يتصف بوتيرة متسارعة، أصبحت جودة التعليم من أهم التحديات التي تواجه النظم التربوية التي تسعى لتكون مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وتقدم للمجتمع أفرادا ذوي كفاءة عالية، ومؤهلين لأخذ زمام المبادرة، والرقي بالمجتمع والوصول به إلى احتلال مكانة بين غيره من المجتمعات المتطورة، يتصف أفراده بالقدرة على الابداع ومواكبة التغيرات المتسارعة التي يفرضها التطور في كافة المجالات بالاعتماد على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية، بناء على أسس علمية، باعتبار التقويم جزء عضويا من نسيج النظام التعليمي.

واستجابة لتطور النظم التربوية العالمية، اتجهت اختبارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، فحرص القائمون على المنظومة التربوية على إدراج التقويم التربوي بمختلف أنواعه حيث يعد عنصر أساسيا في منظومة العملية التعليمية فهو يؤدي دورا فاعلا في انجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، ويمكن القول إنه ما لم يمتد التطوير الى التقويم فإن بمجرد تغير محتوى المنهج وطرائق التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم حيث يعتمد نجاح النظام التعليمي والتربوي على جودة ودقة ما تخضع له عملية التقويم .

كما يعد تقويم تعلم الطلبة من أهم مراحل العملية التعليمية واكثرها ارتباطا بالتطوير التربوي الذي تسعى اليه الكثير من الأنظمة التعليمية والتربوية بفلسفاتها المختلفة خاصة مع الاعتراف بأهمية وجدية دور التقويم في العملية التعليمية.

ويشكل التقويم المستمر أحد المكونات الاساسية في المرحلة المتوسطة التي تعد من أهم المراحل في السلم التعليمي، كونها تمثل القاعدة الأساسية التي يكتسب من خلالها المتعلم المعارف والسلوكيات والمهارات الاساسية لذلك كان اهتمامنا بهذا الموضوع على معرفة عملية التقويم المستمر واثرها في الرسوب في التعليم المتوسط، وعليه قسمت الدراسة إلى الباب الأول: وهو الجانب النظري ويتكون من ثلاث فصول خصص الفصل الأول لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهميتها وأهدافها تم التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة وحدود الدراسة. أما الفصل الثاني فخصص الى موضوع التقويم المستمر تم التطرق إلى تعريف التقويم التربوي أهداف التقويم التربوي، خصائص التقويم التربوي أنواع التقويم التربوي مراحل التقويم التربوي، ثم تعريف التقويم المستمر، وأهدافه، أهميته خطواته، ووظائفه، والاسس التي يركز عليها

التقويم المستمر، ومشكلات التقويم المستمر، أما الفصل الثالث الرسوب المدرسي، وأخيرا خلاصة الفصل.

ثم الباب الثاني وهو الجانب الميداني للدراسة حيث اشتمل على ثلاثة فصول الفصل الثالث للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من خلال معرفة المنهج المتبع في الدراسة، وتم التعرف أولا على الدراسة الاستطلاعية، وعينتها وهذا من أجل صدق وثبات أداة الدراسة أداة التقويم، والتعرف على الدراسة الأساسية ووصف العينة الدراسة الاساسية ووصف أداة الدراسة الأساسية .

ثم عرض إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، ثم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وفي الأخير تم فيه تفسير ومناقشةالنتائج المتوصل إليها وخلاصة النتائج والتوصيات.

الفصـــــــــــل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. المفاهيم الاجرائي للدراسة
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

تشهد اليوم المؤسسة التربوية والتعليمية تغيرات كثيرة في مختلف أنظمتها البيداغوجية وأساليها التعليمية سواء الخاصة بالمعلم أو المتعلم ومختلف وسائل التلقين والدراسة، وقد صاحب هذا عملية التطور التكنولوجي والاحتياجات التعليمية الموجودة والتي كانت لزاما على الوزارة الوصية أن تنظمها وفق خطط وأهداف واستراتيجيات تتماشى والبرنامج الدراسي في جميع الأطوار التعليمية: الابتدائي المتوسط والثانوي، ومن بين هذه العمليات نجد مفهوم التقويم المستمر الذي له مكانة هامة في العملية التعليمية بأنماطه المختلفة ، بحيث يساعد على تحقيق اكتساب المتعلم مختلف المعارف ويحسّن توظيفها في وضعيات بيداغوجية دالة باعتبار هذا المفهوم له سيرورة منهجية منظمة، يقصد منها جمع وتحليل المعلومات لاتخاذ قرارات في شأن مسار التعلم ومنه يستمد التقويم التربوي وضيفته الأساسية التكوينية والتحصيلية، وقد يأخذ أشكال متنوعة وفق متطلبات كل وظيفة من الوظيفتين السابقتين والتي تتوافق مع طبيعة المراحل والأطوار والمستويات التعليمية، وما نشير إليه في هذا الجانب هو التقويم المستمر الخاص بمرحلة التعليم المتوسط، بحيث يتم بالتوازي مع عملية التعلم يهدف إلى تثمين مجهود المتعلم مهما كانت طبيعته وشكله دون سواها فيما يخص المواد العلمية والأدبية وذلك من أجل تقييم أداء التلاميذ بكيفية مستمرة ومنتظمة قصد تقدير درجة التفاهم في بناء عمليات التعلم واكتشاف الثّغرات والصعوبات التعليمية التي تعترضهم والقيام بتصحيحها ، كما نجد هذه الأساليب والطرق التقويمية تؤثر على الرسوب المدرسي إما قد تتماشى وسلوكيات التلاميذ في المدرسة ونفسياتهم وقد تكون مشجعة ويدفعهم ذلك إلى زيادة ارتفاع تحصيلهم الدراسي وبناء على ما سبق نطرح التساؤل المركزي الآتي:

كيف تؤثر عملية التقويم المستمر على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

- الأسئلة الفرعية:

1. كيف تؤثر مشاركة التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط؟
2. كيف تؤثر الفروض على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط؟
3. كيف يؤثر الحضور على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط؟
4. كيف يؤثر الانضباط على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- ✓ تؤثر طريقة التقويم المستمر على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط؟

الفرضية الجزئية:

1 -طريقة التقويم المستمر والتي تتمثل في المشاركةتؤثر على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط.

2 -طريقة التقويم المستمر والتي تتمثل في الفروض تؤثر على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط.

3 -طريقة التقويم المستمر والتي تتمثل فيالحضور تؤثرعلى الرسوب المدرسيلدى تلاميذ التعليم متوسط.

4 -طريقة التقويم المستمر والتي تتمثل يؤثر الانضباط تؤثرعلى الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط.

3. أهمية الدراسة:

يعد موضوع التقويم المستمر وعلاقته بالرسوب المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط من المواضيع التي تستدعي البحث نظرا لكون متغيرين التقويم المستمر والرسوب المدرسي من أهم مؤشرات الفعالة في عملية التعلم والتي تعد مطلبا أساسيا في عصرنا الحالي، وتكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1 -الرغبة في تسليط الضوء على هذا الموضوع نظرا لنقص الدراسات السابقة

2 -كون الرسوب المدرسي له تأثير عل التلاميذ بصفة عام تستدعي الوقوف على العوامل ذات علاقة

3 -محاولة التعرف على مدى تأثير التقويم المستمر على الرسوب المدرسي

4 -محاولة التعرف على واقع التقويم المستمر وكيفية تطبيقه

5 -تقديم دراسة في مجال التقويم المستمر قد تفيد الأساتذة في مرحلة المتوسط في معرفة مختلف أساليب التقويم الحديثة وعلاقتها بالرسوب التلاميذ .

4. أهداف الدراسة:

إن أي باحث علمي في أي مجال لابد أن يكون له هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة التي يأمل في بلوغها من خلال بحثه، كلما كانت اهداف بحثه مختصرة ومحددة بدقة أمكنه السيطرة عليها والوصول الى نتائج جيدة وعليه فالدراسة الراهنة تسعى الى:

1 -معرفة طريقة تأثيرمشاركة التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليمالمتوسط

2 -معرفة طريقةتأثيرالفروض على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليمالمتوسط

3 -معرفة طريقة تأثيرالحضورعلى الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليمالمتوسط

4 -معرفة طريقة تأثيرالانضباطعلى الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

5. تحديد مصطلحات البحث:

يلعب مفهوم تحديد المصطلحات وتحرير معناها دورا كبيرا في تجسيد الموضوع المراد دراسته وبما أن موضوع والتقويم (المستمر) بمعناه وواقعه الحالي مفهوم حديث إلى حد ما فحري بنا أن نعرج على ذكر بعض المصطلحات الخاصة بالدراسة من أجل تفكيك ما قد يكون غامضا منها وتحليله ومعرفة العلاقات التي تجمع هذه المصطلحات الواردة بشكل يسهل استيعاب موضوع الدراسة نظريا ومن ثم تفعيله إجرائيا ومن المصطلحات الهامة في هذه الدراسة مايلي:

1.5.التقويم: قوم بتشديد (الواو) وفتحها. جاء في كتاب أساس البلاغة قال (وقوم العود وأقامه فقام واستقام وتقوم) ويشير مصطلح التقويم كذلك إلى الحكم على قيمة الشيء وتقديره لتقويمه، كما يعرف بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتماداً على معايير محددة، ويستخدم الطرق والمقاييس للحكم على تعلم المتعلمات أو وضع الدرجات والتقارير وهو يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقومتها، وهو جزء مهم جداً في تصميم المقرر الدراسي.

(عمادة ضمان الجودة،2012: 64)

التقويم المستمر يعرفه الدوسري (2004) بأنه: "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم وهي تبدأ مع بداية التعلم، وتواكبه أثناء سيره، بقصد بلوغ المتعلم مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له، بما يكفل تصحيح مسيرته التعليمية ،ومواصلة عملية التعلم". أما التعريف الإجرائي للتقويم المستمر فهو التقويم البنائي أو التكويني من خلال أنشطة وأعمال لتحقيق نواتج التعلم في مقرر علم النفس التربوي.

وفى إطار هذا المفهوم تصبح وظيفة المؤسسة التعليمية ليست قاصرة على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليد ي بل أن مهمة المعلم ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج، لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات.

- **التعريف الإصطلاحي:**وقد نجد من التعاريف ما يلي:

التقويم المستمر يعرفه الدوسري (2004) بأنه: "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهي تبدأ مع بداية التعلم، وتواكبه أثناء سيره، بقصد بلوغ المتعلم مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له، بما يكفل تصحيح مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلمعملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وأن يتضمن وصفا كميا وكيفيا إضافة إلى حكم على القيم.

- ✓ عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطط لها المنهاج أو هو تحديد لمستوى ما وصلإليه الطالب وتحقق لديه من نتاجات تعلمية وخبرات مكتسبة، والتقويم عنصر أو مكون أساسي فيالمنهاج، وهو

جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمة، ويتخلل جميع مراحل عملية التعليم والتعلم، فهونقطة البداية للخبرات التعلمية اللاحقة كما أنه المنطلق الرئيس لتطوير المنهج وتعديلاته.

✓ (هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بعرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها. **(أحمد عودة، 2005، 25)**

2.5 أدوات التقويم المستمر:

أدوات التقويم المستمر يعرفها الفقي (2016) بأنها "أدوات القياس المعتمدة والصالحة والموثوقة للحصول على بيانات عن نواتج التعلم في جميع المجالات، وتتمثل في المناقشة والحوار داخل القاعة، والأنشطة والمشاريع، وأوراق العمل، والأداء العملي، والواجبات الدراسية، والاختبارات بأنواعها التحريرية، والشفهية، والعملية.

نواتج التعلم يعرفها عودة (2005) بأنها كل ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات، واتجاهات وقيم نتيجة مروره بخبرات تربوية معينة عند دراسته لمنهجمعين"

3.5 التعليم:

أن التعليم هو فن من الفنون اتصال المادة الدراسية من المعلم إلى أذهان التلاميذ وتغيير أعمالهم من السيئات إلى الحسنات، ومن الجهل إلى العلم ومن الظلمات إلى النور بأنشطة تعليمية معينة وبطريقة مناسبة وبأقل الجهدوالنفقات حتى يحصل على أغراض التعليم الكافة والكاملة. عند قاموس المنجد كلمة" تعليم يشتق من علم، يعلم تعليما ويقال علمه الصنعة وغيرها بمعنى جعله يعلم.

(عبد الحليم حنفى:2005، 2)

4.5 نواتج التعلم:

بعد قياس نواتج التعلم جزءاً مهماً في العملية التعليمية، ويتوقف عليه العديد من القرارات عن المتعلم والمعلم، وموضوعات التعلم، وأساليب التعلم، وأدوات التقويم، وهو ما يؤكد على أن قياس نواتج التعلم يحتاج إلى اختيار أدوات مناسبة، ومرئه، ومتنوعة.

ولتوظيف ذلك لابد من الإشارة إلى إن قوة البرامج الدراسية تقاس بنواتج تعلمها المحققة، ونظراً لأهميتها في تحديد كفاءتها يتطلب ذلك استخدام وسائل قياس وتقويم تساعد على اتخاذ القرارات التربوية القائمة على أسس علمية.

وبناء على ذلك فإن مفهوم نواتج التعلم يشير إلى أنها مجموعة المعارف، والمعلومات، والقدرات التي يحققها المتعلم، ويكون قادراً على أدائها؛ نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في نهاية دراسته لمادة دراسية أو مقرر دراسي أو عام دراسي أو مرحلة دراسية، تؤدي إلى تغير في الكم الذي حصل عليه المتعلم أوتحديد الكيف في التحصيل الدراسي أو المواقف أو الاتجاهات(**الفقي، 2005: 75**).

ونواتج التعلم هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها التربويين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليته، ويمكن تلخيص أهمية نواتج التعلم حسب ما ذكرها رادها(*Radha،2016*) في الآتي:

- اختيار محتوى التعلم.
- تحديد الأنشطة التعليمية.
- ه تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على مراقبة تعلمهم والتقويم الذاتي.
- اختيار أساليب التعليم والتقويم الملائمة لكل موضوع من موضوعات محتوى التعلم.
- تحقيق تعلم ذو معنى أفضل من خلال التعلم الذاتي، والمشاركة، والتعاون.

6. الدراسات السابقة:

1.6 الدراسات المتعلقة بالتقويم المستمر:

❖ **الدراسات المحلية:**

– دراسة الطالبة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007/2007) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان: "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"

كانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة بولاية ميلة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية:

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

– التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

تعتبر هذه دراسة مساهمة هامة في فهم واقع التقويم في التعليم الابتدائي في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات. هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والممارسات التقويمية السائدة في المدارس الابتدائية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت الباحثة استبيانًا مكونا من 39 بندا موزعا على أربعة محاور، وتم تطبيقه على عينة عشوائية من 110 معلمين ومعلمات موزعين على 42 مدرسة في ولاية ميلة أظهرت النتائج وجود صعوبات بيداغوجية وتنظيمية في تطبيق التقويم التكويني، من بينها نقص التكوين والوقت المخصص للحصص الدراسية، وكثافة المناهج التعليمية، وارتفاع عدد التلاميذ في الفصول. كما وجدت الدراسة أن التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال يعتمد على الأساليب التقليدية أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين، وإعادة النظر في توزيع الحصص الدراسية، وتخفيف كثافة

المناهج، وتقليل أعداد التلاميذ في الفصول لتحقيق تقويم أكثر فعالية. تعتبر هذه الدراسة مرجعًا مهما للباحثين وصناع القرار التربوي في جهودهم لتحسين جودة التعليم الابتدائي في الجزائر

❖ **الدراسات العربية:**

– دراسة محمد السيد حسن الحبشي 2005، أثر فاعلية منظومة التقويم التربوي على تحصيلالتلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية:

هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على التحصيل الدراسي وأدائهم للأنشطة التعليمية وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي، إضافة لمجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها، وقد خلصت هذه الدراسة إلى:التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ فمنظومة التقويم الحالية تختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي باعتبار أنه من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيلالتلاميذ مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أدوات التلاميذ فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر فذلك يخلق دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإنجاز كما تجدهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره.

تركز هذه الدراسة على أثر فاعلية منظومة التقويم التربوي على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية هذه المنظومة من خلال تأثيرها على التحصيل الدراسي وأداء الأنشطة التعليمية. استخدم الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات التحصيلية لربط نتائجها. خلصت الدراسة إلى أن التقويم عنصر فعال في رفع مستوى تحصيل التلاميذ، حيث تختلف أساليب وطرق منظومة التقويم الحالية وترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف. وأكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بجانب التقويم التربوي كأحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ. وأشارت إلى أن أساليب التقويم الحالية فعالة في تحديد قدرات التلاميذ، وأن تنوع أساليب التقويم واستمراريتها يخلق دافعية أكبر للتعلم والإنجاز، مما يعزز ارتباط التلاميذ بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره. تعد هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي وأثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعليمي، مما ينعكس بشكل مباشر على مردودهم التعليمي ومردود النظام التربوي.

تعتبر هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي من حيث أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعليمي مما ينعكس بصورة مباشرة على مردودهم التعليمي بصفة خاصة ومردود النظام التربوي ككل.

❖ **الدراسات الأجنبية:**

– **دراسة تيسدالك (1996 *Tisdala*):** هدفت إلى تصميم أداة ملائمة لتقويم فاعلية المعلم التي اشتملت على أبعاد ثلاثة هي الخطط التدريسية والمواد والمهارات الوظيفية والمهارات الشخصية . وقد جاء هذا الهدف نتيجة الشعور بأن فاعلية التعليم قد انخفضت في ولاية الأمريكية، وقد بحثت السلطات التعليمية بالولاية عن أنموذج مقبول للتقويم، فأخذت نظام التقويم المعمول به في ولاية جورجيا وقام المعلمون بتقويم أنفسهم بهذه الأداة ثم قام الإداريون بتقويم مسيسيبي المعلمين على أساس الأداة لدراسة أثر الجنس والعرق وسنوات الخبرة ومستوى الشهادة على فاعلية المعلم. وأظهرت الدراسة اختلافات مدهشة في بعد الخطط الدراسية لتقويم الذات بين المعلم والإداري وفي حقل المهارات الوظيفية . وكانت الاختلافات تعزى إلى العرق ومستوى الصف ، وفي بعد المهارات الشخصية والوظيفية كانت الاختلافات تعزى إلى الجنس كما أن الأداة لم تفرق بين مستويات فاعلية المعلم بشكل دقيق، كما أن هذه الدراسة قامت بقياس فاعلية المعلم من قبل المعلم والإداري وكان مستوى الفاعلية مرتفعاً.

هدفت الدراسة إلى تصميم أداة ملائمة لتقويم فاعلية المعلم، وقد اشتملت على ثلاثة أبعاد هي : الخطط التدريسية، المواد والمهارات الوظيفية والمهارات الشخصية نشأت هذه الدراسة نتيجة الشعور بأن فاعلية التعليم قد انخفضت في إحدى الولايات الأمريكية، مما دفع السلطات التعليمية إلى البحث عن نموذج مقبول للتقويم. اعتمدت الدراسة على نظام التقويم المعمول به في ولاية جورجيا، حيث قام المعلمون بتقويم أنفسهم باستخدام هذه الأداة، ثم قام الإداريون بتقويم المعلمين على أساس الأداة نفسها لدراسة تأثير الجنس والعرق، وسنوات الخبرة، ومستوى الشهادة على فاعلية المعلم. أظهرت الدراسة وجود اختلافات مدهشة في بعد الخطط التدريسية لتقويم الذات بين المعلم والإداري، وكذلك في مجال المهارات الوظيفية، وكانت هذه الاختلافات تُعزى إلى العرق ومستوى الصف. في بعد المهارات الشخصية والوظيفية، كانت الاختلافات تُعزى إلى الجنس. رغم أن الأداة لم تفرق بدقة بين مستويات فاعلية المعلم، إلا أن الدراسة أظهرت أن مستوى الفاعلية كان مرتفعاً بشكل عام عند قياسه من قبل المعلمين والإداريين. تعد هذه الدراسة مهمة لفهم العوامل المختلفة التي تؤثر على تقييم فاعلية المعلم، وتبرز الحاجة إلى أدوات تقييم أكثر دقة وشمولية.

2.6 الدراسات المتعلقة بالرسوب المدرسي:

❖ **الدراسات المحلية:**

– **دراسة من إعداد فضيلة بلعباس، حول " الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران** وهي عبارة عن مذكرة ماجستير في الديمغرافيا الاقتصادية والاجتماعية، السنة الجامعية (2012/2013)، تناولت هذه الدراسة موضوع الرسوب المدرسي في المنظومة التربوية في الجزائر في

الطور المتوسط والثانوي حتى تستطيع الإلمام بالعوامل التي تتدخل في صنع مسارات المدرسية للتلاميذ وخاصة التي لها علاقة بتعثر بعضهم وفترات الفشل التي يمرون بها.

تناولت هذه الدراسة موضوع الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية .وهران. هدفت هذه الدراسة إلى فهم العوامل المتداخلة التي تؤثر على مسارات التلاميذ الدراسية مع التركيز على تلك التي ترتبط بتعثرهم وفترات الفشل التي يمرون بها.

من خلال تحليل معمق، سعت الباحثة إلى تحديد الأسباب الكامنة وراء الرسوب المدرسي، والتي قد تشمل العوامل الاجتماعية الاقتصادية والنفسية، بالإضافة إلى البيئة التعليمية نفسها. يُظهر اختيار هذا الموضوع الأهمية الكبيرة التي توليها الباحثة لفهم الديناميكيات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

تعزز هذه الدراسة الوعي بأهمية معالجة العوامل المؤثرة على الرسوب المدرسي، وذلك لتحسين جودة التعليم وزيادة معدلات النجاح تسهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في تقديم توصيات لصناع القرار التربوي، تساعدهم على تبني استراتيجيات أكثر فعالية لدعم التلاميذ وتحقيق نتائج أفضل في المنظومة التربوية الجزائرية.

❖ **الدراسات العربية:**

– **دراسة كل من محمود أكرم محمد وسعيد جاسم لأسدي (1994):** أسباب الرسوب بأسباب تتعلق بالتلميذ وأسباب مدرسية خاصة بالمنهاج الدراسي وأسباب نفسية، وأخرى اقتصادية وأسرية فمن الأسباب الخاصة بالتلميذ صعوبة فهم بعض المواد الدراسية والمرض المفاجئ أثناء الامتحانات وكثرة الدراسة، أما الأسباب المدرسية، تأخر استلام الكتب المدرسية، أو استخدام العقاب وكذلك صعوبة الأسئلة الامتحانية والانشغال باللعب، وكثرة الواجبات المدرسية، أما أسباب المنهاج فمنها صعوبة بعض المواد الدراسية، وطول المنهاج، وضعف طريقة التدريس، أما الأسباب النفسية كالخوف من الامتحانات أو وجود مشكلات عاطفية أو ضعف الثقة بالنفس، وضعف الحالة الاقتصادية وسوء معاملة الوالدين وغيرها من الأسباب الأخرى، وللرسوب الدراسي عوامل متعددة منها تربوية وتشمل المدرسة وهيئتها التعليمية، ومناهجها الدراسية، والأسس التي يقوم عليها النظام التربوي، وافتقار بعض المناهج إلى التشويق، وعدم استخدام طرائق التدريس الحديثة، واستخدام معلمين غير مؤهلين وضعف الإرشاد الأكاديمي والتربوي، إضافة إلى قصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على الحفظ والاستظهار، ومنها أسباب متعلقة بالتلميذ وتشمل الأسباب النفسية كنفور التلاميذ من المدرسة وعدم تحضير الدروس وعدم التركيز والانتباه، والخوف من الفشل وقلق الاختبار، علاوة على ضعف اهتمام كثير من التلاميذ بالامتحانات المدرسية التي يجريها المعلم، والأسباب الذاتية كضعف القدرة العقلية العامة اللازمة للتحصيل واضطرابات النمو الجسمي والعاهات الجسمية وعدم مواءمة نوع الدراسة لميول التلميذ، ومنها أسباب أسرية واجتماعية، حيث تلعب الأسرة والمجتمع دوراً في مشكلة الرسوب كإهمال متابعة الأبناء، وعدم الاهتمام بمستقبلهم التعليمي إضافة إلى ضعف الصلة بين الأسرة والمدرسة، وما يترتب

عليها من ضعف متابعة الآباء لسلوك أبنائهم في المدرسة، وكذلك تدني مستوى طموحات الوالدين ومستوى تعليمهم كلها عوامل مرتبطة بالرسوب وتدني التحصيل.

❖ **الدراسات الأجنبية:**

– **دراسة بياري 1989:** هدفت هذه الدراسة على التعرف على الأسباب المؤدية للرسوب وتم تحديد أسباب الرسوب بالعوامل الشخصية، كعدم الثقة بالنفس وعدم تقبل الدراسة والرغبة في العمل أكثر من الدراسة، أما العوامل الأسرية فقد تم تحديد الخلافات بين الأبوين، والقسوة أو التسامح مع الأبناء وعدم وجود الرقابة الأسرية أو وفاة احد الأبوين وانشغال الوالدين بالأعمال الخاصة وعامل آخر هو نوعية الأصدقاء وعامل آخر يتعلق بالمناهج كعدم ارتباط المنهج بالواقع أو أن المنهاج أعلى مستوى **(محمد قوارج، 04)**وتعدد المناهج وعامل آخر يتعلق بالامتحانات كصعوبة الامتحانات أو الخوف منها وعامل آخر يتعلق بالمدرسين كعدم فهم المدرسين لمشكلات الطلبة أما دور الإدارة المدرسية كعدم فهم الإدارة المشكلات الطلبة وكثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في هذا القسم، سنقوم بتقديم تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم المستمر والرسوب المدرسي، مستعرضين أوجه الشبه والاختلاف بينها، وكذلك الفوائد المستخلصة من هذه الدراسات. تهدف هذه الدراسات إلى تحسين جودة التعليم وفهم العوامل المؤثرة في أداء الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

أولا: أوجه الشبه بين الدراسات السابقة

1. التركيز على التقويم المستمر: جميع الدراسات المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بالتقويم المستمر تتفق على أهمية دور التقويم في العملية التعليمية، حيث تناولت دراسة لبنى بن سي مسعود (2007) واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، بينما ركزت دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005) على أثر منظومة التقويم التربوي على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية.

2 .العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي : تتفق الدراسات على وجود عوامل متعددة تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب، بما في ذلك الجوانب البيداغوجية والتنظيمية والنفسية والأسرية. فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة فضيلة بلعباس (2012/2013) ودراسة بياري (1989) إلى أهمية هذه العوامل في تفسير ظاهرة الرسوب المدرسي.

3 .أهمية الإعداد الجيد للمعلمين : أشارت الدراسات الأجنبية، مثل دراسة تيسدالا (1996)، إلى أهمية تطوير أدوات تقييم فعالة لقياس كفاءة المعلمين وتأثيرها على جودة التعليم.

ثانيا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة

1 .المنهجية والأدوات البحثية: استخدمت دراسة لبنى بن سي مسعود (2007) المنهج الوصفي التحليلي واستبيان مكون من 39 بندًا، بينما اعتمدت دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005) على شبكة ملاحظة واختبارات تحصيلية. في المقابل، اعتمدت الدراسات الأجنبية مثل دراسة تيسدالا (1996) على أدوات تقويم ذات أبعاد متعددة لتقييم فاعلية المعلمين.

2 .نطاق الدراسة: تناولت الدراسات المحلية والعربية جوانب محددة من العملية التعليمية مثل التقويم والرسوب، بينما ركزت الدراسات الأجنبية على تصميم أدوات لتقييم فاعلية المعلمين وأثرها على التعليم.

3 .العوامل المفسرة للرسوب: تختلف الدراسات في تحديد العوامل المؤدية للرسوب، حيث ركزت دراسة فضيلة بلعباس (2012/2013) على العوامل الاقتصادية والاجتماعية في وهران، بينما تناولت دراسة بياري (1989) العوامل الشخصية والأسرية والتعليمية بشكل أوسع.

ثالثا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1 .تحسين استراتيجيات التقويم: يمكن استخدام نتائج دراسة لبنى بن سي مسعود (2007) لتطوير استراتيجيات تقويم أكثر فعالية في التعليم الابتدائي، مع الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات البيداغوجية والتنظيمية التي تم تحديدها.

2 .تعزيز فعالية منظومة التقويم التربوي: تبرز دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005) أهمية التقويم التربوي في تحسين تحصيل الطلاب، مما يشير إلى ضرورة تبني منظومات تقويم شاملة ومتعددة الأساليب.

3 .تطوير أدوات تقييم المعلمين: تقدم دراسة تيسدالا (1996) نموذجًا لتطوير أدوات تقييم فعالة لقياس كفاءة المعلمين، مما يمكن أن يسهم في رفع جودة التعليم من خلال تحسين أداء المعلمين.

4 .معالجة مشكلة الرسوبيمكن الاستفادة من دراسات فضيلة بلعباس (2012/2013) وبياري (1989) في فهم العوامل المختلفة التي تسهم في الرسوب المدرسي، وتطوير استراتيجيات تدخل لمعالجة هذه العوامل سواء كانت نفسية أو اقتصادية أو أسرية.

من خلال تحليل هذه الدراسات، يمكن تحقيق فهم أعمق للموضوعات المعالجة وتطبيق النتائج المستخلصة لتحسين العملية التعليمية والحد من مشكلات الرسوب المدرسي.

الفصل الثاني: التقويم المستمر

تمهيد

أولا: التقويم التربوي

1.1 تعريف التقويم التربوي

2.1 أهداف التقويم التربوي

3.1 خصائص التقويم التربوي

4.1 أنواع التقويم التربوي

5.1 وسائل التقويم التربوي

6.1 مراحل التقويم التربوي

ثانيا: التقويم المستمر

1.2 تعريف التقويم المستمر

2.2 .تطوير التقويم المستمر

3.2 مراحل التقويم المستمر

4.2 أهداف التقويم المستمر

5.2 خطوات التقويم المستمر

6.2 وظائف التقويم المستمر

7.2 تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط

8.2 مميزات التقويم المستمر

9.2 أغراض التقويم المستمر

10.2 متطلبات التقويم المستمر

11.2 أهمية التقويم المستمر

12.2 الأسس التي يرتكز عليها التقويم المستمر

13.2 مشكلات وعراقيل التقويم المستمر

خلاصة:

تمهيد:

التقويم المستمر هونهج تقومي يستخدم لتقييم أداء الطلاب على مدار الوقت بدلا من تقيمهم في فترات زمنية محددة، يشمل هذا المنهج تقديم التقييم والتغذية الراجعة بشكل منتظم خلال العام الدراسي مما يسمح بتحسين الفهم وتطوير المهارات تدريجيا ينتج عن هذا النمط من التقويم تحديد نقاط القوة والضعف بشكل فعال وتحفيز التحسن المستمر في الجزء الأول من هذا الفصل سنتطرق إلى المفاهيم المختلفة للتقويم وتطوره وأهمية وأنواعه ومراحل وأهداف وغيرها.

أولا: التقويم التربوي

1.1 تعريف التقويم التربوي :

يعرف سرحان التقويم بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى الى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، ومساعدتها في تحقيق أهدافها". (سرحان، 1988، 125)

ويعرفه الشهري" أنه عبارة عن عملية منظمة مقصودة تقوم على اساس علمي تهدف إلى جمع المعلومات، وتنظيمها وتحليلها للوصول الى النتائج ومن ثم اتخاد قرار من بدائل أي أنه عملية تشخيص علاجية هدفها إعطاء وزن نسبي أو قيمة من جوانب النشاط من حيث اكتماله أو نقص أو من حيث الصواب أو الخطأ، وقد يكون هذا الحكم كيفيا أو كميا.(نفس المرجع السابق،130)

يتم تقييم كفاءات المتعلمين عن طريق أداء اهم وهذه الأداءات يتولد عنها العنصر الأكثر تمثيلا للكل وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات وتلاحظ الكفاءة عن طريق العمل المطلوب من التلميذ انجازه فيه أو إخفاقه مؤشرا لتقييمه. (وزارة التربية الوطنية، د.س، 21-22)

*2.1*أهداف التقويم التربوي:

- تهدف عملية التقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: معرفة نوع العادات والمهارات التي تكون عند التلاميذ وكذا معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- الكشف عن حاجات التلميذ وميوله وقدراته واستعداداته
- التعرف على مدى تعاون التلميذ، ومدى نمو قدراته الاجتماعية وتمشيها مع عمره الزمني والعقلي.
- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

(أحمد محمد الطيب. دس، 45)

- رفع مستوى أداء المعلم العلمي والمهني والتحسين في أدائه.

(زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، 17)

- قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية وتحديد الثغرات والاحتياجات لسدها والعمل على تجاوزها.
- تغيير وتعديل أسلوب التدريس. (محمد الصالح حثروبي، 2002، 120)

3.1 خصائص التقويم التربوي

للتقويم التربوي خصائص يمكن إنجازها فيما يلي:

- يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك المتعلم.
- يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.
- التقويم عملية مستمرة تقوم بدور في عمليتي التعليم والتعلم .

– عملية التقويم تشمل الكم والكيف معا.

– يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم وتقوم على جميع البيانات السائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.

– التقويم عملية تعاونية تشمل المتعلمين والمدرسين والمدرسة والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعلمية داخل المدرسة وخارجها.(يحيعنوان، 18،2004)

4.1 أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع تتمثل فيما يلي:

***1.4.1* التقويم التمهيدي (القبلي):** يجري هذا النوع من التقويم قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وامتلاكهم.

***2.4.1* التقويم التكويني:** يقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم(محمدمقدادوأخرون، 1993، 68)

***3.4.1* التقويم الختامي:** يتم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل أو السنة الدراسية ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلالتلميذ. (نبيل عبد الهادي، 2002، 31)

بعد اجتيازهم برنامج دراسي معين، ويعتبر بمثابة إصدار الحكم على مستوى الأداء، ويترتب على هذاالحكم ترقية إلى مستوى أعلى أو منح أو منع شهادة ما.

5.1. وسائل التقويم التربوي:

يمكن أن يقوم المدرس طلبته من خلال استخدام مختلف الوسائل وأهمها:

– ملاحظة نشاط الطالب داخل الصف من حيث انتباهه في الصف وأسئلته و أجوبته و تعليقاته .

– مقابلة الطالب للتعرف على مدى فيهمه للدرس والبحث معه في الصعوبات التي تواجه وعن سبب تخلفه إن كان متخلفا عن أقرانه .

– تحليل عمل الطالب في ما يقوم من نشاطات إبداعية ونشاطات ذاتية.

– الواجبات البيتية التي يكلف الطالب بالقيام بها ومدى نجاح في ذلك يمكن أن تكون أسلوبا جيدا أو وسيلة جيدة من وسائل التقويم.

– التقويم الذاتي وذلك بالاعتماد على الطلبة أنفسهم في تقويم ذواتهم في ضوء اسس معينة يحددها لهم المدرس يشخص الطلبة في ضوئها نقاط ضعفهم وقوتهم.

– الاختبارات وهو الأسلوب الشائع استعماله في المدراس.(القرشي، 2006، 24)

*6.1*مراحل التقويم التربوي :

يتم التقويم وفق المراحل التالية:

– مرحلة القياس: تهدف هذه المرحلة إلى جمع وتنظيم وتحليل المعلومات وتأويلها، وذلك باللجوء الى وسائل مختلفة كالاستجواب الملاحظة الاختبار الواجبات المنزلية.

– مرحلة الحكم في هذه المرحلة يتم إبداء الرأي، وإصدار الحكم اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أحكام مسبقة أو أراء شخصية تطغى عليها الذات.

– مرحلة القرار: وهي التي تلي الحكم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ. (محمدالصالححثروبي، 2002، 130)

نستنتج من ذلك أن التقويم يسير وفق مراحل تبدأ بالقياس، وجمع المعلومات عن طريق موضوعية للوصول إلى إصدار أحكام تمكننا من اتخاد القرارات، وكل مرحلة مرتبطة بالأخرى، ولا يمكن الحديثعن التقويم إلا إذا استوفى المراحل السالفة الذكر.

ثانيا: التقويم المستمر

1.2 تعريف التقويم المستمر

–**تعريف يلوم:** بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أوالأعمال أوالحلول أوالطرق أوالمواد، وأنه يتضمن استخدام المحركات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

(قوادري،2021، 48)

–**فؤاد سليمان:** يرى بأن التقويم هوعبارة عن إصدار حكم على مدى تحقق أهداف منشوده على النحو الذي تحققه تلك الأهداف بحيث تحدث تغيرات في سلوك الطلاب الدراس وتتضمن تلك العملية:

–تجميع المعلومات مناسبة (قياس).

–الحكم على قيمة هذه المعلومات تبعا لبعض المستويات.

–اتخاذ قرارات مبنية على هذه المعلومات أوبدائل منها تكن صالحة. (بن مرزوق، 1435هـ،115)

يعرفه النشوائي: عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أوقرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي (النشوائي،1993، 6)

تعريف آخر:

يعرف التقويم المستمر في لائحة تقويم الطلاب بأنه عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب، بمعنى أخر يمثل دورات متعافية من التعليم والتقويم والمراجعة ومعاودة التعليم ثم التقويم وهكذا حتى يتأكد المعلم من تحقيق كل الطلاب لجميع المهارات الأساسية المرسومة لكل مادة (لوزارة التربية والتعليم) ومن الممكن أن نعرفه على أنه عملية مستمرة من أجل ملاحظة: كل من الطالب والمعلم على حد سواءكما يساعد الطلاب على معرفة مدى تقدمهم تجاه الهدف المنشود.

(أبوعلام، رجاء محمود، 2016:80)

ويعرف عبيدة وأخرون أن الغرض الأساسي من عملية التقويم هوتصحيح مسار العملية التعلمية لتفادي الأخطاء وليس إصدار أحكام على الطلاب ومدى تحصيلهم فالهدف الأساسي في التقويم هو التحسن والتجديد المستمران، كما يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في أدب التربية وهي (التقويم التكويني، التقويم البنائي، التقويم المرحلي)

2.2.تطوير التقويم المستمر:

1.2.2 المرحلة الأولى 1900-1915م:

تمتد من عام 1900 إلى 1915 وتسمى مرحلة الرعيل الأول المنادي بالقياس وأهم ما يميز هذه المرحلة ظهور مقياسبينه *Alfred* وظهور علماء النفس الإنجليز والأمريكيين كذلك ظهور اختبارات التحصيل المتقنة في أغلب المواد كاختيار ستون *stone* المتقن في مادة الحساب واختبارات الهجاء والمفردات اللغوية، وفي المرحلة أيضا نشر جوزاف راسي دراسته تحت عنوان (عدم جدوى تعليم الكبار) وأجرى تجربه من إبتكاره قارن فيها بين نتائج تحصيل تلاميذ الذين قضووقتا طويلا في التدرب على الهجاء بغيرهم ممن قضوا وقتا أقل، ونشر ستون سنة 1908 وكروست 1909 إختباراتقياس التحصيل في مبادى الحساب. **(داينرايتسون واخرين، 1968: 16)**

2.2.2 المرحلة الثانية: 1915-1920

من عام 1915 إلى عام 1920 انتشرت فيها استخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة في التقويم انتشارا كبيرا، وامتازت هذه المرحلة بتصميم كثير من الاختبارات في مختلف المهارات والاختبارات النفسية وتحمس رجال التربية وعلم النفس لتطبيقها بدرجة واسعة جعلتهم ينسون الدقة وذلك ما أدى الى أن يساء اختيار الاختبارات وتفسيرها وأن تصدر الأحكام من غير نزولا دقة وامتازت هذه المرحلة كذلك بتطوير بعض اختبارات الذكاء والتحصيل واستعمال الاختباراتعلى نطاق واسع في مسرح قامت به مدينه نيويورك من عام 1917 إلى 1919. وامتازت كذلك بظهور مقياس تورن ديك للخط وظهور مقياس هالجس للإنشاء والتعبير. **(نهرية الغريب، 1971: 28)**

3.2.2 المرحلة الثالثة: 1920 1930م:

أشهر ما امتازت به هذه المرحلة هوظهور النقد الذي دعا فيه رجال التربية وعلم النفس إلى تعديل الإختبارات وإعادة تصنيفها ومراعاة الدقة في اختبارها وتقنياتها وتطبيقها وساد في هذه المرحلة الإتجاه إلى قياس وتقويم التحصيل تقويما شاملا ودقيقا وكذلك تقويم شخصية المتعلم واستخدام اختبارات القدرات بعد عجز اختبارات الذكاء عن قياسها وفي عام 1929-1930م أصدر الناشرون اختبارات الذكاء لبيعها للمدارس كان من بينها اختبار أوتس ومجموعة إختبارات سانفورد للتحصيل ولم يأتي عام 1990 حتى كان عدد الإختباراتالمقننة من ألف اختبار وهي هذه المرحلة وجهت العناية إلى تطوير الأساليب الإحصائية في تحليل الإختبارات.**(داين رايتسون واخرين، 1968: 18)**

2.**4.2 المرحلة الرابعة: 1930 إلى 1960:** وصل القياس والتقويم فيها إلى درجة كبيرة من الدقة والتطور .**(بتيامين بلوم واخرون،1983: 97)**

2.3. مراحل التقويم المستمر:

–**تحديد الأهداف:** وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف بالدقة والشول والتوازن وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.

– **تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد** حلها: وينبغي أن نحدد المجال أوالمجلات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أوالمشكلاتالتي تسوقنا نحوها هذا العمل في ضل الأهداف المنشودة.

– الإستعداد التقويم.

– التنفيذ، ويتطلب اتصالا وثيقا بالجهات المختصة.

– تحليل البيانات وإستخلاص النتائج: إذا ما تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها، التالية تتطلب رصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

–التعديل وفق نتائج التقويم: وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

– تجريب الحلول والمقترحات. (الدمراشسرحان، 1988: 142)

2.4.أهداف التقويم المستمر:

–تطوير إجراءات التقويم.

–الحد من سلبيات الاختبارات ومشكلات الرسوب. تعريف الاسرة بمستوى ابنها ومشاركتها بالتقويم.

–تنظيم أساليب تقويم التحصيل الدراسي وإجراءاته.

–تصحيح مسار العملية التدريسية ومعرفة مدى تقدم المتعلم.

–إمداد القائمين على العملية التعليمية لمعلومات اللازمة من أجل تحسين مستوي التعلم ورفع كفاية المناهج وأساليب التدريس. **(محمد بن سعود 2014، 04)**.

2.5. خطوات التقويم المستمر :

تمر عماية التقويم بخطوات متسلسلة ومحكمة تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة لسير العملية أملا في تحسين العملية التربوية، والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها وضبطها والتحكم في ضوء الأهداف، يتوخى النظام التربوي تحقيقها ويمكن تحديد أهم خطوات التقويم الذاتي في النقاط التالية:

– تحديد الأهداف وتتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم، وتتسم بالدقة والشمول والتوازنوالوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.(محمد حسين سعد ، 2005، 13)

– تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها.

– الاستعداد للتقويم ويتضمن مجموعة العمليات تتناول الجوانب التالية:

أ– إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.

ب– إعداد القوى البشرية المدرسية الأزمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

– **التنفيذ:** عند البدء بعملية التقويم لابد من الاتصال بالجهات المختصة التي يناولها من أحل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العلمية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين عليها وصولا إلى أفضل النتائج.

– تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

– التعديل وفق نتائج التقويم التي تم الحصول عليها، من جمع البيانات وتحليلها، وإصدار الأحكام.

– الخاصة لها تمثل تمهيدا منطقيا لتقدم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

(الحارثي، د.س : 98)

2.6. وظائف التقويم المستمر:

–توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

–تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ لعلاج جوانب الضعف وتلافيهما وتعزيز جوانب القوةتعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

–إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

–مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

تجاوز حدود المعرفة الى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

–تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.(مصطفى حسين و زكريا النمر، 15،2004)

–وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.

2.7. تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط:

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

–إستجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وذلك في جميع المواد.

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

فرضين محروسين في جميع المواد تحدد مدة – كل واحد منهما – حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة.

–اختبار واحد في نهاية الفصل.

تنظم الاختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعا بانا تسريع التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام، بشأن مواضيع الاختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختباراتباستثناءأقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها الاختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، توخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإجباري.

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

المراقبة المستمرة معامل 01

الفرض المحروس الأول: معامل 01

الفرض المحروس الثاني: معامل 01

الاختبار: معامل 02

المعدل الفصلي:

المراقبة المستمرة + الفرض 01 + الفرض 02 + (الاختبار × 02)

8.2. مميزات التقويم المستمر :

إن الحكم على مستوى التلاميذ ومدى تحقيقهم للكفاءات المسطرة في ملامح تخرجهم من السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لا تأتي على طريق الاختبارات الفصلية وحسب أو الفروض المحروسة، وإنما تقاس وتقدر من خلال التقويم المستمر والشامل الذي يتسم بالخصائص الآتية:

– أنه نوع من التقويم يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس، أو في أثناءه، أو بعدالانتهاء منه)، وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.

– أن الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق وموطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه بحيث يعين المعلم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.

– يعطي المعلم تغدية مرتدة عن نتائج وطرق العرض داخل القاعة الدراسية، ومن مدى مناسبتها في التدريس، هل يحتاج إلى تعديل أم لا (تقويم أداء المعلم).(عبد الله أحمد عبد الله الشهابي، 2010، 38)

– أن هذا النوع من التقويم له أدواته وأساليبه مثل الاختبارات الملاحظة الواجبات المنزلية المناقشة، الأداء العملي، والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.

– يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أو موطن الضعف لدى التلميذ، ولكنه يتسم عنهما بميزة وهي التتابع والاستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.

– أن يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها، ولا يفصل شخصية المتعلم وإمكاناته، بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.

– أنه يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير، وعليه يتوجبعلينا تدريس المتعلمين على كيفية الحصول على المعلومة.

–أنه يأخذ في الاعتبار متطلبات سوق العمل، مما وطد العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية.

9.2. أغراض التقويم المستمر :

بعد التقويم المستمر نمطا من أنماط التقويم التربوي الذي يجري داخل المدرسة بواسطة المعلم والتلاميذ، فهو يساعد المتعلم على التكوين الذاتي وتصحيح مساره التكويني، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود الأستاذ طلبته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة، وبإعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدد من مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها نسقا تعليميا، فالتقويم المستمر هو الأداة التي تضبط هذه المراحل وتعمل على تصحيحها.
(وزارة التربية الوطنية، د.س: 18)

وبذلك يمكن أن يخدم التقويم المستمر أغراضا متعددة من أهمها ما يلي:

– معاونة المعلمين في تخطيط أنشطة التدريس الحالية والتالية وتحسين أساليبهم، وتطوير أدائهم داخل القسم بما يجعل هذا الأداء أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب.

– مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجية منظمة، وإخبارهم بالمستويات التي أمكنهم تحقيقهاوما يحتاجونه من تحسن لتحقيق أهداف التعلم، وذلك بتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم وأنشطتهم الصفية وواجباتهم المدرسية، وتقديم تغدية راجعة شفوية وكتابية ترشدهم وتحدد توجيهاتهم المستقبلية، وتعينهم في إدراك قدراتهم التي تتطلب التوظيف الأمثل.

– تقديم خبرات وأنشطة تساعد التلاميذ في المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم، ومراقبة كل منهم التحصيلومستوى تميز هذا التحصيل، ومعاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل، وتنمية حس النقد البناء لديهم فيما يتعلق بجودة تعلمهم.

– استخدام مؤشرات متعددة لأداء التلاميذ وإنجازاتهم، والمستوى المتوقع من كل منهم في ضوءالأهداف التعليمية المرجوة، مما يزيد هذا مصداقية التقويم واتساقه.

10.2. متطلبات التقويم المستمر :

يساهم التقويم المستمر في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ أثناء المدة الدراسية وذلك ببلوغ الأهداف المسطرة في المنهاج التربوي، لكي يؤدي المعلم هذا النوع من التقويم وظائفه ويحقق أغراضه المرجوة ينبغي مراعاة المتطلبات التالية:

– الفهم المستنير لأغراض التقويم المستمر بحيث يحيل كلا من المعلم والمتعلم إلى ما يستفاد منهوما لا يستفاد منه، فهذا التقويم لا يكون بالضرورة بنائيا دائما، وهذا يتطلب عدم النظر إلى التقويمالمستمر على أنه مفروض من سلطة عليا واعتباره مسؤولية هذه السلطة، وإنما مسؤولية المعلم وجزءأساسي من مهامه، فهو تقويم من أجل التعلم، وليس تقويما للتعلم، حيث يجري متكاملا مع العمليةالتدريسية وليس منفصلا عنها، بل إنه يساعد المعلم في وضع الخطة التدريسية وتعديلها استنادا إلى مايقدمه هذا التقويم من أدلة متنوعة.

– إدراك العلاقة الثلاثية المتبادلة بين التدريس والتعلم والتقويم، ودور التقويم المستمر في اثراء هذه العلاقة، واحداث التكامل المنشود بينها. فالتقويم المستمر الجيد دليل على التدريس الجيد، والتعلم المثمر كما أن التدريس يجب أن يستجيب للتقويم من أجل إثراء التعلم، والوفاء باحتياجات التلاميذ وتوجهاتهم.

– الفهم المستنير لأغراض التقويم المستمر بحيث يحيل كلا من المعلم والمتعلم إلى ما يستفاد منهوما لا يستفاد منه، فهذا التقويم لا يكون بالضرورة بنائيا دائما، وهذا يتطلب عدم النظر إلى التقويم المستمر على أنه مفروض من سلطة عليا واعتباره مسؤولية هذه السلطة، وإنما مسؤولية المعلم وجزءأساسي من مهامه، فهو تقويم من أجل التعلم، وليس تقويما للتعلم، حيث يجري متكاملا مع العمليةالتدريسية وليس منفصلا عنها، بل إنه يساعد المعلم في وضع الخطة التدريسية وتعديلها استنادا إلى مايقدمه هذا التقويم من أدلة متنوعة. (عبد المفتاح القرشي، 2006: 14)

– إدراك العلاقة الثلاثية المتبادلة بين التدريس والتعلم والتقويم، ودور التقويم المستمر في اثراء هذه العلاقة، واحداث التكامل المنشود بينها. فالتقويم المستمر الجيد دليل على التدريس الجيد، والتعلم المثمر كما أن التدريس يجب أن يستجيب للتقويم من أجل إثراء التعلم، والوفاء باحتياجات التلاميذ وتوجهاتهم.

– الفهم المستنير لما يترتب على تنفيذ التقويم المستمر في الصف المدرسي، من حيث التغذيةالراجعة والتغذية الأمامية التي توجه العملية التدريسية وتعيد تنظيمها كلما تطلب الأمر ذلك، وهذا يتطلب تحديد أساليب عملية تساعد المعلم تحت ضغط إنهاء المناهج أو المقررات الدراسية من تنظيم عملية التدريسية بحيث يكون التقويم المستمر جزءا لا يتجزأ من هذا التنظيم.

11.2. أهمية التقويم المستمر:

إن المحتوى الدراسي تراكمي بطبيعته بمعنى أن نجاح التلميذ فما يدرسه من محتوى يتوقف في الغالب على مدى إلمامه بما درسه سابقا، ويكون هذا ممهد لما سوف يدرسه من محتوى في المستقبل لذلك يجب على الأساتذة الاهتمام بتطبيق التقويم المستمر في تدريسهم لما له من أهمية التلاميذ تتمثل في:

- معرفة النتائج التي حققها في خطواته السابقة والتي يستفاد منها في تطوير وتحس الخطوات التالية.
- .تزويده بالتغذية الراجعة التي تفيده في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولا بأول أوالنقص فيه.

(عبد المفتاح القرشي، 2006: 14)

- تحديد جوانب القوة والضعف لديه للعمل على علاجها وتلفها في المستقبل.
- تنمية مهارة التقويم الذاتي لديه.
- يساعده على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.

(جودت أحمد سعادة ، 1984: 135)

- تقوية دافعية التعلم لديه وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه أوأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الإختبارات.
- تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعلمية. (إحسان مصطفى الشعراوي، 1985: 163)
- تحسين الإتجاهات لدى التلاميذ وميولهم.
- الوقوف على مدى نموالمعلومات والمعارف لديه والعمل على زيادتها.
- تمكينه من التعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية.(خيضر سعود الخيضر، 1996: 81)

2.12. الأسس التي يرتكز عليها التقويم المستمر:

2.12.1الإرتباط بالأهداف الواضحة:

لا يمكن للتقويم المستمر أن يؤدي غايته المنشودة ما لم يمكن مرتبطا بالهدف التعليمي، ولا يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا ليس فيه مبتعدة عن الغموض والتعميم.

(محمود مقداد 1993، 227)

2.12.2الشمولية:

لم يعد حال التقويم مقتصرا على قياس كمية المعرفة لدى الطالب، بل أصبح المقوم يبحث عن فرص التطوير والابتكار، لدى المتعلم وكيف يتم تطويرها مما يعني أن التقويم أصبح تقويما شاملا يتناول جميع جوانب شخصية المتعلم. (طارق ويهاب 2014، 227)

2.12.3الاستمرارية:

يعبر الاسم الذي يطلقه البعض على النمط من التقويم عن الطبيعة الإجرائية لهذا المبدأ وهولاستمرارية بما يعني إعطاء المتعلم أكثر من فرصة في التقويم من أجل الاتقان، وهذا يعني أن التقويم المستمر من مبادئه أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين يمنحهم فرص متعددة للتقويم.**(صلاح ردود،د.س : 66)**

2.12.4التشخيص والعلاج:

يجب أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا في الوقت نفسه بمعنى أن يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الاداء ويعمل على تعزيز نواحي القوة في نواتج هذا الاداء والاستفادة منها، ومعالجة نواحي الضعف وتلاقيها أولتقليل من حدتها.(طلال فرج، 2012: 35)

5.12.2 مراعاة الفروق الفردية:

من مبادئ التقويم المستمر مراعاة الفروق الفردية وخصائص المتعلمين من حيث استعدادهم و ميولهم واهتماماتهم وغيرها، والتقويم الجيد هو الذي يميز بين مستويات الاداء المختلفة، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة لدى الطلبة. (قاسم عاشور ومحمد فؤاد 2009، 412)

6.12.2 الموضوعية:

ويقصد بها تأثر التقويم المستمر بالعوامل الذاتية للمقوم مثل حالته النفسية والمزاجية، أو ارهاقه الجسمي أو نظرته النسبية للأمور.

13.2. مشكلات وعراقيل التقويم المستمر:

هناك مشكلات عديدة تواجه تنفيذ عملية التقويم البنائي المستمر في الواقع الميداني نذكر منه:

وجود عدم اتفاق حول تأثير التقويم المستمر في تعلم التلاميذ، وذلك فيما يتعلق بالزمن الذي يقضيه التلاميذ في أداء الأعمال التي تقويمها، فعندما يكون التلاميذ تحت ضغط متزايد لأداء الواجبات والأعمال المتعلقة بالمقرر الدراسي تنخفض نسبة التعلم لديهم ويصبح اهتمامهم منصبا على تلك الأعمال من أجل الحصول على أعلى درجات وعلاوة على ذلك فإن نطاق خبرات التعلم المقترنة بالتقويم المستمر يمكن أن يكون ضيقا للغاية وتصبح التغذية الراجعة. قاصرة على علامات والتقديرات، وتزداد حدة هذه المشكلة عندما يؤخر المعلم تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ مدة طويلة، كما أن التلاميذ في أغلب الأحيان لا يدركون الأساليب التي يستخدمها المعلم في تقويم أعمالهم فإدراك التلاميذ لها يجعل مستوى أعمالهم مرتفعا أكثر.

نظرا لأن التقويم المستمر يتمحور حول مختلف المواد الدراسية في عدة مؤسسات تربوية ثلة من المعلمين فهو ذوطبيعة ذاتية مما بارز مشكلات متعددة تتعلق بكيفية مقارنة نتائج التقويم عبر المدارس وعبر المواد الدراسية وخاصة إذا أسهم من التقويم في وضع تقديرات التلاميذ جميل إلى جنب مع الاختيارات الخارجية لذلك ينبغي التقليل من انفراد المتعلمين بتقويم تلاميذهم وهنا تصبح الوساطة ضرورية عقب تقويم المعلمين وذلك من خلال تعديل أحكامهم الثانية على التلاميذ في ضوء خبرة الأخرين، وهذا هوجوهر الوساطة وهذه الأخيرة تستخدم في إجراء تكافئ بين معلمي المدرسة الواحدة، وتوجد طرق متعددة لإجراء التعديل منها إعادة وضع العلامات والتقويم بواسطة مجموعة من المعلمين.

(سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم، د.س: 104)

خلاصة:

التقويم المستمر عملية تعلمية تتم بين المعلم والمتعلم لا يمكن إهمالها وتجاوزها فهي تهتم كل من له صفة بالمنظومة التربوية فبعد أن قدمنا مجموعة من التعاريف المتعلقة بالتقويم أدركنا أنه ليس مجرد تنقيط عددي يقدم للمتعلم مرفق بملاحظات نوعية (**جيد متوسط حسن ضعيف ممتاز**) بل هو جمع المعلومات وتكييفها وفق حاجات المتعلمين لتعديل وتطوير أدائهم.

ولتقويم المستمر أنواع منها القبلي، التشخيصي، الختامي، المستمر هذا الأخير كان موضوع دراستنا إذ بينا أهدافه فهو يسعى بكل الطرق إلى تقييم الخبرات والمهارات التي يملكها المتعلم كما أنه يمكن من معرفة مدى تقدم التلاميذ أما أسسه فتتمثل في إتباع أساليب تدريبه تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي للمادة المقدمة وغرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس التلاميذ اتجاه التعليم بالإضافة إلى أسس أخرى ويعتمد التقويم المستمر على مجموعة من الوسائل أهمها الاختبارات بأنواعها والمناقشات والواجبات والأنشطة الصفية ولا صفية.

وفي الأخير وقفنا على بعض عراقيل التقويم المستمر التي تكمن في عدم تحقيق الأهداف المنشودة ومما لا شك في أن التقويم التربوي له دور فعال في عملية التعلمية إذ يساهم في إبراز نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ويساعد على صناعة القرار الناجح.

الفصل الثالث: الرسوب المدرسي

تمهيد :

1. **مفهوم الرسوب المدرسي**
2. **الرسوب المدرسي و بعض المصطلحات المتشابهة له**
3. **أشكال الرسوب المدرسي**
4. **عوامل الرسوب المدرسي**
5. **الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي**
6. **الأثار الناجمة عن الرسوب المدرسي**
7. **الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب**

خلاصة

تمهيد:

الرسوب المدرسي ظاهرة عامة ملازمة لكل نظام تربوي في جميع الدول فهي ليست وطنية بال عالمية تكاد تكون مسبباتها واحدة مع اختلاف درجة حدتها وطبيعتها وانعكاساتها بين بلد وآخر، وحتى داخل البلد الواحد وتختلف نسبتهم من نظام لآخر وقد يشكل حجمها ومؤشر لسير النظام التربوي وصحته وقد أصبحت البلدان السائرة في طريق النمو اليوم تعي أهمية الاستشارة في التربية القاعدية من خلال تمكين إعداد يد عاملة مؤهلة وأولياء قادرين على تحمل مسؤوليتها.

ولمن الواقع المعيشي يبرز بأنه هناك تزايد في عدد المتمدرسين وفي نفس الوقت العديد منهم يعيد السنة ومنهم من ينقطع عن الدراسة قبل نهاية التعليم مما يحول دون تحقيق تعليم قاعدي للمجتمع والجزائر شأنها شأن هذه الدول فكل المجهودات الذي بذلتها تبقى رهينة ظاهرة الرسوب المدرسي.

1. مفهوم الرسوب المدرسي:

لغة: رَسَبَ رَسُبَ، رُسُبَا: ومنه قولهم رسب في الامتحان أي لم ينجح.

(المنجد في اللغة والإعلام 1984، 258)

–ويقال رَسَبَ رَسُبَ، رُسُبَا الشيء يسقط في الماء على أسفله، والراسب عند طلبة العلم المخفق في امتحانه.

(البستاني 1965، : 340)

اصطلاحا: هو إخفاق التلميذ في تحقيق النتائج للانتقال إلى المستوى الأعلى ويبقى في المستوى المطلوب مرة أخرى.

ويمكن تعريفه أيضا على أنه سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية. (قوادري: 2006، 2–7)

ويعرفه محمد أرزقي بركان بأن الرسوب الدراسي هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم عاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة.**(المنجد في اللغة والإعلام 1984، ص 258)**

كما عرفه كارت كود بأنه الافتقار إلى النجاح عند بعض التلاميذ في إنجاز أو إتمام الواجب الدراسي سواء كان إنجازه وحدة صغيرة كمشروع فردي أو عند إنجاز وحدة كبيرة كالعمل في المدرسة في موضوع أو صف، وهو يتضمن غالبا عدم تحقيق انتقال التلميذ إلى صف أعلى.

(العكيشي بشرى 2005، 36.)

ونستنتج من خلال ما سبق أن تعريف الرسوب هو إعادة التلميذ نفس الصف الدراسي ويؤدي نفس المهام إلى ان يتحصل على النتائج المطلوبة للانتقال إلى الصف الذي يليه والرسوب المدرسي على شكلين أساسين.

* **التخلف العام:** هو الضعف الظاهر لدي التلاميذ في المادة أو عدد قليل من المواد
* **التخلف الخاص:** هو الضعف لدى التالميذ أو عدد قليل من المواد فقط.

(ميخائيل 1979، 270.)

من خلال هذه التعاريف نستنتج إعطاء تعريف شامل ودقيق هو ان الرسوب الدراسي يعني إخفاق التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع أقرانه من نفس الصف الدراسي، هذا التعثر يدفعه لإعادة الصف الدراسي حتى يتسنى له استدراك النقائص والانتقال إلى الصف الأعلى، كما أن إعادة التلميذ للسنة يترتب عليه ضياع فرصة أمام غيره من الراغبين في الدراسة والتعليم فعند دراسة حالة التلميذ في الصف ينبغي أن نراعي عدة أمور، وهي أن نحدد سنة وعمره العقلي والمعرفي مقارنة بعمره الزماني وتقصى نتائجه في المستويات السابقة ودرجة ذكائه ومحاولة معرفة مواطن القوة والضعف في تحصيله.

2. الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المتشابهة له:

توجد عدة مصطلحات بميدان التربية والتعليم تعطي نفس المفهوم للتسرب المدرسي تتمثل في الفشل الدراسي، التخلف الدراسي، التأخر الدراسي، التسرب الدراسي، الإخفاق المدرسين التكرار المدرسي، الهدر التعليمي...إلخ.

إن هذه المصطلحات تتفق في معناها العام ولا تختلف إلا في الجزئيات القليلة وهذا ما يفسر الخلط بينهم عند الكثير من الأشخاص، ومن خلال هذا سنحاول أن نبرز هذه الاختلافات.

الفشل المدرسي: ويقصد بهذا المصطلح النتائج السلبية التي يتحصل عليها التلميذ خلال مساره الدراسي سواء كانت هذه النتائج عبر الامتحانات الرسمية أو الانتقالات الرسمية فعند إخفاق التلميذ على العلامة المنتظرة ومنه سمي ذلك فشلا. (عائشة بل عنتر :2001، 19)

التخلف الدراسي: يعرفه أبراهام ويلرد أن التخلف الدراسي هو الحالة التي يجد فيها المتخلف أن المقرر الدراسي من الصعب استيعابه إلا بعد أن يحد هذا المقرر نوع من التكيف التعليمي أو التربوي والتعامل مع المقرر بدرجة كبيرة نجده متكيفا مع متطلبات قدرته على التحصيل.

التأخر الدراسي: يعتبر هذا المصطلح الأكثر شيوعا في البحوث والدراسات للتعبير عن التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض.

ويعني التأخر المدرسي حسب ويري أنجرم "بأن المتأخر دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستوى المطلوب منه في الصف الدراسي وهو متأخر في تحصيله الأكاديمي للقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه".**(بطرس الحافظ 2010، 35)**

تعريف التسرب المدرسي:

ويقصد بهذا المصطلح على أنه إنقطاع الطالب عن المدرسة نهائيا قبل أن يتم المرحلة الإلزامية وعليه يمكن القول ان التسرب هو الطالب أو المتعلم الذي يترك المدرسة لسبب من الأسباب الكثيرة وخصوصا تدني التحصيل الدراسي والتي من الممكن أن يصطدم بها من خلال المرحلة التعليمية وقبل نهاية هذه المرحلة. **(عمر عبد الرحيم 2010، 476)**

التكرار المدرسي:

يمكننا القول أن مفهوم التكرار المدرسي يقصد به أن يعيد التلميذ نفس السنة الدراسية من كل مرة.

ويعرفه جون ميلادي على انه فعل متابعة التعليم في المستوى المعين للمرة الثانية وعلى العموم هو التلميذ الذي لم يستطع الوصول إلى المستوى المطلوب للإنتقال إلى الصف الآخر.

(Jean ، (383 ; 1797 ;

3. أشكال الرسوب المدرسي:

– طوعي كونه يخدم مصلحة التلميذ وعاد يتخذ هذا القرار من قبل أولياء الأمور وخاصة في الصفوف الأولى من الدراسة من قلة المدارس التي تدرس مستويات أعلى من الصفوف وخاصة في بعض الدول النامية.

– طوعي ويعكس تصورات الأسرة عن التلميذ بأنه لم يتعلم الكثير في السنة السابقة وهو اكثر شيوعا في البلدان النامية خاصة المناطق التي تقل فيها نسبة حضور التلميذ للمدرسة لأن الدراسة في المدارس متقطعة أو بسبب العمل بدل من الذهاب للمدرسة.

– طوعي شائع في المناطق التي تستخدم في المدرسة لغة مختلفة عن اللغة التي يستخدمها التلميذ من اكتساب الطلاقة في اللغة التعليم ليتسنى له مواصلة تعليمه بكفاءات.

يحدث في الصفوف في البلدان التي تطلب اجتيازامتحانات التأهيل للتعليم ما بعده وهذا أن يؤدي ذلك لتسرب التلميذ من المدرسة وبالتالي التحاقه بسوق العمل ومتابعة التدريب المهني والاستعداد لإعادة الامتحان وإعادة الصف السابق نموذج غير طوعي يتخذ من قبل المدرسة بدلا من التلاميذ أو أسرهم، حيث الحضور من المدراس إلزامي حتى مراحل المراهقة لذلك ينصح التلاميذ الفاشلون بإعادة الصف وهذا النوع عادة ينشر في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية.

بالنظر إلى الأشكال الطوعية السابقة للرسوب المدرسي نجد ان بعضها كالنوعين الأول والثاني يمارس إلى الآن حيث يقوم بعض أولياء الأمور اتخاذ قرار إعادة الصف لأبنائهم والذين سجلوا بل السادسة وهو الذي اعتمدت بعض الدول للقبول بالالتحاق بالدراسة في الصف الأول الابتدائي كالأردن مثلا اعتقادا منهم أن الطفل لم يستطيع مجاراة زملائه أكبر منه سنا وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى تحصيله الأكاديمي مما قد يدفعه لاتخاذ هذا القرار، وقد لاحظنا من خلال خبرتنا التعليمية العلمية أن وجة النظر هذه غير دقيقة، وقد أيد بعض أكاديميين التربويين هذا الأمر، وأن هناك بعض الطلبة يتخرجون بتفوق على الرغم من أعمارهم أصغر من بقية زملائهم.

أما النوع الآخر الطوعي الذي يتعلق بأسباب مرتبطة بغياب التلميذ أما الأسباب صحيحة وبالتالي التحاق التلميذ بالعمل ومساعدة أفراد أسرته مما يؤثر سلبا على تقدمه الدراسي والتحصيل فإن هذا النوع يمكن قبوله إن الغياب المتكرر يعوق فعلا قدرة التلميذ على التحصيل الأكاديمي، ويقوده إلى الرسوب أو عدم القدرة على مجاراة زملائه في الصفوف اللاحقة إذا ما رفع تلقائيا، لذا إعادته للصف أفضل تربويا من ترفيعه تلقائيا أن النتائج المترتبة على إعادته للصف أقل من ترفيعه لصف لاحق دون تحقق الأهداف المرجوة من الدراسة للصف.

كما نلاحظ أن الشكل الثالث كما يوجد لدا بعض التلاميذ الذين يعيشون في بلدان أجنبية لفترات قد تستمر لسنوات عدة وتكون لغتهم العربية ضعيفة، لذا عندما يلتحقون في المدارس الحكومية يجدون صعوبة في الإدماج ومجاراة زملائهم بسبب عدم تمكنهم من اللغة التي يدرسون بها، لذا يفضل أن تجيد هؤلاء في مدارس تدرس بلغتهم التي يتقنونها مع متابعة تعليمهم اللغة العربية مثلا يتقنونها كبقية الزملاء ليتسنى لهم مجاراة زملائهم في الدراسة، فلا تكون اللغة عائقا أمامه وقد لمت ذلك من خلال خبرة العلمية في المدارس والجامعات حيث يعاني هؤلاء الطلبة من القدرة على تحقيق المتطلبات النجاح في المواد.

وبالنسبة للشكل الرابع فهذا مرتبط غالبا في الدول التي تفرض امتحانات لتأهيل التعليم ما بعده امتحان العام حيث يعجز التلميذ عن تحقيق متطلبات نجاحهم فيتجهون في سوق العمل مباشرة أو التدريب المهني ويغضون الطرف عن إعادة الامتحان أو تكرار الصف. (رضا محمد 2014: 312)

وأما الشكل الأخير فغير موجود في مدراسنا وإنما محصول في الدول التقدمة كالدول المتحدة.

نستنتج أن أشكال الرسوب عديدة منها تساعد التلميذ في التسرب من خلال الوالدين أو من خلال التلميذ لكسب العيش ومر

4. عوامل الرسوب المدرسي:

- **العوامل الداخلية:**

وهي العوامل التي ترتبط بالفرد سواء كانت خلقية أو جسمية أو انفعالية.

- **العوامل الخلقية:** وتتمثل فيما يلي:

الضعف العقلي أو انخفاض مستوى الذكاء العام، أو انخفاض مستوى القدرات الخاصة كانتباه الذاكرة كالتلميذ الذي يعاني من ضعف عقلي مثلا يجد صعوبة في متابعة المعلم داخل الصف الدراسي وهذا مايؤدي إلى الرسوب المدرسي.**(خليل ميخائيل :2003، 355)**

- **العوامل الجسمية:** تتمثل فيما يلي:

ضعف الصحة العامة والإصابة ببعض الأمراض الجسمية واضطرابات في إفرازات الغدد الصماء، ضعف البصر وضعف السمع، عيوب في النطق وهي عوامل تنم عاو تحد من قدرة المتعلم على بذل الجهود ومسايرة زملائه في الصف فالتلميذ الذي يعاني يجد صعوبة في رؤية ما يكتبه المعلم في السبورة وبالتالي ينقل المعلومات بصفة خاطئة وهذا ما يؤثر على تحصيله الدراسي. (نفس المرجع السابق ، **2003، 356)**

- **العوامل الانفعالية:** وتتمثل في قلق الطفل وعدم استقراره وخجله، فقدان الثقة في النفس، الإحساس بمشاعر النقص. وعليه فالتلميذ الذي يعاني من الخجل لايستطيع مناقشة المعلم أثناء الدرس وهذا ما يجعل المدرس يظن ان هذا التلميذ ولا يفهم ما يقدم له فنجد المعلم يقوم بإهمال التلميذ مما يجعل هذا الأخير ينعزل وبالتالي يصبح متأخر عن زملائه وهذا مايؤدي إلى الرسوب المدرسي.

(خليل ميخائيل 2003، 356)

- **العوامل النفسية:** تعتبر العوامل النفسية من أكثر العوامل تأثيرا على التحصيل الدراسي في الحالة النفسية للفرد تتأثر بالعوامل العديدة كالقلق والخوف و الاكتئاب والعزلة. فمثلا إذا كان المتعلم يعيش في بيئة منزلية يسودها الشجار والخلاف ويعامل بقسوة ولا يشعر بالحب و الاطمئنان فإن هذا يؤثر بالسلب على نفسيته وبالتالي عند التوجه إلى المدرسة فإنه لا يكون مرتاح فيؤثر هذا على تحصيله الدراسي.

(عبد الرحمان العيساوي، د.س :410)

العوامل الخارجية:

العوامل الاجتماعية: يعيش الفرد جزءا من يومه في الحي الذي يسكن فيه ويقضي معظم وقت هناك مما يؤدي إلى تفاعله معهم ويتأثر بأفكارهم وعادتهم وثقافتهم. بالإضافة إلى تأثير شخصيته واتجاهاته فإذا كان أفراد ذلك الحي في مستوى فكري فإن هذا يساعد الفرد على اكتساب ما عند الجيران من عادات حسنة وخبرات ثقافية كما أن الأصدقاء الذين لا يكونون من هذا النوع الذي يشجع على العدوان والانحراف فإن ذلك يؤثر على سلوك الفرد مما يؤدي إلى نفوره من الدرس و الانقطاع عن الدراسة فمثلا التلميذ الذي لديه أصدقاء ينتمون إلى جماعة رفاق السوء فإنه يتأثر بهم ويسلك نفس الطريق وهذا ما يجعله يتغيب في الدراسة ومنه يرسب في الدراسة. **(فيصل محمد خير الزايد، د.س: 94-98)**

العوامل الأسرية: ومن بين هذه العوامل نذكر:

عدم الاستقرار العائلي ويقصد به عدم الاتفاق الوالدين وكثرة الشجار واضطراب الحالة المنزلية والطلاق وقسوة الوالدين أو تدليلهما للأبناء، سوء علاقة الطفل بوالديه.

فالفرد يستمد من أسرته الميول والاتجاهات وطبيعة العادات والتقاليد واللغة ويتأثر بما تهيؤه له الأسرة من أوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية وعاطفية وهذا ما يؤثر في دافعية المتعلم للتعلم، فإذا استمد كل

هذا من عند أسرته فهذا يساعده على النجاح بينما إذ لم يتعلم من أسرته فهذا سيسبب له الرسوب المدرسي. **(خليل ميخائيل معوض 2003، 356)**

العوامل الاقتصادية: أثبتت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي والمستوى الاقتصادي المنخفض يتصفون بضعف النمو اللغوي بصفة خاصة كما ينقصهم الحماس والحيوية والنشاط والطموح فهم يفتقرون إلى الدافع القوي اتجاه التعليم وهذا يقلل قدراتهم على التحصيل في حين أثبتت بعض الدراسات الأخرى أن الأطفال الذين ينحدرون من بيئات اجتماعية متوسطة أو عليا يتميزون ب حصيلة لغوية عالية بعكس هؤلاء الذين ينحدرون من طبقات اجتماعية دنيا يعانون نقصا في قدراتهم اللغوية بسبب نقص التجارب والخبرات.

إن الظروف الاقتصادية من اهم العوامل المؤدية إلى الرسوب وعليه كما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة كلما أتيح لأفرادها الغذاء المناسب للسكن والجو الملائم للدراسية والفرص التعليمية الثقافية التي لا تتوفر للأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني. الأسر الفقيرة عاجزة عن إشباع احتياجات أفرادها الغذائية والثقافية فقد تلجئ بعض الأسر للاستعانة بأبنائهم للقيام ببعض الأعمال لزيادة دخل الأسرة مما يعيق دراسته ويؤدي هذا إلى الرسوب.**(نفس المرجع السابق ،2003، 357)**

العوامل الثقافية: تلعبالعوامل الثقافية دورا للتحصيل الدراسي للتلاميذ في المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين قد يكون له أثر في نجاح التلميذ فالأسر التي يشيع منها الجهل والحرمان العاطفي لا تعني بحالة الأبناء الدراسية وواجباتهم المدرسية ولا توفر لهم الجو المناسب الذي يساعد على المذاكرة والاستيعاب الدروس وغالبا ما يتخذ الأبناء المعلمون اتجاهات سلبية تجاه التعليم النظم التربوية وأحيانا على مثل هؤلاء محرومون ثقافيا أو تربويا أما الأسر التي يتوفر فيها الجو التعليمي والثقافي المناسب توفر لأبنائهم الظروف المناسبة للمذاكرة ومتابع واجباتهم المدرسية وكذلك توفر لأفرادها ثقافة عامة عن طريق الكتب والمجلات والإذاعة والتلفزيون. **(نفس المرجع السابق،2003، 357)**

العوامل البيداغوجية: تلعب العوامل البيداغوجية على غرار العوامل سابقة الذكر دورا كبيرا في تفسير ظاهرة الرسوب المدرسي ومن بين هذه العوامل نذكر:

- ضعف المعلم وعدم كفاءته وضعف شخصيته.
- عدم توفر الوسائل التربوية.
- ضعف طرق التدريس.
- صعوبة المنهاج والمقررات الدراسية.
- عدم تهيئة الظروف الملائمة للدراسة من تهوية وإضاءة ونظافة المكان.
- استخدام بعض المؤسسات التعليمية أسلوب العقاب داخل حجرة الدرس.
- ازدحام الفصول الدراسية للتلاميذ مما يعيق العملية التعليمية.

– سوء توزيع التلاميذ مما يجعل الفصل الواحد يحتوي على مجموعات متباينة في المستوى التعليمي في التلاميذ سريعي التعلم لا يجيدون ما يشتت انتباههم أما بطيء التعلم فيحسون بمشاعر النقص.
– دور بعض المدرسين التربويين الذين لايراعون الفروق الفردية في الذكاء وقدرات وعدم إلمام المدرس بتلاميذه مما يؤدي إلى إلمامه. (ميخائيل معوض 2003، 358)

5. الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي:

يميز المختصون في علوم التربية بين الأسباب العامة للرسوب وبين الأسباب الخاصة بكل بيئة، فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية والفلسفية المختلفة ويمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول وفي أي وقت من الأوقات، أما الأسباب الخاصة فهي تلك المتعلقة بضعف الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي وهي تختلف باختلاف الأنظمة التعليمية وتعود بالأساس إلى النقائص والعيوب في البرامج الدراية وأساليب التدريس ونقص استعمال الوسائل التعليمية الحديثة وضعف نظام التوجيه والإرشاد المدرسي. (حديد،2010، 170)

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الإخفاق المدرسي والرسوب يؤدي بنا حتما إلى الغوص والتنقيب في الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في مختلف البلدان والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك فمن الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين ولكن يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية، ويمكننا في هذا الإطار تحديد ثلاثة اتجاهات.

الإتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفوارق بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا خاصة مع تطور مقاييس الذكاء ويمكن اعتبار مقياس *(stanford-binet)*من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وانتشارا فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد وهناك أيضا اختبار *wechsler* للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار قياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة. (حديد،2010، 171)

ويصف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء. واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا العامل الوراثية بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوون في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات

العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل، وتعتبر مسالة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر جنسن لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة 80% بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة 20%. (حديد،2010، 173)

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير أثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة 1869 عند صدور كتاب العبقرية الوراثية) للباحث (*golton*) حيث توصل إلى وجود ارتباط إيجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم، وقد أيده الكثير من الباحثين منهم: *Etzenck Jensen (1969.1971*) وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط بيئة جيدة. وقد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة.
وهناك تعريف يجمع بين البيئة والوراثة في الذكاء، حيث يعرفه *wechsler*بأنه القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة. وقد ساهمت اختبارات الذكاء في مساعدة المعلم على التنبؤ ببعض الأنماط السلوكية لدى طلابه، كالنجاح أو الرسوب الأمر الذي يجعله أكثر فعالية معهم، ولكن ينبغي الإشارة إلى استحالة الاعتماد كليا على درجات الطلاب في اختبارات الذكاء للتنبؤ بنجاحهم المدرسي أو إخفاقهم وينبغي كذلك الاهتمام بمسألة تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على العوامل البيئية المؤثرة.

إن مسألة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، وعلى هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، وهناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير (110) ولكنهم يعانون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف بينما نرى تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف. وبين الباحثان (محمد) أحمد، أحمد عودة (2001) في دراسة ميدانية لهما عن التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي ووجد أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحصيل والنجاح في الدراسة منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة. (مرجع سابق ،2010، 175)

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحنى آخر، خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك اهتم علماء النفس بدراسة الدوافع والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم ومستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراسته أو رسوبه.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق والرسوب في كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسه (*skinner*) ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية. بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تمكن من تحسين الإحاطة بالمواد المدرسية والأداء الفكري بوجه عام وتشجع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة نحو النجاح، ولقد اهتم علماء النفس بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا أن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعد الاهتمام (حديد،2010، 177)

لقد أشار عمر عبد الرحيم، إلى خصائص التلميذ متدني التحصيل الدراسي وهي:

– يكون في معظم حالاته متساهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له.

يقف في معظم حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عد الثقة والقدرة على الإنجاز.

– ومن صفاته البارزة أنه منقاد للغير ولا يوجد لديه الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية.

–يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة ويكون التغير لديه سريع حيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون.

– عدواني وسلبي وغريب الأطوار يبدوا عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال .

–يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.

–يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء.

–يبدوا عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأبسط الأسباب.

–كثير الشك والريب، مفكر وكتأمل في نفس الوقت كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح الطالب في دراسته، فالظروف الأسرية المتدنية وسوء التغذية وبعد المدرسة عن المنزل، بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة البرامج والحجم الساعي كلها عوامل تؤدي إلى تعب التلميذ، بحيث يبدي عدم الرغبة في الدراسة وعدم القدرة على التركيز والاستيعاب.

الإتجاه السوسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية صحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في رسوبهم

أو نجاحهم، وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع على وجهة نظره في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، وما دامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي علاقة وطيدة.

ومع تداعيات الثورة الفرنسية وظهور إيديولوجية تنادي بتكافؤ الفرص جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 10/12/1948 حيث تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان: حق كل شخص في التربية والتعليم الذين يجب أن يكون مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية. ومع بداية الخمسينيات سادت فكرة ديمقراطية التعليم، حيث فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس. (حديد،2010، 179)

وذلك بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء التلاميذ، وظهر مفهوم القدرة والاستحقاق كأساس للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة تلاميذ موهوبين ينجحون وتلاميذ غير موهوبين يرسبون.

إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها (*passron Bourdieu*) في الفترة من 1964 إلى 1970 على الطلاب في الجامعات بينت عن طريق الإحصائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذين ينتمون لفئات مهنية واجتماعية عليا كأبناء الإطارات العليا ويفسر *(PASSRON BOURDIEU)*ذلك بإعادة الإنتاج التي تقوم به المدرسة من خلال التصنيف واللامساواةالإجتماعية.

إذا فالاتجاه السوسيولوجي يؤكد على دور كل من المجتمع وكذلك المدرسة كمؤسسة تربوية في نجاح التلاميذ أو رسوبهم، وهنا برزت أعمال عديدة تحلل دور العوامل الاجتماعية ومدى مساهمتها في النجاح أو الرسوب بالإضافة إلى دور ممثلي النظام المدرسي، وأصبح ينظر للرسوب على أساس أنه ظاهرة سوسيو – مدرسية. ولقد تلقى تفسير الاتجاه السوسيولوجي للعوامل المؤدية إلى الإخفاق الدراسي على أساس الانتماء الاجتماعي والاقتصادي والتمييز الطبقي انتقادات حادة، كون المجتمعات الحديثة توفر فرص تعليمية متكافئة لكافة شرائح المجتمع وأن المبدأ الأساسي للنجاح الدراسي هو مبدأ الجدارة والاستحقاق، ويستدل هؤلاء على رأيهم لكون العديد من أبناء الطبقات الفقيرة حققوا نجاحا دراسيا ومهنيا باهرا.

وعلى هذا الأساس جاءت دراسات وأبحاث بنتائج معاكسة ومغايرة تماما ، ففي دراسة على المجتمع الأردني قام (ناصر ، 1982) اختيار عينة من 896 طالب وطالبة من مختلف مناطق المملكة الأردنية لإجراء بحث ميداني للتعرف على أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية التي يأتي بها الطالب في تحصيله الأكاديمي في الجامعة، وتوصل إلى نتيجة وهي أنه ليس هناك علاقة بين مهنة ولي الأمر وكل من النجاح في الثانوية العامة وكذلك النجاح في نهاية السنة الثانية جامعي. (حديد،2010، 180)

وإذا كانت أغلب الدراسات الغربية قد أشارت أثر المستوى التعليمي للوالدين وارتباطه إيجابي بنجاح وتفوق الأبناء دراسيا، إلا أن هناك دراسات عربية جاءت بنتائج عكسية ومنها دراسة (زيد الدباس، (1979) أعدت على المجتمع الأردني لمعرفة أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة المتفوقين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث وجد أن المستوى التعليمي للطالب لا يتأثر بمستوى الوالد التعليمي في الأغلب يكون تعليم والد ووالدة الطالب المتفوق دون المرحلة الابتدائية.

وهناك دراسة للدكتور رشدي عبده حنين توصل من خلالها إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى الدراسي للأبناء ونجاحهم والمستوى الاقتصادي للأسرة، وتوصل إلى أن فقر الأسرة وضعف مستواها الاقتصادي والاجتماعي يكون في كثير من الأحيان حافزا لبدل المزيد من الجهد والنجاح في الدراسة والوصول إلى أعلى المراكز الاجتماعية.

الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب والتسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات.

إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب ومحتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجاليه دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم. (مرجع سابق ،2010، 181)

وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة والتي تكون نتيجة عن الخبرات الغير سارة التي يوجهها المتعلم في حياته المدرسية، والمتعلقة بالمعلم والمنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة والرسوب والتسرب.

يضيف فؤاد أبو حطب وأمال صادق (1983) أن البنية المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.

ويذكر 1979 *(jognson)* أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على الطالبالتابع لها وهي ممثلة فيمايلي:

- عدم إنجاز ما توكل عليه من أعمال مدرسية.
- الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة.
- مستوى منخفض لطموحات الطالب.
- عداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبطبالمدرسة، ومما لا شك فيه أن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق سواء بالرسوب أو التخلي نهائيا.

إن المعيار الأساسي والوحيد للحكم على التلاميذ إما بالنجاح وإما بالرسوب هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات، ولقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارنا على أنه تقويم غير موضوعي يتأثر بالعديد من العوامل من بينها نظرة الأستاذ للتلميذ وطبيعة العلاقة الموجودة بينهما، حيث تشكل إطارا مرجعيا عند تصحيح الأستاذ الأوراق الامتحان، وعلى هذا الأساس فإن ذاتية الأستاذ تتدخل بشكل كبير أثناء عملية التقييم، ويكون التلميذ ضحية حديد. (حديد،2010، 184)

6. الآثار الناجمة عن الرسوب المدرسي:

تعد فئة المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية الأكثر تأثر بمحيطهم المتواجدون وخاصة في مجال الدراسة حيث يتعرض التلميذ لعدة مشاكل من بينها الرسوب المدرسي والتي تعد مكن مشكلات مدرسية واجتماعية تهم الآباء والمعلمين والتلاميذ خصوصا وكل من لهم صلة بذلك لهذا نجم عنها محموعة من الآثار محاول تناولها فيما يلي:

آثار الرسوب عن التلميذ:

للرسوب آثار على شخصية التلميذ كبيرة وقد أثبتت بعض الدراسات في العيادات النفسية على أن الأطفال الراسبين أن ثقتهم بنفسهم قد تزعزعت، من خلال شعوره بضعف وعدم الأمان كذلك انهدام احترامه لنفسه، كما في الكثير من الحالات يؤدي إلى شعوره بالنقص وكثيرا ما يكون من دواعي سوء تكيفه وتلائمه مع الأوساط التي يحتك بها وقد يجره إلى سلوك اجتماعي تعويض يجعل منه طالبا محتاجا إلى الإرشاد والعلاج. (خيري وناس 2009، 36)

آثار الرسوب على المعلم:

في بعض الأحيان يكون معلما مساهما في عملية الرسوب سواء من خلال علاقته مع التلميذ أو من خلال الطريقة التي يتبعها في تدريسه أو من خلال وسائل العقاب التي يستعمله وخاصة أن التلميذ في هذه الفترة يكون في مرحلة المراهقة ويكون حساس جدا لهذه الوسائل.

ومن الممكن جدا أن المعلم يتأثر ويتضرر بهذه النتيجة السلبية وهذا لأن الرسوب التلاميذ يعكس سمعته المهنية بالسلب وبالسوء فيتلقى اللوم من طرف الإدارة والمدرسة والمجتمع كذلك كونه غير قادره على آداء واجبه وتبليغ الرسالة التعليمية كما ينبغي. (عطية محمود هناء، 1961، 255-256)

- آثار الرسوب على المدرسة:

للرسوب المدرسي آثار سلبية على الجو العام للمدرسة منها أنه يقلل من القدرة على التنظيم الإعداد الجديد من الطلاب الراسبين في الصفوف الأولى، بسبب التضخم والانضباط وهذا نظرا لكثافة الطلاب في الصف مع نقص في عدد المعلمين مع استحالة تطبيق النظام التربوي الداخلي للمدرسة بصورة صارمة أن هذا الأمر يدل على مدى الضرر الذي يلحقه الرسوب بالمدرسة.

- آثار الرسوب المدرسي على النظام التربوي:

لقد كان تقييم فعالية النظام التربوي والتعليم يعبر عنه بالرسوب والتسرب إلا أن هناك جانب لسوء فعالية من هذا النوع من التعليم والذي يتمثل في المستوى العلمي العام للتلاميذ والطلبة وأن كل من الرسوب والتسرب يشكلان لنا ما يسمى بالأهداف التربوية.

- آثار الرسوب المدرسي على الأسرة:

تصل آثار الرسوب لتشمل أسرة التلميذ بالضرر وتكون عبارة عن قلق وحيرة في حالة إخفاق إبنه فيصيبهم نوع من القلق على مستقبله، وقد تصل بينهم إلى التشكك في قدراته أو قدرات المدرسة والجهود التي تبذلها مما يزيد من سوء الحالة النفسية للتلميذ المخفق وقد يكون الرسوب في التحصيل الأسباب التي تجعل الآباء يبعدون أبنائهم عن المدرسة وخاصة لدى الأسر التي ينخفض مستوى الدخل فيها.

- آثار الرسوب على المجتمع:

تمتد ظاهرة الرسوب حتى إلى المجتمع وذلك لأن كثرة عدد الراسبين المخفقين تعني حرمانه من الأفراد وعناصر على مستوى مناسب من الثقافة، والخبرة والنضج وخاصة أن عدد ملحوظ من هؤلاء الراسبين يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة بسبب إخفاقهم وفشلهم ولابد من أن يبدأوا حياتهم العلمية مبكرين دون أن يبلغوا درجة كافة والأمر الذي غالبا ما يحول بينهم وبين تحصين أحوالهم المعيشية والثقافية في المستقبل فقد يكون عاملا رئيسيا من عوامل ضعف فعاليته. (نفس المرجع السابق، 1961، 256)

7. الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب:

ان العملية التعليمة عملية مترابطة ومتكاملة ولا يمكن أن تنجح في تقديم مخرجات نموذجية إلا إذا توفرت جميع عناصرها مثل المدرسة والأسرة والمعلم وتعتر من الركائز الأساسية في تكوين التلميذ في

جميع جوانبه الجسمية والاجتماعية وكذلك السلوكيةِ فإذا اختلت إحداهما حدث خلل في العملية التعليمية وكذلك فتلك العناصر مهمة في بناء الشخصية السوية للتلميذ.

ومن خلال هذا فإن الطرق العلاجية تتمثل في الحلول والجهود التربوية التي يقوم بها المعلم أو المربي لمواجهة ظاهرة الرسوب الدراسي وذلك المنظرون عدة طرق منها:

التعليم المكيف أو التربية الفارقية:

يعتبر هذا النوع من التعليم طريقة علاجية لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو التلاميذ بطيئي التعلم او التلاميذ الذين يعانون ومن ضعف عقلي بسيط. ومن الضروري هناك أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجته واحدة تتمثل في إعاقة التلاميذ عن التحصيل الدراسي وتؤدي إلى الفشل سواء إلى الرسوب أو التسرب كما يهدف إلى تقديم خبرة تربوية مناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وخبراته السابقة يتصف هذا البرنامج بأنه مكثف يركز على المواد الدراسية التي يجد فيها التلميذ الصعوبات التي يراعي فيها الفروق الفردية. **(عبد الفتاح 2000، 167)**

فهو يمر بمجموعة من المراحل:

مرحلة الاستكشاف: تعتبر هذه المرحلة مهمة حيث يمثل فيها الأستاذ أو الأخصائي في تشخيص الحالة أو الصعوبة التي يعاني منها التلميذ كما يمكن للأولياء حصر سلوك الأبناء في الوسط العائلي ويشترك الأستاذ والأخصائي النفساني بالاستعمال الروائز والاختبارات النفسية المناسبة وطبيب الصحة الدراسية لإجراء المعاينة الطبية اللازمة والأولياء في عملية تشخيص التلاميذ الذين هم بحاجة إلى التعليم المكيف. **(المرجع السابق، 168)**

مرحلة المتابعة: بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يتم وضعهم في أفواج تربوية صغيرة حسب الحالات المشخصة ويخضعون لبرنامج دراسي مكثف حسب كل حالة الذي يستعمل فيه وسائل تعليمية خاصة.

مرحلة الإدماج:

عندما يلاحظ أستاذ أو أخصائي أن التلميذ يتمكن من المهارات الأساسية في التعليم وأن قدراته في الفهم والتحصيل قد تحسنت بعد إدماجه من جديد مع أقرانه في الصف الدراسي وبالتالي يكون قادرا على مواصلة مساره الدراسي بصفة عادية. **(المرجع السابق، 169)**

التعليم التعويضي:

يعد هذا البرنامج لكون الرسوب الدراسي يرجع إلى عامل الحرمان الاجتماعي والعوز الاقتصادي وتتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم.

– علاج المشكلات الدراسية حتى لا يتعرض التلميذ إلى مشاكل تعيق تقدمه الدراسي في المراحل اللاحقة.

– تقديم تعليم مهني وخبرات عمل للتلاميذ في سياق غير دراسي.
– تقديم البرنامج التعليمي مكثف للأطفال الغير القادرين من الناحية المادية ولهم إمكانيات عقلية.
(أبوحطب 1983، 505)

بيداغوجية الدعم:

يقدم هذا النوع من العلاج في شكل حصص استدراكية داخل الصفوف الدراسية ويخصص حيز مناسب في جدول التوزيع الأسبوعي تهدف حصص الدعم إلى معالجة النقائص التي تم ملاحظتها لدى التلاميذ كمعالجات التأخر الدراسي في حالة معينة أو عدة مواد نتيجة لمرور التلميذ بخبرات سيئة.

تهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج الرسوب لدى التلاميذ لمادة أو بعض من المواد وترمي إلى تدليل الصعوبات الشخصية لدى فئة معينة ومن الضروري معالجة النقائص للتلاميذ لتمكنهم من الانتقال لمستوى أعلى من زملائهم.**(سيد سليمان: 1999، 138)**

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره أن التسرب المدرسي ظاهرة معقدة تحتاج إلى الاستعانة من طرف جميع الفاعلين التربويين في القطاع التربوي، رغم اهتمامهم الكبير بها، إلا أنه لا تزال هناك العديد من الثغرات في المنظومة التربوية خاصة في المرحلة المتوسطية باعتبارها مرحلة حساسة وخصوصا لدى التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط كونها من المراحل التعليمية تسمح بالتلاميذ الالتحاق الثانوية فقد يؤثر التسرب المدرسي تأثيرا سلبيا في تقدم المجتمع وتطوره وهذا كله راجع إلى عدة عوامل تنجم عن هذه الظاهرة المتمثلة في أسباب تربوية واقتصاديةولاجتماعية وأسرية، فلهذا وجب تزويد المدارس بمستشار التوجيه المدرسي لمساعدة التلاميذ لتخفيف من هذه الظاهرة والتخلص منها ومساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم المختلفة.

الفصل الرابع: الجانب الميداني للدراسة

تمهيد

1- **.منهج الدراسة**

2- **.الدراسة الاستطلاعية**

2-1- **:أهداف الدراسة الاستطلاعية.**

2-2- **مكان الدراسة الاستطلاعية ومدتها**

2-3- **.عينة الدراسة الاستطلاعية.**

2-4- **أدوات الدراسة الاستطلاعية.**

2-5- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.**

3- **الدراسة الأساسية:**

3-1- **مكان الدراسة الأساسية ومدتها.**

3-2- **مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.**

3-3- **خصائص عينة الدراسة الأساسية.**

3-4- **أداة الدراسة الأساسية.**

4- **الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث.**

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد عرضنا للجانب النظري من الدراسة وتحددت أبعاد كل من المتغيرات والتقويم المستمر والرسوب المدرسي يأتي الجانب الميداني للبحث والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب النظري اذ أنه لا يمكن التوصل اقتراحات وحلول بناءة للمشكلة المطروحة الا بعد اجراء الجانب الميداني للدراسة.

وللقيام بذلك يجب الاعتماد على العديد من الاجراءات المنهجية التي تتعلق بالبحث من اعتماد منهج معين يناسب طبيعة الموضوع بالإضافة الى تحديد مجالات الدراسة وبالتالي اختيار عينة الدراسة الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وكذا الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة الموضوع وهذا ما سيتم تناوله من خلال هذا الفصل

منهج الدراسة

مناهج البحث العلمي هي تلك المجموعة من القواعد والأنظمة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.**(عبيدات ولآخرون،1999 :35)**

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كمياً أو كيفياً.

لذلك فإن الدراسة الراهنة والموسومة ب . طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي اعتمدت على استخدام المنهج الوصفي.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات المكملة للدراسة فهي تتيح للباحث فرصة التعرف على الظروف الميدانية للدراسة الأساسية وهذا لتفادي الوقوع في الأخطاء

1.2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وتحديد أفراد العينة المراد دراستها
- تحديد المنهج الملائم للدراسة.
- بناء أداة الدراسة وتحديد الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات)
- محاولة اكتشاف الأخطاء وتحديد الصعوبات وبالتالي تجنبها في الدراسة الأساسية.

2.2 تحديد مكان الدراسة الاستطلاعية ومدتها

- **مكان إجراء الدراسة الميدانية :** المؤسسة التي اخترناها والتي أجريت فيها الدراسة الميدانية تعد وحدة تستدعي الاقتراب منها وتشخيص الواقع الفعلي لأساتذة متوسطة مختاري الحاج – ولاية تيارت–

- **تقديم عام للمؤسسة محل الدراسة**

- **مدة الدراسة:**امتدت الدراسة الاستطلاعية لدى أساتذة متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارتمن (7 ماي إلى 8 ماي 2024)

-عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعد استخدام العينات من الأمور العادية في مجال البحوث والدراسات العلمية سواء الاجتماعية أو الطبيعية، حيث أن الاختيار الأمثل للعينة يضمن للباحث النجاح في باقي خطوات دراسته، لذلك كان لابد من مراعاة مختلف الجوانب الهامة، لتمثل عينتنا التمثيل الجيد لمجتمع الدراسة في مختلف خصائصه.

- **حجم العينة:**بما أن العينة تتمثل في اختيار وسحب مجموعة من الأفراد من المجتمع الأصلي في حدود الوقت والجهد والامكانيات المتوفرة، تم تطبيق هذه الدراسة على هذا الجزء ومحاولة تعميم النتائج على المجتمع الأصلي الذي سحبت منه، فقد اعتمدت الدراسة على اختيارالعينة بطريقة عشوائية بسيطة من الاساتذة ذكوراوإناثا من المجتمع الأصلي للدراسة حيث تم اختيار (21) أستاذ متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارتلتمثيل الدراسة الاستطلاعية.

-الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ليسانس	09	42.9
ماستر	12	57.1
المجموع	21	%100

تبين النتائج المتعلقة بمتغير المستوى التعليمي في الجدول بأن أكبر نسبة هي من فئة الماستر وتمثل نسبة 57.1% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة ليسانس التي تمثل 42.9% من عينة الدراسة، ولعل ذلك ما يمكن تفسيره بالوجود بأن المقياس تم توزيعه على عينة مثقفة لها مستوى جامعي بين ليسانس والماستر.

-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تتعدد أدوات جمع البيانات في البحوث العلمية والتطبيقية ويختلف استخدامها من بحث للآخر، وبكيفيات مختلفة وهذا حتى تتلاءم هذه الأدوات وطبيعة المتغيرات التي يسعى الباحث إلى دراستها ميدانيا .وفي هذه الدراسة تم إعداد استبيان حول طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي وتتكون استبانة الدراسة من قسمين أساسين هما:

القسم الأول: هو عبارة عن البيانات الأولية أو الشخصية .....

القسم الثاني:ويتكون من محورين لدراسة متغيرات الدراسة

المحور الأول: وهو عبارة عن متغيرالدراسةطريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط ، ويتكون من (30) فقرة تنقسم الى:

البعد الأول: الانضباط و يتكون من 08 عبارات

البعد الثاني: الفروض و يتكون من 13 عبارة

البعد الثالث: المشاركة و يتكون من 06 عبارات

البعد الرابع: الحضور و يتكون من 03 عبارات

المحورالثاني :وهو عبارة عن متغيرالدراسة الرسوب المدرسي، ويتكون من 10 فقرات

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابة المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب الجدول رقم(01)

الجدول رقم (02) يمثل درجات استبيانالتقويم المستمر

الدرجة / الفقرة	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
درجة	01	02	03	04	05

للتأكد من فرضيات الدراسة ومعالجة بيانات الاستمارة تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية اصدار **21.0** لأنه الأكثر ملائمة لمعالجة موضعنا والحصول على نتائج أكثر عمق وأكثر دقة، حيث تم اعتماد استبيان طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي.

-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

حتى يمكن للباحث أن يثق بالأداة التي استعملها من أجل جمع البيانات يجب عليه أن يتحقق من صلاحية الأداة ومدى ملائمتها لقياس الظاهرة التي اعدت لها، ويلجأ إلى قياس صدق و ثبات هذه الأداة وهذا لكي تصبح الأداة مقننة و صالحة للبحث العلمي.

-صدق أداة الدراسة (الاستبيان):

تم استخدام نوعين من مقاييس الصدق هما: صدق الاتساق الداخلي و صدق المحكمين.

أ- صدق المحكمين:

حيث تم عرض أداة الدراسة استبيان طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي على 05 محكمين وهم أساتذة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون – تيارت – الذين تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى ملائمة ووضوح محتويات الاستبانةلقياس ما وضعت له، وكذلك حول مناسبة العبارات للمحور والبعد الذي تنتمي إليه، ثم تم مناقشة هذه الملاحظات والاقتراحات واستخراج الاستبانة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

حساب صدق استبيان التقويم المستمر

جدول رقم (03) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقويم المستمر

مقياس	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والمقياس	العلاقة ما بين البعدوالمقياس
البعد الأول	.1	0.781**	**0.728
	.2	0.772**	
	.3	0.785**	
	.4	0.603**	
	.5	0.01-	
	.6	**0.638	
	.7	0.280	
	.8	0.307	
البعد الثاني	.9	0.052	**0.930
	.10	0.052	
	.11	0.038-	
	.12	0.307	

	.13	**0.508	
	.14	**0.798	
	.15	**0.562	
	.16	0.108	
	.17	**0.686	
	.18	**0.686	
	.19	0.113	
	.20	0.280	
	.21	0.147	
البعد الثالث	.22	*0.519	**0.609
	.23	**0.555	
	.24	0.362	
	.25	*0.497	
	.26	*0.535	
	.27	**0.564	
البعد الرابع	.28	*0.508	
	.29	**0.789	
	.30	**0.703	

***دالة عند 0.05**

*****دالة عند0.01 مخرجات spss vr21***

في الجدول رقم (03) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى انعبارات مقياس **التقويم المستمر** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاح يتها. وتم حذف العبارات رقم 05 – 07 – 08 – 09– 10 –11 – 12 –16– 19– 20– 21– 24 .

حساب الثبات لمقياس التقويم المستمر

جدول رقم (04) يبين مستوى الثبات لمقياس التقويم المستمر بطريقة الفا كرونباخ

مقياس	قيمة ألفا
التقويم المستمر	**0.897**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنه **لمقياس التقويم المستمر** لها مستوى عالي من الثبات وهي تدل على أن مقياس ثابت وصلاحيته للقياس.

وبما أن الاحصاءات تدعم مصداقية أداة الدراسة ومنه يمكن لنا اعتماد على النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: مقياس الرسوب المدرسي

حساب صدق استبيان الرسوب المدرسي

جدول رقم (05) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرسوب المدرسي

مقياس	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والمقياس	العلاقة ما بين البعدوالمقياس
الرسوب المدرسي	.1	**0.753	**0.726
	.2	**0.852	
	.3	**0.951	
	.4	**0.841	
	.5	**0.781	
	.6	**0.654	
	.7	**0.657	
	.8	**0.658	
	.9	**0.653	
	.10	*0.472	

***دالة عند 0.05**

****دالة عند0.01 مخرجات *spss vr21***

في الجدول رقم (05) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى انعبارات مقياس **الرسوب المدرسي** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحيتها.

حساب الثبات لمقياس الرسوب المدرسي

جدول رقم (06) يبين مستوى الثبات لمقياس الرسوب المدرسي بطريقة الفا كرونباخ

مقياس	قيمة ألفا
الرسوب المدرسي	0.765

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنه **الرسوب المدرسي** لها مستوى عالي من الثبات وهي تدل على أن مقياس ثابت وصلاحيته للقياس.

و في الأخير تم ضبط استبيان الدراسة التقويم المستمر بعد حذف 12 عبارات *(8.7.5.9.10.11.12.16.19.20.24)*وأصبح يتكون من 18 فقرة تنقسم الى:

البعد الأول:الانضباط و يتكون من 05 فقرات

البعد الثاني:الفروض و يتكون من 05 فقرات

البعد الثالث:المشاركة و يتكون من 05 فقرات

البعد الرابع :الحضور و يتكون من 03 فقرات

القسم الثاني :الرسوب المدرسي ويتكون من (10) فقرات

الدراسة الأساسية:

مكان الدراسة الأساسية ومدتها :

مكان الدراسة: تم تطبيق الدراسة الأساسية في متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت وهي نفس المؤسسة التي أجريت بها الدراسة الاستطلاعية .

مدة الدراسة: امتدت مدة الدراسة الأساسية ابتداء(12 ماي إلى 13 ماي 2024)

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون من جميعأساتذة متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت

عينة الدراسة: وشملت 50 استاذ تم توزيعالاستمارات عليهم

عرض نتائج الدراسة:

الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة الاساسية:

- **خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس**

الجدول رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
الذكور	17	34
الإناث	33	66
المجموع	50	%100

تبين النتائج المتعلقة بمتغير الجنس في الجدول بأن أكبر نسبة هي من فئة الإناث وتمثل نسبة 66% وهي نسبة مرتفعة جدا بضعفين مقارنة بنسبة الذكور التي تمثل 34% من عينة الدراسة ، يمكن تفسير الإقبال الكبير للنساء على التخصص في مجال التعليمبمتوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت فللنساء يتمتعن بكفاءة أعلى من الرجال في هذا المجال. كما أن النساء يمتلكن قدرة أفضل على التعامل مع متطلبات الوظيفة.

- **خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغيرالمستوى التعليمي**

الجدول رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

السن	التكرارات	النسبة المئوية%
ليسانس	25	50
ماستر	25	50
المجموع	50	%100

من خلال الإحصائية المبينة في الجدول (09) يتضح لنا أن أفراد العينة محل الدراسة متساوين من حيث المستوى التعليمي وهذا يمثل بنسبة تقدر بـ 50% لكل من فئتي ليسانس والماستر لدى اساتذة متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت

- **خصائص عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المؤهل الاكاديمي**

الجدول رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية

الحالة المدنية	التكرارات	النسبة المئوية%
جامعة	48	96
دراسة عليا	02	04
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في هذا الجدول يتبين لنا أن نسبة 96% من أفراد عينة البحث هم متخرجين من الجامعة وأن نسبة 04% من أفراد العينة من المتخرجين من مدرسة عليا للأساتذة، ومنه يدل على ان أغلب أساتذة متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت متخرجين من الجامعة.

- **خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية**

الجدول رقم (10) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

السنوات	التكرارات	النسبة المئوية%
أقل من 05 سنوات	19	38
من 05 الى 10	26	52

من 10 فما فوق	05	10
المجموع	50	%100

تبين الإحصاءات الرقمية الواردة في الجدول رقم (10)أن أقل نسبة 10% من أفراد عينة البحث تتحصر أقدمية العمل لديها من 10 سنوات فما فوق ، في حين تمثل نسبة 38%منهم أقدمية أقل من 05 سنوات،في حين سجلت أكبر نسبة قدرت بـ 52%من أفراد العينة فئة أقدمية من 05 الى 10 سنة، يظهر زيادة عدد ذوي الخبرة في المؤسسة التعليمية، ويرجع ذلك إلى سياسة المؤسسات التعليمية التي تهدف إلى الحفاظ على الكفاءات العلمية في إطاراتها، مما يتناسب مع طبيعة العمل المتنوعة التي تجمع بين الشباب وذوي الخبرة.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

تم تفريغ الاستبيانات وترميز البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *spss*واستخدام بعض الأساليب الإحصائية وأهمها:

- التكرارات و النسب المئوية، وذلك لوصف خصائص العينة
- معامل الارتباط بيرسون***corrélation Pearson***لحساب صدق الادوات المستخدمة للدراسة

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع موضوع الدراسة ثم عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية وقدرت ب 50 مفردة من اساتذة متوسطة مختاري الحاج ولاية تيارت ،وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما تطرقنا إلى وصف أداة الاستبيان المستعملة في جمع البيانات وخصائصها السيكومترية التي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، كذلك تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج التي سوف نعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الفرعية.

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الفرضيات التي طرحت في هذا البحث، وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

1. عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

والتي مفادها: تؤثر طريقة التقويم المستمر على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

الجدول رقم (11) يوضح معامل الارتباط بين التقويم المستمر والرسوب المدرسي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	*(sig)*
التقويم المستمر	3.89	1.07	-0.559	0.01
الرسوب المدرسي	3.47	0.91		

بين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين التقويم المستمر والرسوب المدرسي يساوي 0.559 – وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01)، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين التقويم المستمر والرسوب المدرسي،أي كلما زاد مستوى التقويم المستمر نقص مستوى الرسوب المدرسي.

- **الحكم الإحصائي *:***

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه توجد علاقة عكسية متوسطةبين التقويم المستمر والرسوب المدرسي.

من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج تبين أنه توجد علاقة عكسية متوسطة بين التقويم المستمر والرسوب المدرسي

مما يعني أنه كلما زاد استخدام التقويم المستمر، انخفض معدل الرسوب. هذا يدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يشير إلى أهمية تعزيز التقويم المستمر كاستراتيجية تعليمية لتقليل الرسوب المدرسي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي مفادها: **تؤثر مشاركة التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط**

الجدول رقم (12) يوضح معامل الارتباط بين المشاركة والرسوب المدرسي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	*(sig)*
المشاركة	3.59	0.84	-0.662	0.01
الرسوب المدرسي	3.47	0.91		

بين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين المشاركة والرسوب المدرسي يساوي 0.662 – وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01)، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين المشاركة والرسوب المدرسي أي كلما زاد مستوى مشاركة التلاميذ بالقسم نقص مستوى الرسوب المدرسي

- **الخلاصة الإحصائية :**

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه توجد علاقة عكسية متوسطة بين المشاركة والرسوب المدرسي.

من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج تبين أنه توجد علاقة عكسية متوسطة بين المشاركة والرسوب المدرسي.

مما يعني أن زيادة مشاركة التلاميذ ترتبط بانخفاض معدل الرسوب. هذا يدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويبرز أهمية تعزيز المشاركة الصفية كوسيلة فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الرسوب.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها: **تؤثر الفروض على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط**

الجدول رقم (13) يوضح معامل الارتباط بين الفروضوالرسوب المدرسي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	*(sig)*
الفروض	3.81	0.77	- 0.553	0.01
الرسوب المدرسي	3.47	0.91		

بين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين الفروضوالرسوب المدرسي يساوي 0.553 – وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01)، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفروضوالرسوب المدرسي، أي كلما مستوى تعرض التلاميذ للفروض نقص مستوى الرسوب المدرسي.

- **الخلاصة الإحصائية :**

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه توجد علاقة عكسية متوسطة بين الفروضوالرسوب المدرسي

من خلال المعالجة الاحصائية للنتائج تبين أنه توجد علاقة عكسية متوسطة بينالفروضوالرسوب المدرسي

مما يعني أن زيادة الفروض تؤدي إلى انخفاض معدلات الرسوب. هذا يدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويشير إلى أن الفروض تعتبر استراتيجية تعليمية فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي وتقليل معدلات الرسوب.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي مفادها: **يؤثر حضور التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط**

الجدول رقم (14) يوضح معامل الارتباط بين حضور التلميذ والرسوب المدرسي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	*(sig)*
حضور التلميذ	4.25	0.67	- 0.723	0.01
الرسوب المدرسي	3.47	0.91		

بين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين حضور التلميذوالرسوب المدرسي يساوي 0.723 – وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01)، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين حضور التلميذ والرسوب المدرسي، أي كلما حضر التلاميذ دروسهم وقل غيابهم عن صفوف المدرسة قل مستوى رسوبهم المدرسي.

- **الخلاصة الإحصائية :**

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه توجد علاقة عكسية قويةبين حضور التلميذوالرسوب المدرسي

من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج تبين أنه توجد علاقة عكسية قويةبينحضور التلميذ والرسوب المدرسي

مما يعني أن زيادة الحضور تؤدي إلى انخفاض معدلات الرسوب. هذا يدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويشير إلى أن المواظبة على الحضور وعدم التغيبتعمل على تقليل معدلات الرسوب.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: **يؤثر الانضباط على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط**

الجدول رقم (15) يوضح معامل الارتباط بين الانضباط والرسوب المدرسي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	*(sig)*
الانضباط	4.31	0.75	- 0.781	0.01
الرسوب المدرسي	3.47	0.91		

بين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين الانضباطوالرسوب المدرسي يساوي 0.781 – وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.01)، وهذا ما يفسر وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الانضباطوالرسوب المدرسي، أي كلما انضبط التلاميذ داخل القسم نقص مستوى رسوبهم المدرسي.

- **الخلاصة الإحصائية :**

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه توجد علاقة عكسية قوية بين الانضباط والرسوب المدرسي

من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج تبين أنه توجد علاقة عكسية قوية بين الانضباط والرسوب المدرسي

مما يعني أن زيادة الانضباط تؤدي إلى انخفاض كبير في معدلات الرسوب. هذا يدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويبرز أهمية تعزيز الانضباط داخل الفصل كأداة فعالة لتحسين الأداء الأكاديمي وتقليل معدلات الرسوب بشكل ملحوظ.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

من خلال عرض النتائج يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين مستوى التقويم المستمر وأثره على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

وهنا العلاقة ارتباطية عكسية متوسطة

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة محمد السيد حسن الحبشي 2005التي درست أثر فاعلية منظومة التقويم التربوي على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية التي خلصت دراسته الى وجود التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ فمنظومة التقويم الحالية تختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات التي درست مستوى تحصيل التلاميذ مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية ، كما تختلف دراستنا مع دراسة بعنوان: "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات للباحثة لبنى بن سي مسعود 2007التي خلصت دراستها الى وجود تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد كما أن التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الفرعية:

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

من خلال عرض النتائج يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين تأثير مستوى مشاركة التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط

وهنا العلاقة ارتباطية عكسية متوسطة

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة **دراسة بياري 1989**التي درست الأسباب المؤدية للرسوب التي خلصت دراسته الى تحديد أسباب الرسوب بالعوامل الشخصية، كعدم الثقة بالنفس وعدم تقبل الدراسة والرغبة في العمل أكثر من الدراسة، أما العوامل الأسرية فقد تم تحديد الخلافات بين الأبوين، والقسوة أو التسامح مع الأبناء وعدم وجود الرقابة الأسرية أو وفاة احد الأبوين وانشغال الوالدين بالأعمال الخاصة وعامل آخر هو نوعية الأصدقاء وعامل آخر يتعلق بالمناهج كعدم ارتباط المنهج بالواقع أو أن المنهاج أعلى مستوى.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

من خلال عرض النتائج يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين تأثير مستوى الفروض على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط

وهنا العلاقة ارتباطية عكسية متوسطة.

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة محمود أكرم محمد وسعيد جاسم لأسدي (1994) التي درست أسباب الرسوب بأسباب تتعلق بالتلميذ وأسباب مدرسية خاصة بالمنهاج الدراسي وأسباب نفسية، وأخرى اقتصادية وأسرية التي خلصت دراسته الى وجود عدة من أهمها نفسية، وأخرى اقتصادية وأسرية لها علاقة بالرسوب المدرسي

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

من خلال عرض النتائج يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين تأثير مستوى حضور التلميذ على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط

وهنا العلاقة ارتباطية عكسية قوية.

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة **فضيلة بلعباس، 2013 حول " الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران** التي درست موضوع الرسوب المدرسي في المنظومة التربوية في الجزائر في الطور المتوسط والثانوي التي خلصت دراسته الى الإلمام بالعوامل التي تتدخل في صنع مسارات المدرسية للتلاميذ وخاصة التي لها علاقة بتعثر بعضهم وفترات الفشل التي يمرون بها

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

من خلال عرض النتائج يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين تأثير مستوى الانضباط على الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط

وهنا العلاقة ارتباطية عكسية قوية.

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة **دراسة تيسدالا (*Tisdala* 1996)**التي هدفت إلى تصميم أداة ملائمة لتقويم فاعلية المعلم التي اشتملت على أبعاد ثلاثة هي الخطط التدريسية والمواد والمهارات الوظيفية والمهارات الشخصية التي خلصت دراسته الى وجود اختلافات مدهشة في بعد الخطط الدراسية لتقويم الذات بين المعلم والإداري وفي حقل المهارات الوظيفية . وكانت الاختلافات تعزى إلى العرق ومستوى الصف ، وفي بعد المهارات الشخصية والوظيفية كانت الاختلافات تعزى إلى الجنس.

الخاتمة

الخاتمة:

تُعَدُّ طريقة التقويم المستمر إحدى الأدوات الفعّالة في تحسين العملية التعليمية والحدّ من الرسوب المدرسي. تعتمد هذه الطريقة على متابعة أداء الطلاب بصفة دورية وتقديم تغذية راجعة مستمرة، مما يساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة في وقت مبكر ومعالجتها بشكل فوري .

أظهرت الدراسات أن التقويم المستمر يُسهم في تحسين نتائج الطلاب الأكاديمية من خلال تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم. كما يُمكِّن المعلمين من تعديل طرق التدريس لتتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة، مما يقلل من معدلات الرسوب المدرسي بشكل ملحوظ.

علاوة على ذلك، يتيح التقويم المستمر فرصة لتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، لأنه يشجعهم على التفاعل المستمر مع المواد الدراسية والمشاركة الفعّالة في العملية التعليمية. هذا النوع من التقويم يعزز أيضًا شعور الطلاب بالمسؤولية تجاه تعلمهم، ويُساهم في بناء ثقافة تعليمية إيجابية تُركِّز على التحسين المستمر بدلاً من الحكم النهائي.

في الختام، يمكن القول بأن طريقة التقويم المستمر تمثل خطوة مهمة نحو تحقيق تعليم أكثر فعالية وشمولية. بفضل قدرتها على تقديم تقييمات متواصلة ودقيقة، تُسهم هذه الطريقة في تقليل معدلات الرسوب المدرسي وتمهيد الطريق أمام بيئة تعليمية داعمة ومحفزة لكل الطلاب.

الاقتراحات و التوصيات:

لتعزيز فعالية عملية التقويم المستمر والتقليل من الرسوب المدرسي، يمكن اتباع التوصيات والاقتراحات التالية:

- تقديم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين حول أساليب التقويم المستمر وكيفية تطبيقها بفعالية.
- تزويد المعلمين بالأدوات والموارد اللازمة لتصميم اختبارات ومهام تقييمية متنوعة تتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة.
- إشراك الطلاب في عملية التقويم من خلال الأنشطة التفاعلية والمشاريع الجماعية، مما يزيد من دافعيتهم وتحفيزهم للتعلم.
- تشجيع الطلاب على تقديم تغذية راجعة حول أساليب التقييم المستخدمة لتحسينها باستمرار.
- استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم مثل الاختبارات القصيرة، المشاريع، العروض التقديمية، والواجبات المنزلية لتقديم صورة شاملة عن أداء الطلاب.
- الاعتماد على التقييم التكويني الذي يتم خلال الدروس اليومية لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعزيز.
- توفير تغذية راجعة مستمرة وبناءة للطلاب حول أدائهم، مع التركيز على نقاط القوة ومجالات التحسين.
- ضمان أن تكون التغذية الراجعة مفهومة وقابلة للتنفيذ من قبل الطلاب.
- تقديم برامج دعم إضافية للطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، مثل جلسات تعليمية فردية أو جماعية.
- إشراك الأهالي في عملية دعم الطلاب من خلال التواصل المستمر معهم وإطلاعهم على تقدم أبنائهم.

- الاستفادة من الأدوات والتطبيقات التكنولوجية لتسهيل عملية التقويم المستمر وتحليل بيانات الأداء بشكل دوري.
- تقديم محتوى تعليمي تفاعلي عبر الإنترنت لدعم التعلم الذاتي للطلاب.
- خلق بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتعلم المستمر بدلاً من التركيز فقط على النتائج النهائية.
- تحفيز الطلاب على التعلم من الأخطاء وتطوير مهاراتهم بدلاً من الشعور بالإحباط عند مواجهة صعوبات.
- توزيع أنشطة التقويم المستمر على مدار الفصل الدراسي بدلاً من تراكمها في نهاية الفصل، لتجنب الضغط النفسي على الطلاب.

بتنفيذ هذه التوصيات والاقتراحات، يمكن تحسين فعالية التقويم المستمر وتقليل معدلات الرسوب المدرسي، مما يساهم في بناء نظام تعليمي أكثر نجاحاً ودعماً لجميع الطلاب.

المصادروالمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

- احسان مصطفي الشعراوي، 1985، **اثر ادراك الاهداف التربوية على التحصيل الدراسي في رياضيات التربية المعاصرة.**
- أحمد عودة، 2005، القياس والتقويم في العملية التدريسية، شركة الامل للنشر
- بطرس الحافظ ،2010، **المشكلات التقنية وعلاجها** ،ط1، ، عمان، الأردن.
- بنيامين بلوم واخرون، 1983، تقييم تعليم الطالب التحصيلي والتكويني، ط2، القاهرة
- جودت احمد سعادة ،1984، **مناهج الدراسة الاجتماعية** ،دار العلم للملايين، بيروت .
- خليل ميخائيل معوض،1976، **القدرات العقلية** ،دار المعارف ،ط1 .
- خليل ميخائيل معوض،2003، **علم النفس الإجتماعي** ،دار النشر المغربية.
- خيري وناس ،عبد الحليم ، 2009 ، **علم النفس التشريع المدرسي** ،الجزائر ،الديوان الوطني لتعليم وتكوين عن بعد.
- زكريا محمد الطاهر واخرون ،2002، **مبادئ القياس والتقويم** ،ط1، عمان، دار النشر والثقافة.
- صلاح الدين محمود علام ،**القياس والتقويم التربوي في العملية** ،دار النشر والتوزيع .
- صلاح ردود ،**التقويم المستمر من النظرية الى التطبيق** ،وزارة التربية والتعليم ،مصر ،جدة.
- صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية الى التطبيق، وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة للاشراف التربوي، المملكة العربية السعودية
- طارق وهاب ،2014 ،**علم النفس المدرسي** ،ط 1 ،القاهرة ،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .
- عائشة بلعنتر، حسيبة برتوكوتة،2001، **التسرب المدرسي** ،المركز الوطني للوثائق العربية ،ط 1.
- عبد الرحمن ،محمدالعيساوي،**الجريمة والشذوذ العقلي** ،منشورات الحلبي ،بدون سنة وطبعة.
- عطية محمود هناء ،1961، **التأخر المدرسي وعلاجه**،القاهرة ،دار الشرق للنشر والتوزيع.

- عمر عبد الحليم نصر الله ، 2010 ،**تدني المستوى التحصيلي والإنجاز المدرسي اسباب وعلاج** ،الطبعة الثانية، ،دار وائل للنشر والتوزيع الأردن ،عمان.
- العيكشي بشرى، احمد الزبيدي كامل،2005، **اسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة** ،العراق ،بغداد.
- فيصل محمد الزايد ،**اللغة واضطرابات الكلام**،دار المريخ.
- قاسم عاشور ومحمد فؤاد، 2009 ،**فنون اللغة العربية واساليب تدريسها من النظرية الى التطبيق** ،ط1 ،عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع .
- القرش، 2006، **اتجاهات جديدة في اساليب تقويم الطلاب** ،دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2.
- قوادري جلول ،2006، **الرسوب عوامله ونتائجه**،بحث من اعداد المستشار المدرسي،ادرار.
- كمال ناجي،**بحث الكفاية التعليمية في المدرسة** ،دار العلوم ،قطر .
- محمد بن سعود، 2014 ،مكتبةالعيكان ،المصدر قاعدة بيانات المكتبة العلمية .
- محمد حسن سعد، 2005، **تطوير اساليب التقويم ضرورة التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعلمية** .كلية التربية ،جامعة القاهرة ،بني لسوسي.
- محمد صالح حثروبي، ،2002 ،**المدخل الى التدريس بكافاءات**، دار الهدى ،الجزائر .
- محمد مقداد واخرون، 1993 ،**قراءة في التقويم التربوي**،جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1،باتنة، الجزائر .
- مصطفي حسين وزكريا النمر، 2004 ،**التقويم العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات تطبيقات** ،مصر ،مكتبة الانجلو المصرية .
- نبيل عبد الهادي،2002 ،**القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس.**
- نهرية الغريب، 1971، التقويم والقياس النفسي وتربوي،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

المنشورات:

- منشور وزارة التربية الوطنية ، الأمانة العامة رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال ،النشرة الوطنية للتربية .

المجلات:

- خيضر سعد الخيضر ،**طرق واساليب تقويم وتحصيل الطلاب،**
- رجاء محمود ،ابو بوعلام،**قياس وتقويم التحصيل الدراسي** ،دار القلم .
- صلاح فرج 2012 ،**الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان مخرجات التعليم الجامعي**،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد09.
- عبد الفتاح القرشي، 1985، **اتجاهات الجديدة في اساليب تقويم الطلاب** ، رسالة الخليج العربي الرياض ،مكتبة التربية العربي لدول الخليج، عدد 18 .
- مجلة رضا محمد، ايمان التميمي ،2014 ،**التنمية والرسوب المدرسي الأسباب والعلاج** ، ط2 ،مجلة القدس العدد .
- يحي علوان، 2004 ،**التقويم والقياس التربوي دوره في نجاح العملية التعليمية** ،مجلة العلوم الإنسانية .
- حديد يوسف،2010، مشكلات الرسوب المدرسي واتجاهاته، مجلة الواحة للبحوث والدراسات، العدد 10
- سارة قوادري، تقييم جودة التقويم المستمر وفق النظام ل م د من وجهة نظر الأساتذة، دراسة ميدانية بجامعة أكلي محند، 2021 مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 6، العدد 01 .

القواميس:

- البستاني فؤاد، 1965 **منجد الطلاب الكاثوليكية**،بيروت،.
- **المنجد في اللغة العربية** ،1984،طبعة اولى ،منشورات دار العراق .

المذكرات:

- سعيد جاسم الأسدي ،مروان عبد المجيد ابراهيم.عبد الله احمد، عبد الله الشهامي، **التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الإستثنائية**،رسالة ماجيستر كلية التربية .

مراجع باللغة الفرنسية

Jean،1797 milaritivocabilaitede l،education ; lereeditionpuf ; paris

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة إبن خلدون–تيارت

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

السنة الثانية ماستر **تخصص: علمالنفس المدرسي**

إستبيان

السلام عليكم ورحمة الله الله تعالى وبركاته:

أما بعد .....

الاخ الفاضل الاخت الفاضلة

نحن طلبة علم النفس المدرسي السنة الثانية ماستر نحن بصدد إنجاز مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة ماستر تحت عنوان :" طريقة التقويم المستمر المستعملة في الطور المتوسط وأثرها في الرسوب المدرسي " يسعدني أن اتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا من أجل التعاون والإجابة على أسئلة الإستمارة المتعلقة بموضوع الدراسة وعليه نرجو منكم قراءة حميعالإسئلة والإجابة بكل موضوعية دون إستثناء بوضع علامة (*) في الخانة المناسبة كما نحيطكم علما أن جميع إجاباتكم سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير والإحترام

من إعداد الطالبتين:

- **بوزغران جهيدة**
- **بن غنية مروة**

إشراف الأستاذ:

د.صدقاوي كمال

السنة الجامعية: 2023–2024

البيانات الشخصية:

☐ ☐ **الجنس:انثى** **ذكر**

الخبرة المهنية: .....

المستوى التعليمي ☐ **ليسانس** ☐ **ماستر** ☐ **دكتوراه**

المؤهل الأكاديمي ☐ **معهد** ☐ **جامعة** ☐ **مدرسة عليا**

على أي أساس يقوم الأستاذ ببناء التقويم المستمر ؟ وماهي علاقة التقويم المستمر بالرسوب؟

	الرقم الرقم	**العبارات**	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
طريقة بناء التقويم المستمر	1	*يصمم الاستاذ مخطط سنوي اسبوعي لاعداد* نشاطات تقويمية					
	2	يقيم المفاهيم الاساسية للمواد الموجودة في التقرير الدراسي.					
	3	يقوم الاستاذ باختبارات تشخيصية تقيس القدرات التحصيلية					
	4	يحدد مستوى التلاميذ في الفصل الدراسي					
	5	يراعي الاستاذ المعطيات العقلية والخصائص النفسية لاعداد نشاطات تقويمية					
	8	يستخدم الاستاذ مهاراته في مجال التدريس لاعدادنشضاطات تقويمية					
	9	يستخدم الاستاذ الاختبارات الشفوية لاعداد نشاطات تقويمية					
	10	يستخدم الاستاذ الاختبارات الكتابية لاعداد نشاطات تقويمية					
	11	يستخدم الاستاذ المشاريع والبحوث للتقويم المستمر					

12	يرى الاستاذ مدى اتقان التلميذ للمعارف والمعلومات من خلال اعداد نشاطات تقويمية						
13	يقيم الاستاذ مشاركة التلميذ داخل القسم						
14	يستخدم الواجبات والاعمال المنزلية للتقويم المستمر						
15	يسخدم الاستاذ اسئلة شفوية لبناء التقويم المستمر						
16	يراعي الاستاذ الفروق الفردية في التقويم المستمر						
17	يقيم الاستاذ التلميذ من خلال السلوك داخل القسم						
18	يراقب الاستاذ حضور التلميذ او انظباطه						
19	ينوع الاستاذ الاسئلة في محاور المواد						
20	يلاحظ الاستاذ مدى انظباط التلميذ داخل القسم						
21	يراقب الاستاذ الادوات والكتب لاعداد نقطة التقويم						
22	يراقب الاستاذ حظور التلميذ من خلال تسجيله في سجل الغيابات						
23	يركز الاستاذ على الجانب التطبيقي لتقييم التلميذ						
24	يعتمد الاستاذ على الملاحظة المباشرة او غير مباشرة لتقييم التلميذ						
25	يعتمد الاستاذ على التمارين الصيفية لتقييم التلميذ						
26	يلاحظ الاستاذ الاداء العلمي للتلميذ في التقويم المستمر						
27	يعتمد الاستاذ على المناقشة داخل القسم لتقييم التلميذ						

	28	يجري الاستاذ اختبارات محكمية لتقييم التلميذ					
	29	يراعي الاستاذ العمل الفردي والجماعي لتقييم التلميذ					
	30	يشخص نقاط القوة والضعف من خلال المقابلة لتقييم التلميذ					
تصورات الأساتذة لعلاقة التقويم المستمر بالرسوب	31	ضعف الأداء الأكاديمي للأستاذ يؤدي إلى رسوب التلميذ					
	32	جودة التدريس القليلة تؤثر على معدل التلميذ					
	33	حجم الفصل الدراسي يؤثر على معدل التلميذ					
	34	الفروض الفجائية التي يقوم بها الأستاذ تؤثر على رسوب التلميذ					
	35	المناهج الدراسية تؤثر على التلميذ					
	36	يشكل التقويم المستمر ضغط نفسي للتلميذ وذلك يؤدي إلى ضعفه ورسويه					
	37	كثرة عملية التقويم المستمر تعرقل من					

		إتمام محتوى برنامج المواد وذلك يؤدي إلى رسوب التلميذ					
38	التقويم هو اتخاذ قرار بالرسوب						
39	ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم لا يساعد المعلم على تطبيق التقويم وذلك يؤدي إلى رسوب التلميذ						
40	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعنى عدم تمكين التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة وذلك يؤدي إلى رسوبه						

الأستاذ المحكم	الرتبة

بغداد	أستاذ محاضر
قندوز	أستاذ تعليم عالي
بلعاليا	أستاذ تعليم عالي
قاضي	أستاذ محاضر
سعد الحاج	أستاذ تعليم عالي

Corrélations

		البعد.الأول	البعد.الثالث
البعد.الأول	*Corrélation de Pearson*	*1*	*626***،
	Sig. (bilatérale)		*000*،
	N	*50*	*50*
البعد.الثالث	*Corrélation de Pearson*	*626***،	*1*
	Sig. (bilatérale)	*000*،	
	N	*50*	*50*

*01 (bilatéral).،**. La corrélation est significative au niveau 0*

Corrélations

		البعد.الثاني	البعد.الرابع
البعد.الثاني	*Corrélation de Pearson*	*1*	*651***،
	Sig. (bilatérale)		*000*،
	N	*50*	*50*
البعد.الرابع	*Corrélation de Pearson*	*651***،	*1*
	Sig. (bilatérale)	*000*،	
	N	*50*	*50*

*01 (bilatéral).،**. La corrélation est significative au niveau 0*

Corrélations

		البعد.الأول	البعد.الثاني	البعد.الثالث	البعد.الرابع
البعد.الأول	*Corrélation de Pearson*	*1*	*930***،	*626***،	*629***،
	Sig. (bilatérale)		*000*،	*000*،	*000*،
	N	*50*	*50*	*50*	*50*
البعد.الثاني	*Corrélation de Pearson*	*930***،	*1*	*737***،	*651***،
	Sig. (bilatérale)	*000*،		*000*،	*000*،
	N	*50*	*50*	*50*	*50*
البعد.الثالث	*Corrélation de Pearson*	*626***،	*737***،	*1*	*553***،
	Sig. (bilatérale)	*000*،	*000*،		*000*،
	N	*50*	*50*	*50*	*50*
البعد.الرابع	*Corrélation de Pearson*	*629***،	*651***،	*553***،	*1*
	Sig. (bilatérale)	*000*،	*000*،	*000*،	
	N	*50*	*50*	*50*	*50*

*01 (bilatéral).‹**. La corrélation est significative au niveau 0*

الجنس

Pourcentage	*Effectifs*	
42.9	*09*	ذكر
57.1	*12*	انثى
100	*21*	*Total*

Corrélations

Corrélation de Pearson	*N*	فقرة
*0.753***	*21*	**.1**
*0.852***	*21*	**.2**
*0.951***	*21*	**.3**
*0.841***	*21*	**.4**
*0.781***	*21*	**.5**
*0.654***	*21*	**.6**
*0.657***	*21*	**.7**
*0.658***	*21*	**.8**
*0.653***	*21*	**.9**
*0.472**	*21*	**.10**

Corrélations

Corrélation de Pearson	*N*	فقرة	*Corrélation de Pearson*	*N*	فقرة	*Corrélation de Pearson*	*N*	فقرة
0.147	*21*	**(1**	*-0.038*	*21*	(1	***0.781*	*21*	**(1**
*0.519**	*21*	**(2**	*0.307*	*21*	(2	***0.772*	*21*	**(2**
*0.555***	*21*	**(3**	*0.508***	*21*	(3	***0.785*	*21*	**(3**
0.362	*21*	**(4**	*0.798***	*21*	(4	***0.603*	*21*	**(4**
*0.497**	*21*	**(5**	*0.562***	*21*	(5	*-0.01*	*21*	**(5**
*0.535**	*21*	**(6**	*0.108*	*21*	(6	*0.638***	*21*	**(6**
*0.564***	*21*	**(7**	*0.686***	*21*	(7	*0.280*	*21*	**(7**
*0.508**	*21*	**(8**	*0.686***	*21*	(8	*0.307*	*21*	**(8**
*0.789***	*21*	**(9**	*0.113*	*21*	(9	*0.052*	*21*	**(9**
*0.703***	*21*	**(10**	*0.280*	*21*	(10	*0.052*	*21*	**(10**

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	*Nombre d'éléments*
0.897	*30*

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	*Nombre d'éléments*
0.765	*10*

الجنس

Pourcentage	*Effectifs*	
34	*17*	ذكر
66	*33*	انثى
100	*50*	*Total*

المستوى

Pourcentage	*Effectifs*	
50	25	ليسانس
50	25	ماستر
100	*50*	*Total*

Correlations

		التقويم	الرسوب
التقويم	Pearson Correlation	1	-.559 **
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
الرسوب	Pearson Correlation	-.559 **	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		المشاركة	الرسوب
المشاركة	Pearson Correlation	1	-.662 **
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
الرسوب	Pearson Correlation	-.662 **	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفروض	الرسوب
الفروض	Pearson Correlation	1	**553-.
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
الرسوب	Pearson Correlation	**553-.	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		حضور	الرسوب
حضور	*Pearson Correlation*	*1*	**723-.
	Sig. (2-tailed)		*.000*
	N	*50*	*50*
الرسوب	*Pearson Correlation*	**723-.	*1*
	Sig. (2-tailed)	*.000*	
	N	*50*	*50*

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Correlations

		الانضباط	الرسوب
الانضباط	*Pearson Correlation*	*1*	**781-.
	Sig. (2-tailed)		*.000*
	N	*50*	*50*
الرسوب	*Pearson Correlation*	**781-.	*1*
	Sig. (2-tailed)	*.000*	
	N	*50*	*50*

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..... والصادرة بتاريخ : 2023-02-28

المسجّل(ة) بكلية : ..... قسم : .....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

}

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .بن عيسى مروى....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :.....والصادرة بتاريخ :.....2023/03/09.....

المسجّل(ة) بكلية :.ابن خلدون..... قسم : .....العلوم الاجتماعية.....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....مدى فعالية التدريب باستعمال الاستمارة في.....

.....التعليم المتوسط وعلاقتها بالرسوب المدرسي.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .2024/05/14.....

إمضاء المعني

4 MAI 2024

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
و بتفويض منه
عون مكتب الإدارة الإقليمية
نابي نصر الدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون * تيارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 191/ ق ع ن. أ . ف /2024

إلى السيد المحترم: ...مدير متوسطة مختاري

ابن حاج ... تيارت .....

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر ، **تخصص:**

علم النفس المدرسي

الآتية أسماؤهم:

- بوعزة ... جميلة
- بلعتيبة ... مروى
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

..... طريقة التعويم المستعملة ... في الفوج التربوية

(السنة الرابعة) ... وأثرها في الرسوب المدرسي .....

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 2024/02/18

رئيس القسم

جامعة ابن خلدون تيارت
قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

م. عائشة
مديرة متوسط