عنوان المداخلة:

دور التقويم التربوي في التوجيه، و أثره على المسار الدراسي للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

إعداد: د/ محمد ارزقي بركان
و الطالبة: مخناش سليمة
قسم علم النفس و علوم التربية
-جامعة الجزائر-

مقدمة:

حدثت تطورات مهمة في نظريات القياس و التقويم التربوي والنفسي ونماذجه وتطبيقاتـــه في العقـــود الرباعية الماضية، أثرت تأثيرا بالغا في تطوير استراتيجيات التدريس وتصميماته وتحسين أساليب التقويم وأدواته، ومنهجياته وتقنياته.

فقد اهتم خبراء التقويم في العلوم التربوية و النفسية بتطوير الأساليب السيكومترية الكلاسيكية السائدة في الاختبارات المرجعة إلى المعيار أو الجماعة بما ينطوي عليه من فلسفة تربوية ترتكز على تصنيف الطلاب بحسب مركزهم النسبي بين أقرانهم في القدرات المختلفة، وتقارن بين أدائهم في هذه القدرات دون تحديد لمكتسباتهم وكفاءاتهم الفردية.

فقد تبين محدودية هذه الأساليب الكلاسيكية السائدة في مؤسساتنا التربوية. وقلة جدواها في التشخيص الدقيق لهذه المكتسبات والكفاءات. وكذلك قلة فاعليتها في إثراء المنظومة التربوية وتطوير المناهج التكوينية إضافة إلى ما يترتب على نتائج الاختبارات التي تصمم وفقا لهذه الأساليب من آثار اجتماعية ونفسية غير مرغوب لدى الطلاب الذين تطبق عليهم هذه الاختبارات.

لذلك اتجه خبراء التقويم والقياس إلى تطوير مدخل آخر يستند إلى فلسفة تربوية ومنهجية مختلفة من أجل تلافي أوجه التصور السابقة، ويطلق عليه مدخل الاختبارات المرجعة إلى المحك. ويركز هذا المدخل على قياس وتشخيص ما حققه المتعلم من مهارات، وما اكتسبه من سلوكيات واتجاهات تتعلق بمحتوى دراسي أو تكويني معين في ضوء محك أداء مطلق بغض النظر عن مقارنة أداء الطالب بأداء رفقائه فيما يقيسه الاختبار أو القياس مرجعي المحك[1].

---

[1] صلاح الدين محمد علام: الاختبارات الشخصية مرجعية المحك، دار الفكر العربي، (ط 1)، القاهرة، 1995 ، ص 5.

Scanned by CamScanner

فعلى الرغم من أهمية هذا النوع من الاختبارات في تشخيص الأداء وقياس الكفايات إلا أنه يلاحظ ندرة هذه الاختبارات في النظام التعليمي الجزائري وكذا في غالبية النظم العربية، إضافة إلى عدم توافر أدلة مناسبة تساعد الباحثين و المدرسين في تصميم و بناء اختبارات مرجعية المحك في مختلف المجالات.

1 ــ الإشكالية :

إذا كان القبول هو المحك الذي يعتمد عليه لانتقال التلاميذ من السنة التاسعة ثم توجيههم إلى مختلف الجذوع المشتركة من التعليم الثانوي بشقيه (عام ــ تقني). فهل له تأثير إيجابي على المسار الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي؟

وإذا علمنا أن معدل القبول قد تمخض عن معدل الفصول الثلاثة للسنة التاسعة أساسي + معدل شهادة التعليم الأساسي× 2 / 3.

فهل أن تدهور المسار الدراسي للتلاميذ في الجذوع المشتركة، التكرار، التسرب، ضعف مستوى التحصيل، راجعٌ إلى النتائج الدراسية التي لا تعبر عن قدرات واستعدادات التلاميذ الحقيقية؟

2 ــ حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على:

1 ــ عينتين من التلميذات الاكماليتين: الكاهنة – البركاني

2 ــ التلميذات المنتقلات إلى مرحلة التعليم الثانوي للسنة الدراسية 97/96

3 ــ إجراء الدراسة التتبعية في ثانوية زينب أم المساكين للبنات ولاية الجزائر

4 ــ اعتماد نتائج التلميذات في مرحلة التعليم الثانوي للسنوات 98/97، 99/98، 2000/99 للمقارنة بين المسار الدراسي لتلميذات الإكماليين.

3 ــ الفرضيات:

ــ لا توجد فروق جوهرية بين معدلات السنة التاسعة أساسي و معدلات شهادة التعلم الأساسي لكل من الإكماليتين.

ــ لا توجد فروق جوهرية بين نتائج السنة التاسعة أساسي و نتائج السنة أولى ثانوي لكل اكمالية.

ــ لا توجد فروق جوهرية بين نتائج عينتي الإكماليتين في مرحلة التعلم الثانوي.

Scanned by CamScanner

ـــ لا توجد فروق جوهرية بين نسب: الانتقال، التكرار، التسرب، خلال مرحلة التعلم الثانوي للاكماليتين.

ـــ لا توجد فروق جوهرية بين نسب النجاح في بكالوريا 2000 بين عينتي الإكماليتين.

ـــ لا تؤثر معدلات الانتقال غير المعبرة على المستوى الحقيقي للتلاميذ في مسارهم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي.

4 ـــ تحديد المفاهيم:

4-1 ـــ مفهوم التقويم:

4-1-1- التعريف اللغوي:

تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي: تقدير الشيء و إعطائه قيمته و الحكم عليه و إصلاح إعوجاجه[1] .

4-1-2 ـــ التعريف الاصطلاحي:

لقد اختلف المربون في تعريفهم للتقويم التربوي، مما أدى إلى ظهور الكثير من التعاريف التي قد تتشابه في بعض جوانبها و قد تختلف في بعضها الآخر.

يعرف بن يامين بلوم « Ben Jam BLOOM » بقوله : التقويم هو إصدار حكم على الأفكار والأعمال و الحلول و طرائق التدريس و المواد و غيرها من الأمور التربوية[2].

أما الدمرداش سرحان فيعرفه بأنه "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية و رفع مستواها و تحقيق أهدافها[3] " .

ويعرفه رشدي لبيب: إن عملية التقويم تتضمن التغيرات السلوكية الفردية والجماعية والبحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات و العوامل المؤثرة فيها[4] ".

4 ـــ2 ـــ مفهوم التوجيه المدرسي: L'orientation scolaire

4- 2-1 ـــ التعريف اللغوي: (من قاد، وجه، أرشد، هدى) و هو عملية قيادة الطفل نحو الدراسة التي يتلاءم معها من أجل تطوير إمكاناته إلى أقصى حد ممكن[5]".

---

[1] حودت احمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية (ط1) دار المعارف للمربين، بيروت لبنان 1984، ص 431.

[2] صانع عبد الله و آخرون: تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، مركز البحوث التربوي لدول الخليج، 1981، ص 432 .

[3] دمرداش سرحان : المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت 1979، ص 79.

[4] زمرية الغريب: التقويم و القياس النفسي و التربوي، مكتبة الانجلو مصرية ـــ القاهرة 1977، ص 7

Scanned by CamScanner

4-2-2 ـ التعريف الاصطلاحي: المعنى الاصطلاحي للتوجيه يختلف باختلاف وجهات النظر المعنية، وإن كانت هذه الاختلافات تهدف في النهاية إلى معنى واحد. وهذا ما سوف يلاحظ عند عرض بعض التعاريف التي تحدد و تصنف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه. والتي تتلخص فيما يلي:

عرف "كيلي T. Kelly" التوجيه بأنه: " وضع أساس علمي وتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له. و التوجيه ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته و ذلك لضمان نجاحه في دراسته و تحصيله العلمي".

أما "بروور Brewer" فعرفه بأنه :" المجهود المقصود و الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وإن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضح تحت التوجيه التربوي".[6]

و يعرفه "حامد عبد السلام زهران" بأنه: "عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته و قدراته".[7]

4-2-3 ـ التعريف الإجرائي: إن التوجيه المدرسي ما هو إلا مساعدة و إرشاد الطالب لكي يختار نوع الدراسة التي تتلاءم مع ميوله و استعداداته وقدراته، بحيث يستطيع التكيف مع نوع الدراسة المختارة والنجاح فيها.

5- اختبارات مرجعية المعيار واختبارات مرجعية المحك:

مادام التوجيه عندنا يعتمد اعتمادا كليا على نتائج الاختبارات الفصلية والسنوية، يجدر بنا أن نستعرض نوعين من الاختبارات المتمثلين في الاختبارات المرجعة إلى المعيار(وهذا النوع هو السائد عندنا) والاختبارات المرجعة إلى المحك.

لقد بدأ تقسيم الاختبارات إلى نوعين من الاختبارات هما الاختبارات المعيارية والاختبارات المحكية منذ أن استخدم مصطلح القياس المحكي المرجع لأول مرة بواسطة "جلاسر في 1963 GLASSER" و يستند هذا التقويم في الأساس إلى الطريقة التي يتم فيها تفسير النتائج التي يتم الحصول عليها من أداة الاختبار فعندما يتم تفسير درجة التلميذ الواردة من خلال أداء التلاميذ الآخرين في مجموعته الصفية الذين طبق عليهم الاختبار

---

[5] Robert LAFON : vocabulaire de la psychologie et de psychiatrie de l'enfant. 4ème édition 1979. p.768

[6] محمد عطا حسين و آخرون: الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، (ط1)، دار المربة، الرياض، 1981، ص 45.

[7] حامد عبد السلام زهران: التوجيه و الارشاد النفسي، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، 1977، ص90.

Scanned by CamScanner

تحت نفس الشروط يوصف الاختبار بأنه اختبار معياري المرجع. أما عندما يتم تفسير درجات التلميذ الواردة في ضوء مستوى أداء محدد من السلوك، أو في ضوء أهداف سلوكية معينة تصف الأداء المتوقع من الطالب و نهاية دراسته لوحدة دراسية معينة يوصف الاختبار بأنه اختبار محكي المرجع.

فتحديد مكانة الطالب أو رتبته يتم من خلال مقارنة أداء هذا الطالب (درجته على الاختبار) مع معيار أو متوسط أداء الطلبة الآخرين في صفه، و هذا يتطلب من المدرس تصميم اختبار معياري الرجع، وأما تحديد مستوى إتقان الطالب لمهارات معينة فيتم من خلال مقارنة أداء الطالب بمستوى الإتقان والذي يعرف أيضا بالمحك و هذا يتطلب من المدرس تصميم اختبار محكي المرجع[8].

وهناك ثلاث تسميات مختلفة للاختبارات المرجعة للمحك اعتمادا على درجة تحديد المجال السلوكي الذي يستند إليه بناء كل منها و هي:

أ. الاختبارات مرجعية الهدف Objective referenced tests (ORT)

وهي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، وتكون هناك مزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف، غير أن المجال السلوكي الذي تمثله هذه الأهداف لا يكون محددا، وبالتالي فإن المفردات التي يشمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبيا لأنها لا تمثل المجال الشامل للمفردات الممكنة التي تقيس مجموعة الأهداف. و تطبق هذه الاختبارات عادة عند الانتهاء من وحدة تعليمية بهدف تصنيف المفحوصين في مجموعتين إحداهما حققت الأهداف والأخرى لم تحققها في ضوء نسبة مئوية محددة من المفردات التي ينبغي الإجابة عنها إجابة صحيحة والتعرف على الأهداف التي لم يستطع كل منهم تحقيقها.

ب. الاختبارات مرجعية المجال Domain referenced tests (DRT)

تبنى هذه الاختبارات بتحديد مجال سلوكي شامل من المهام أو المهارات أو المتطلبات تحديدا واضحا ودقيقا، وتنتقي المفردات (الأسئلة) التي يشمل عليها الاختبار من هذا المجال انتقاء عشوائيا أو بطرق معاينات عشوائية طبقية. وتستخدم درجات هذه الاختبارات في الحصول على تقديرات إحصائية لاحتمال إجابة فرد أو مجموعة من الأفراد عن مفردات المجال الشامل الذي تمثله مفردات الاختبار إجابة صحيحة في وقت معين. وهذا يساعد في تعميم نتائج الاختبار على المجال الشامل وكذلك على مواقف أخرى تشترك مع هذا المجال[9] في

---

[8] صلاح الدين محمد ابو ناهية: القياس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1944، ص 50

[9] صلاح الدين محمد علام، الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، ص 23.

Scanned by CamScanner

بعض خصائصه. كما يساعد التحديد الدقيق للمجال السلوكي و مكوناته في تشخيص أداء الأفراد المتعلق بهذا المجال أو تشعباته.

جـ. اختبارات التمكن أو الإتقان Mastery tests (MT)

تصمم هذه الاختبارات من أجل تحديد ما إذا كان فرد معين اكتسب السلوك الذي يهدف برنامج تعليمي أو تكويني إلى تنميته لديه. فاختبار التمكن أو الإتقان يساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بإتقان الطالب لهدف تعليمي أو مهارة معينة أو مجال من المهارات المحددة. و لذلك يمكن أن يكون هذا الاختبار مرجعي الهدف (ORT) أو مرجعي المجال (DRT) وفقا لدرجة تحديد و اكتمال المجال السلوكي للأداء الذي يقيسه الاختبار.

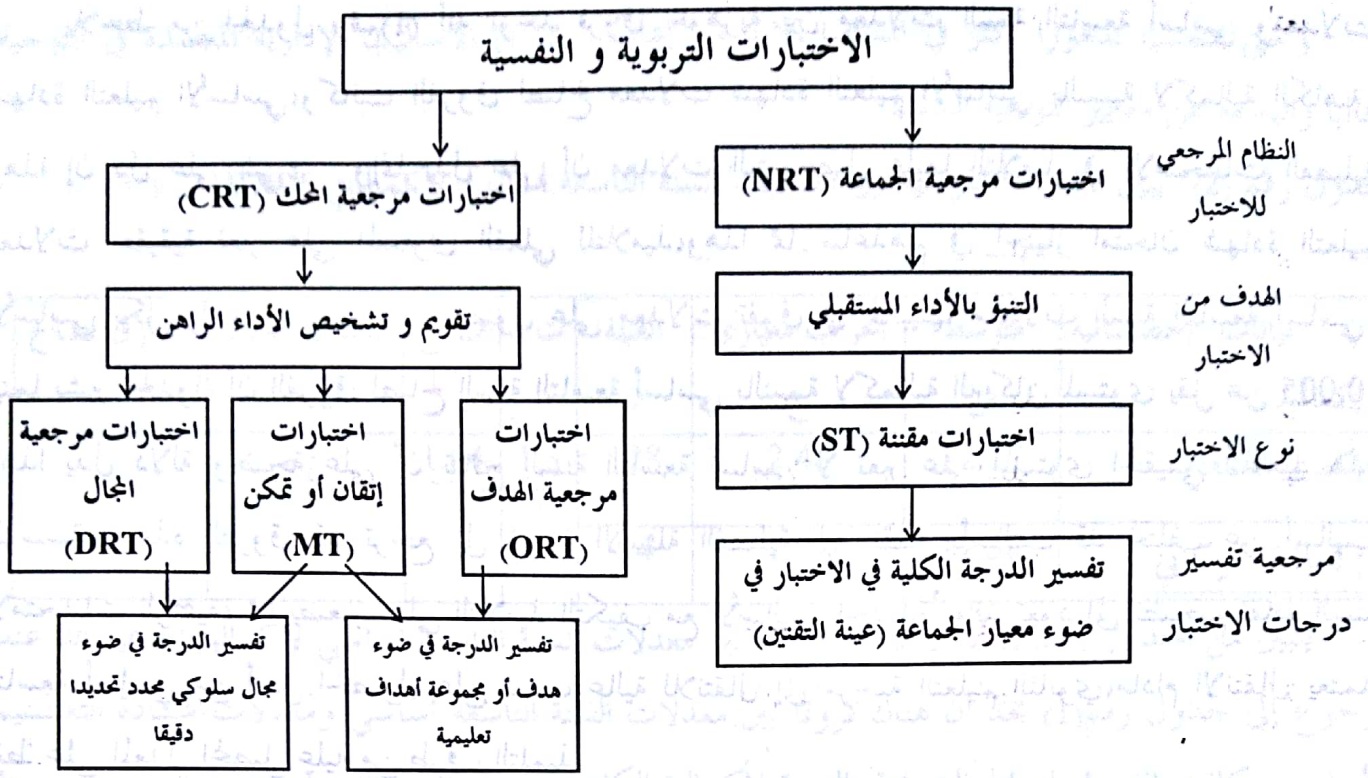
والشكل التخطيطي التالي يرضح أنواع الاختبارات التربوية و النفسية التي سبق الإشارة إليها في ضوء الاختبارات المرجعة إلى المعيار (NRTs) و الغرض من استخدام كل من هذه الاختبارات و طريقة تفسير درجاتها.

أما الاختبارات مرجعية المحك (CRTs) بأنواعها فتستخدم في معظم الأحيان في تقويم و تشخيص الأداء الراهن. ويتطلب الاختبار مرجعي الهدف (ORT) صياغة الهدف أو الأهداف المطلوب قياس تحققها لدى المتعلمين صياغة سلوكية، ويشمل الاختبار على مجموعة من المفردات التي تقيس الهدف أو الأهداف المحددة. غير أن المجال السلوكي لهذه الأهداف لا يكون محددا تحديدا دقيقا بنفس القدر مثل الاختبار مرجع المجال (DRT)، و لا يتطلب الاختبار مرجعي الهدف (ORT) تحديدا مسبقا لمستوى الإتقان (المحك).

بينما يتطلب اختبار الإتقان أو التمكن (MT) هذا التحديد لكي نقول مثلا أن المتعلم أجاب إجابة صحيحة عن 95 % من مفردات الاختبار التي تقيس أهداف وحدة تعليمية معينة، و بذلك يمكنه الانتقال إلى دراسة الوحدة التعليمية التالية:

الشكل رقم (1): يوضح أنواع الاختبارات التربوية و النفسية في ضوء الأنظمة المرجعية للقياس، و الهدف من الاختبار و مرجعية تفسير درجاته.

Scanned by CamScanner



و يفيد هذا النوع من الاختبارات ــ على الرغم من الصعوبات التي يواجهها القائمون بتصميمها وبنائها ــ في إعداد اختبارات متوازنة أو متكافئة تستخدم في أغراض التشخيص الدراسي.

6 - تحليل النتائج:

جدول رقم (1): يبين المقارنة الداخلية بين معدلات السنة التاسعة أساسي ومعدلات شهادة التعليم الأساسي لاكماليتي الكاهنة و محمد البركاني(97/96).

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	مج مربعات انحرافات لفروق	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	0.67	197.94	128	6.09	3.37	0.0005	لصالح شهادة التعليم الأساسي
إكمالية البركاني	1.22	162.45	94	8.71	3.37	0.0005	لصالح السنة التاسعة

Scanned by CamScanner

يلاحظ من الجدول رقم(1) أنه توجد فروق جوهرية بين معدلات السنة التاسعة أساسي ومعدلات شهادة التعليم الأساسي،وكانت الفروق لصالح معدلات شهادة التعليم الأساسي بالنسبة لاكمالية الكاهنة. وهذا إن دل على شيء وإنما يدل على أن معدلات التي حصل عليها التلاميذ في الامتحانات الفصلية معدلات حقيقية تعبر على المستوى الفعلي للتلاميذ،وهذا مما ساعدهم في اجتياز امتحان شهادة التعليم الأساسي بكل راحة وتمكنهم من الحصول على معدلات تفوق في غالبيتها معدلات السنة التاسعة أساسي. بينما يشير الجدول أن الفروق لصالح السنة التاسعة أساسي بالنسبة لاكمالية البركاني لمستوى يقل عن 0.005، وهذا يدل دلالة واضحة على أن نتائج السنة التاسعة أساسي لا تعبر على المستوى الحقيقي لتلاميذ هذه المؤسسة، وهذه الفروق قد ترجع إلى نوعية الأسئلة الفصلية التي تقدم بأساليب قد تختلف عن أساليب الامتحانات الرسمية، مما يصعب على التلاميذ التكيف مع الأساليب الجديدة' وقد تعود إلى تضخيم نقاط السنة التاسعة أساسي من أجل الحصول على نسب عالية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي،مادام الانتقال يعتمد فقط على المعدل المحصل عليه من طرف التلميذ.

وظاهرة تضخيم النقاط منتشرة في المؤسسات التربوية منذ سنوات،غير أنها زادت حدة بعد سنة (1995) بعد تغيير إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي بعد إلغاء نسبة 25% من الأوائل التي تؤخذ على مستوى كل إكمالية، وتبقى نسبة 25% الباقية تؤخذ على مستوى المقاطعة.ولكن بعد التعديلات الطارئة – غير المبنية على معايير علمية –على إجراءات القبول، أصبح المعدل هو المعيار الوحيد للانتقال والذي يستخرج من المعادلة التالية:

معدل الانتقال = معدل س 9أ + معدل ش ت أ × 3/2. انطلاقا من هذا المعدل يرتب تلاميذ المقاطعة ترتيبا تنازليا ثم تؤخذ النسبة حسب إمكانات الاستقبال في ثانويات المقاطعة.وهذا مما دفع المؤسسات التربوية إلى المنافسة غير التربوية،حيث تتنافس في كيفية الحصول على نسب عالية من المنتقلين، وهذا لا يكون إلا عن طريق تضخيم النقاط بطرق مختلفة، مما يجعل التلاميذ يشعرون بالإحباط نتيجة الفروق الكبيرة بين المعدلات التي كانوا يحصلون عليها في الإكمالية و معد لاتهم في الثانوية. وهذه الوضعية غير التربوية سببت في ارتفاع نسب تكرار السنوات،واتساع ظاهرة التسرب الدراسي،وانخفاض مستمر لمستوى التعليم،وهذا يبرز في النسب الضئيلة للنجاح في البكالوريا، وأكثر من 50% ينجحون بعد تكرار البكالوريا لمرتين أو أكثر، 50% منهم ينجحون بالإنقاذ.

Scanned by CamScanner

وحتى نتجنب تدهورا أكثر في المستقبل،لابد من إعادة النظر في الأساليب الإدارية المعتمدة في التوجيه حاليا والبعيدة عن معايير التوجيه السليم .

جدول رقم (2): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات السنة التاسعة أساسي لاكماليتي.97/96.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	انحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	12.17	2.48	128	1.37	1.64	غ.د	
إكمالية البركاني	12.58	1.94	94				

يتبين من الجدول رقم(2) أنه لا توجد فروق بين معدلات السنة التاسعة أساسي لإكماليتين، غير أننا عند الرجوع إلى جدول رقم(1) نجد أن هناك فروقا بين معدلات السنة التاسعة أساسي ومعدلات شهادة التعليم الأساسي وكانت الفروق لصالح الشهادة بالنسبة لإكمالية الكاهنة، بينما كانت الفروق لصالح السنة التاسعة أساسي بالنسبة لإكمالية البركاني. وهذا يدل دلالة واضحة على أن نتائج السنة التاسعة أساسي لهذه الأخيرة لا تعبر على المستوى الحقيقي لتلاميذها.

جدول رقم (3): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات شهادة التعليم الأساسي لاكماليتن 97/96.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	انحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	12.41	1.92	1.28	4.08	3.37	0.001	لصالح الكاهنة
إكمالية البركاني	11.39	1.77	94				

يلاحظ من الجدول رقم(3) أنه توجد فروق جوهرية بين معدلات شهادة التعليم الأساسي لإكماليتين، وكانت الفروق لصالح الكاهنة. وهذا يعني أن معدلات الانتقال بالنسبة لاكمالية البركاني قد تكونت في غالبيتها عن طريق عملية تضخيم معدلات السنة التاسعة أساسي، مادامت تحسب هذه الأخيرة ضمن معدلات الانتقال دون تعيير لها. ومثل هذه النتائج التي لا تعبر عن المستوى الفعلي للتلاميذ والتي تعتمد كمعيار وحيد

Scanned by CamScanner

للانتقال إلى التعليم الثانوي قد تؤثر سلبا في مسارهم الدراسي خلال مرحلة التعليم الثانوي، وهذا ما تكشف عنه الدراسة.

جدول رقم (4): يوضح توزيع التلاميذ في الجذوع المشتركة للسنة الدراسية 98/97 بالنسبة للاكماليتين.

جذع مشترك إكمالية	آداب و علوم إنسانية		علوم و تكنولوجيا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
إكمالية الكاهنة	18	32.73	37	67.27	55	100
إكمالية البركاني	21	38.18	34	61.82	55	100

يتضح من هذا الجدول أن عينتي الدراسة متكافئتان من حيث العدد، حيث تتكون كل منهما من(55) تلميذة، ويتمثل توزيعهما حسب التوجيه الأولي في شعبتين بنسب متقاربة على النحو التالي: آداب وعلوم إنسانية 32.73% للكاهنة و38.18 % للبركاني، علوم وتكنولوجيا 67.27 % للكاهنة و61.82 % للبركاني على الترتيب.

جدول رقم (5): يبين المقارنة الداخلية بين معدلات السنة التاسعة أساسي و معدلات أولى ثانوي شعبة العلوم الطبيعية للإكماليتين 98/97.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط الفروق(ش.ف)	مج مربعات انحرافات الفروق	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	1.79	28.65	37	11.25	3.55	0.0005	لصالح السنة التاسعة
إكمالية البركاني	3.02	55.06	37	14.38	3.55	0.0005	لصالح السنة التاسعة

يتبين من الجدول رقم (5) أن هناك فروقا جوهرية بين نتائج السنة التاسعة أساسي ونتائج السنة أولى ثانوي-شعبة العلوم الطبيعية والحياة، وكانت الفروق لصالح السنة التاسعة أساسي بالنسبة للاكماليتين، و قد يرجع هذا إلى وجود عدم الانسجام والتكامل بين برامج المرحلتين، مما حال دون تحسين مستوى المتعلمات في هذه المرحلة لكونهن يدرسن برامج منفصلة عن برامج المرحلة السابقة عوضا أن يكون بينها امتداد و تكامل، وهذا الخلل يعود في اعتقادي إلى كون المكلفين ببناء المناهج غير مؤهلين لمثل هذه العملية التي تحتاج إلى تكوين

Scanned by CamScanner

خاص. لهذا نجد الكل يشتكي، المدرس يشتكي والتلميذ يشتكي هو الآخر، ولكن لا حياة لمن تنادي بحيث نجد العملية تتكرر في كل مرة بنفس الأخطاء التي لوحظت في المناهج السابقة، وحتى نجنب طلابنا من هذه المعاناة لابد من إسناد عملية بناء أو تخفيف أو تطوير المناهج إلى ذوي الاختصاص وذلك ربحا للوقت والجهد، مع توفير شروط التمدرس الملائمة للمتعلمين مما يساعد في تحسين الأداء التربوي لديهم.

جدول رقم (6): يبين المقارنة الداخلية بين معدلات السنة التاسعة أساسي و معدلات أولى ثانوي شعبة العلوم الإنسانية للإكماليتين 98/97.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط الفروق(ش.ف)	مج مربعات انحرافات الفروق	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	0.15	17.82	22	0.75	1.72	غ.د	
إكمالية البركاني	1.74	28.91	22	6.84	3.82	0.0005	لصالح السنة التاسعة

يتضح من هذا الجدول أنه لا توجد فروق بين معدلات السنة التاسعة أساسي و معدلات السنة أولى ثانوي بالنسبة لاكمالية الكاهنة شعبة العلوم الإنسانية، و هذا يعني أن تلميذات هذه الاكمالية حافظن على مستواهن أو زاد بقليل حسب معدلات المحصلة عليها بالرغم من عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية. بينما نجد أن هناك فروقا جوهرية بين نتائج السنة التاسعة أساسي ونتائج السنة الأولى ثانوي لنفس الشعبة، وكانت الفروق لصالح السنة التاسعة بالنسبة لاكمالية البركاني، وهذا يدل دلالة واضحة على أن نتائج السنة التاسعة أساسي لا تعبر عن المستوى الحقيقي لتلميذات هذه الاكمالية، مما ساعد في عدم تكيفهن مع برامج هذه المرحلة، وظاهرة تضخيم النقاط نجدها في غالبية مؤسسات الطور الثالث، خاصة في السنة التاسعة أساسي لكون معدل هذه السنة يعمل به في حساب معدل الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، مما جعل مديري وأساتذة الطور الثالث يحسرون أهدافهم في الحصول على نسب عالية لانتقال التلاميذ إلى المرحلة الموالية من التعليم، و لو كان ذلك بطرق غير تربوية. مادامت معدلات السنة التاسعة أساسي تحسب كما هي دون تعيير، مع غظ النظر لما سوف يترتب من انعكاسات سلبية على المتعلمين مثل تكرار السنوات، التسرب الدراسي وضعف المردود التعليمي.

جدول رقم (7): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات السنة أولى ثانوي شعبة العلوم الطبيعية للإكماليتين 98/97.

Scanned by CamScanner

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	المحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	11.52	2.53	37	3.17	2.68	0.01	لصالح الكاهنة
إكمالية البركاني	9.81	1.97	32				

يلاحظ من هذا الجدول أن هناك فروقا جوهرية بين نتائج السنة أولى ثانوي شعبة علوم الطبيعية للاكماليتين، وكانت الفروق لصالح اكمالية الكاهنة، وهذا يعني أن نتائج السنة التاسعة أساسي معبرة عن المستوى الحقيقي لتلميذات هذه الإكمالية، مما ساعد تلميذات هذه الموسسة على التكيف مع ما يقدم لهن في الجذع المشترك، وحتى و إن كانت هناك بعض الصعوبات التي لوحظت عند مقارنة نتائج السنة التاسعة أساسي بنتائج السنة أولى جذع مشترك، فإنها لم تؤثر بالكيفية التي أثرت فيها على نتائج تلميذات اكمالية البركاني، لسبب تعود تلميذات الكاهنة على الصرامة في التنقيط خلال الطور الثالث من التعليم الأساسي مماساعدهن في التكيف الطبيعي مع البرامج الجديدة عكس تلميذات البركاني.

جدول رقم (8): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات السنة أولى ثانوي شعبة العلوم الإنسانية للإكماليتين 98/97.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	المحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	10.11	1.29	18	0.41	2.02	غ.د	
إكمالية البركاني	9.64	1.20	21				

يتبين من هذا الجدول أنه لا توجد فروق جوهرية بين نتائج تلميذات الاكماليتين في شعبة العلوم الإنسانية، وقد يرجع عدم وجود الفروق إلى نوعية الاختبارات التي تعتمد في غالبيتها على إرجاع المعلومات بنفس الكيفية التي قدمت، كما قد يرجع السبب إلى سلالم التنقيط نفسها، حيث تعطى نقاط عالية للجوانب البسيطة التي في متناول الجميع بينما تعطى نقاط قليلة للجوانب التي تتطلب استثمار الخبرات السابقة، و هذا يؤدي بالضرورة إلى عدم وجود الفروق بين نتائج الإكماليتين.

جدول رقم (9): يبين المقارنة الداخلية بين معدلات السنة أولى ثانوي و معدلات الثانية ثانوي شعبة العلوم الطبيعية للإكماليتين 99/98.

Scanned by CamScanner

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط الفروق(ش.ف)	مج مربعات المحرافات الفروق	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	0.76	63.93	21	1.950	1.730	0.05	لصالح السنة الثانية
إكمالية البركاني	1.02	77.43	16	1.794	1.793	0.05	لصالح السنة الثانية

يتبين من هذا الجدول أن هناك فروقا جوهرية بين نتائج السنة الأولى ثانوي و نتائج السنة الثانية ثـــانوي شعبة العلوم الطبيعية والحياة، وكانت الفروق لصالح نتائج السنة الثانية ثانوي بالنسبة للاكماليتين معا. هـــذا يعني أن تلميذات الاكماليتين تمكن من التكيف التدريجي مع مناهج السنة الثانية ثانوي علوم، مما يدل على أن محتوى مناهج السنة أولى ثانوي قد كون قاعدة سمحت لتلميذات الاكماليتين من متابعة مناهج السنة الثانيـــة بشيء من الراحة. وهذا واضح من خلال تتبع مسار التلميذات خلال السنة الثانية ثانوي، حيث ظهر تطـــور ملحوظ في مستوى التلميذات.

جدول رقم (10): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات السنة الثانية ثانوي شعبة العلـــوم الطبيعيـــة و الحيـــاة للإكماليتين 99/98.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	انحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	12.54	2.07	21	1.67	2.02	غ.د عند مستوى0.05	
إكمالية البركاني	11.87	0.98	16				

يلاحظ من هذا الجدول أنه لا توجد هناك فروق بين نتائج تلميذات الاكماليتين في مادة العلوم الطبيعية والحياة، وهذه الميزة بارزة في الجدول رقم (9) حيث بينت النتائج أن هناك فروقا بين نتائج السنة الأولى ثانوي ونتائج السنة الثانية ثانوي في هذه الشعبة، وكانت الفروق لصالح نتائج السنة الثانية بالنسبة للاكماليتين معـــا. وقد يعود السبب في التطور الإيجابي الملحوظ في مسار التلميذات الدراسي إلى الطرائق المعتمدة مـــن طـــرف أساتذة الشعبة، كما قد يعود إلى الانسجام الجزئي في مناهج الشعبة. لان الانسجام الكلي غير متوفر بتصريح الأساتذة المعنيين.

Scanned by CamScanner

جدول رقم (11): يبين المقارنة الخارجية بين معدلات السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم الدقيقة للإكماليتين 99/98.

بيانات إحصائية إكمالية	متوسط ش	انحراف معياري ع	العينة ن	ت م	ت ج	مستوى الدلالة	الفروق لصالح
إكمالية الكاهنة	14.50	0.81	9	5.09	4.44	0.005	لصالح الكاهنة
إكمالية البركاني	11.75	0.82	4				

يتضح من الجدول رقم (11) أن هناك فروقا جوهرية بين نتائج السنة الثانية علوم دقيقة للاكماليتين، وكانت الفروق لصالح اكمالية الكاهنة لمستوى يقل عن 0.001، وهذا يعني أن تلميذات هذه الأخيرة استفدن أكثر من اكمالية البركاني بالرغم من وجود التحسن الملحوظ لدى تلميذات هذه الأخيرة لكون محيطهن الاجتماعي و الاقتصادي والثقافي جد ممتاز، غير أن ذلك لا يمنع من وجود فروق لصالح تلميذات الكاهنة لسبب تعودهن على أساليب التقويم المتشددة خلال الطور الثالث من التعليم الأساسي.

جدول رقم (12): يبين توزيع تلاميذ الاكماليتين للسنة الثانية ثانوي.99/98

اكمالية	مج التلاميذ السنة الأولى ثانوي	المقبولون في السنة الثانية ثانوي		توزيع التلاميذ حسب الجذوع المشتركة				المكررون في السنة أولى ثانوي		المفصولون في السنة أولى ثانوي		مج	
		ت	%	آداب		علوم		ت	%	ت	%	ت	%
	55	43	78.18	12	27.91	31	72.09	09	16.36	03	5.45	55	100
	55	36	56.45	16	44.44	20	55.56	09	16.36	10	18.18	55	100

يتضح من هذا الجدول أن نسبة 78.18% من تلميذات الكاهنة انتقلن إلى السنة الثانية، بينما نسبة 65.45% فقط من تلميذات البركاني انتقلن إلى السنة الثانية، إذ وصل الفرق إلى 12.63%، كما يتضح أن 18.18% من تلميذات البركاني قد غادرن المؤسسة. بينما 05.45% فقط من تلميذات الكاهنة فصلن عن الدراسة، إذ وصل الفرق إلى 12.63%، و هذه النسبة تشير إشارة واضحة على أن التكوين الأولي يحدد مسار التلميذ في المرحلة الموالية.

جدول رقم (13): يبين توزيع التلميذات في السنة الثالثة ثانوي حسب الشعب وحسب النجاح في البكالوريا لاكمالية الكاهنة (2000/99).

Scanned by CamScanner

الشعب الناجحين في البكالوريا	آداب و علوم إنسانية				علوم و تكنولوجيا				مج		نسبة النجاح بعد ثلاث سنوات من الدراسة	
	آداب و علوم إنسانية		آداب ولغات أجنبية		علوم طبيعية و حياة		علوم دقيقة					
السنة الثالثة	01		09		12		18		40		34	55
النجاح في البكالوريا	%100	01	%88.89	08	% 58.33	07	100%	18	% 85	34	% 61.82	

يوضح هذا الجدول توزيع تلميذات الكاهنة حسب التخصص وكذا حسب النجاح في البكالوريا في كل تخصص، وكان النجاح كالتالي: نسبة النجاح في الآداب والعلوم الإنسانية 100%، لغات أجنبيـــة 88.89%، علوم الطبيعية و الحياة 58.33%، علوم دقيقة 100%، وبلغت نسبة النجاح للتلميذات غير المكـــررات 85%، بينما تقدر نسبة النجاح الكلي لمجموع التلميذات المنتقلات إلى مرحلة التعليم الثانوي 97/96 بـــ 61.82%، وهي تكافئ النسب المحققة في الدول المتقدمة.

جدول رقم (14): يبين توزيع التلميذات في السنة الثالثة ثانوي حسب الشعب وحسب النجاح في البكالوريا لاكمالية البركاني(2000/99).

الشعب الناجحين في البكالوريا	آداب و علوم إنسانية				علوم و تكنولوجيا				مج		نسبة النجاح بعد ثلاث سنوات من الدراسة	
	آداب و علوم إنسانية		آداب ولغات أجنبية		علوم طبيعية و حياة		علوم دقيقة					
السنة الثالثة	08		05		15		05		33		19	55
النجاح في البكالوريا	% 50	04	% 40	02	% 53.33	08	% 100	05	%57.57	19	% 34.55	

يوضح هذا الجدول توزيع تلميذات البركاني حسب التخصص وكذا حسب النجاح في البكالوريـــا في كل تخصص، وتتوزع نسب النجاح كالتالي: تخصص الآداب و العلوم الإنسانية نسبة النجاح 50% وكـــان الفرق بين الإكماليتين 50%، آداب و لغات أجنبية نسبة النجاح 40% و كان الفرق 48.89% ، علوم الطبيعية والحياة 53.33% وكان الفرق 05%، علوم دقيقة 100%، غير أنه يمكن الإشارة هنا إلى أن نسبة التلميـــذات المحولات في السنة الثانية ثانوي من العلوم الطبيعية والحياة إلى العلوم الدقيقة بلغت 58.06% بالنسبة لتلميذات اكمالية الكاهنة، بينما بالنسبة لاكمالية البركاني فهي لا تزيد عن 25%، و بلغت نسبة النجاح للتلميذات غير المكررات 57.57% وكان الفرق 27.43%، بينما بلغت نسبة النجاح الكلي لمجموع التلميذات المنتقلات إلى مرحلة التعليم الثانوي 97/96 لمختلف الشعب 34.55% و كان الفرق أيضا 27.43%.

Scanned by CamScanner

إن نتائج الجدولين 13و14وما قبلهما من الجداول تشير إشارة واضحة على أن للتقويم التربوي في السنة التاسعة أساسي دور في التوجيه المدرسي, ونتائجه تؤثر تأثيرا واضحا على المسار الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي. إذ كلما كان التقويم موضوعيا – يعبر على المستوى الحقيقي للتلاميذ – كان تأثيره إيجابيا,وكلما كان التقويم إ داريا – يهدف إلى الحصول على نسب عالية من المنتقلين إلى التعليم الثانوي دون أي اعتبار لما سوف يترتب عن ذلك مستقبلا – كان تأثيره سلبيا على التلاميذ, تكرار السنوات, ارتفاع نسبة التسرب, وانخفاض مستمر لمستوى التعليم, ونتائج الدراسة خير دليل على ذلك.

الخلاصة:

إطلاقا من نتائج الدراسة التتبعية يتبين لنا أن هناك علاقة متينة بين التقويم في السنة التاسعة أساسي، والمسار الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي. إذ كلما كان التقويم موضوعيا كان تأثيره إيجابيا على التوجيه،وكذا على المسار الدراسي للتلاميذ. وكلما كان التقويم عبارة عن عملية إدارية هدفها الوحيد الحصول على نسبة عالية من المنتقلين،كان تأثيره سلبيا على عملية التوجيه -التي يتلخص دورها في توزيع التلاميذ حسب الخريطة المدرسية المحضرة مسبقا – وكذا على مسارهم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي.

وهذا ما أكدته الدراسة من حيث نسب الانتقال،ونسب التسرب الدراسي، وكذا نسب النجاح في بكالوريا (2000). زيادة عن الفروق الجوهرية الملاحظة في المقارنات الداخلية والخارجية،وكانت كلها لصالح تلميذات عينة الكاهنة،نظرا لتنقلهن بناء على معدلات حقيقية تعبر عن مستواهن الفعلي، مما سمح لهن بالحصول على نسب عالية في البكالوريا في مختلف الشعب التي تتراوح بين 58.33% إلى 100%، والتي تضاهي أو تفوق النسب المحصل عليها من طرف تلاميذ الدول المتقدمة،إذ وصلت النسبة العامة للنجاح 85% بالنسبة للتلميذات غير المكررات لأية سنة في مرحلة التعليم الثانوي.

حتى نجنب طلابنا من العوائق التي يتعرضون لها في كل سنة، وتكلفهم الكثير من المعاناة. ينبغي التركيز على تدريب المدرسين في مختلف مستويات التعليم على أساليب التقويم الحديثة، وكذا العناية بتصميم وبناء الاختبارات مرجعية المحك من أجل تحسين الممارسات التربوية، وتطويرأساليب قياس إنجازات المتعلمين والمدرسين في شتى مراحل التعليم،مع إعادة النظر في أساليب التوجيه الإدارية المعتمدة حاليا.

Scanned by CamScanner

المراجع:

1- جودت أحمد سعادة: **مناهج الدراسات الاجتماعية**، (ط1)، دار المعارف للملايين، بيروت،لبنان، 1984.

2- دمرداش سرحان: **الناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1979.

3- حامد عبد السلام زهران: **التوجيه و الإرشاد النفسي**، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، 1977.

4- محمد عطا حسين و آخرون: **الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي**، (ط1)، دار المرية، الرياض، 1981.

5- محمد خليفة بركات: **علم النفس التعليمي**، (ط1)، دار القلم، الكويت، 1983.

4- صلاح الدين محمد أبو ناهية: **القياس التربوي**، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 1994.

5- صلاح الدين محمد علام: **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك**، (ط1)، دار الفكر العربي القاهرة، 1995.

6- صانع عبد الله وآخرون: **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي**، مركز البحوث التربوية لدول الخليج، 1986.

7- رمزية الغريب: **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977.

8- Robert LAFON : **Vocabulaire de la psychologie et de psychiatrie de l'enfant**, 4ème édition refondue et augmentée, France, 1979.

Scanned by CamScanner