جامعة الجزائـر 2 أبو القاسـم سعد الله
كليّـة العلـوم الاجتمـاعيّـة
قسـم علـوم التّربيّة

# علاقـة التّقـويم المستمر بإثـارة الدّافعيّـة المدرسيّـة لدى تلاميـذ الطّور المتوسـط

## – دراسة ميدانيّة في بعض متوسطات بلديّة البويرة –

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص علوم التّربيّة

إعداد الطالبة: ساعد ورديـة
إشـراف الأستـاذ: أ.د / أحمد دوقـة

السّنـة الدّراسيّـة 2015 / 2016

# فهرس المحتـويـات

شكـر و تقديــر

إهـــــــــداء

ملخص الدّراسة

– باللّغة العربيّـة .....

– باللّغة الفرنسيّة .....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال .....

مقدّمــة ..... 01

## الجـانـب النّظــري

### الفصـل الأوّل

### الإطـار العــام لإشكـاليّــة الـدّراســـة

1 – إشكاليّـة الدّراسـة ..... 07

2 – فرضيّات الدّراسة ..... 15

3 – أهميّـــة الدّراسـة ..... 15

4 – أهـداف الدّراسـة ..... 16

5 – تحديد المفـاهيـم ..... 16

## الفصل الثّـانـي

## التّقـويم المستمر: مفهومه ، أنـواعـه، وظـائفــه

تمهيد


1 – مفهوم التّقويم التّربويّ ..... 22

2 – مراحل عملية التّقويم ..... 32

3 – أنواع التّقويم ودورها في تحسين عمليّة التّعلّم ..... 34

4 – وظائف التّقويم ..... 38

5 – التّقويم المستمر ..... 42

5 – 1 – مفهوم التّقويم المستمر ..... 42

5 – 2 – أهميّة التّقويم المستمر ..... 44

5 – 3 – فوائد التّقويم المستمر ..... 46

5 – 4 – أنواع التّقويم المستمر ..... 49

5 – 5 – خصائص التّقويم المستمر ..... 50

5 – 6 – مراحـــل التّقويم المستمر ..... 51

5 – 7 – التّقويم المستمر وفق بيداغوجيا الكفاءات ..... 52

5 – 8 – أدوات التّقـويـم المستمـر ..... 54

5 – 9 – التّقويم المستمر و التّغذيّة الرّاجعة..... 64

5 – 10– تفسيـر نتـائـج التّقويـم المستمـر ..... 67

5 –11 – تنظيم التّقويم المستمر في التّشريع المدرسيّ الجزائريّ ..... 71

5 – 12– بعـض مشكـلات التّقويم المستمـر ..... 72


خلاصـة

## الفصل الثّالث

## الدّافعيّة المدرسيّة : تعاريفها ، مكوّناتها ، و ظائفها

تمهيد


1 – تعريف الدّافعيّة ..... 78

2 – بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدّافعيّة ..... 82

3 – تصنيف الدّوافع ..... 85

4 – الدّافعيّة المدرسيّة ..... 93

4 – 1 – تعريف الدّافعيّة المدرسيّة ..... 93

4 – 2 – نظريّات الدّافعيّة المدرسيّة..... 94

4 – 3 – مكوّنات الدّافعيّة المدرسيّة ..... 110

4 – 4 – وظائف الدّافعيّة المدرسيّة ..... 118

4 – 5 – أساليب قياس الدّافعية المدرسيّة ..... 119

4 – 6 – أسباب تدنّي دافعيّة تلاميذ الطّور المتوسط ..... 123

4 – 7 – التّقويم المستمر كإستراتجيّة لتحسين الدّافعيّة المدرسيّة ..... 126


خلاصة

## الفصـل الـرّابـــع

## خصـائص و حاجـات المـراهـق المتـمدرس

تمهيـد

1 – أشكال المراهقة ..... 137

2 – خصائص النّمو في مرحلة المراهقة ..... 138

3 – حاجات المراهق وعلاقتها بالدّافعيّة المدرسيّة..... 142

4 – بعض انفعالات المراهق المتمدرس وأثرها على الدّافعيّة المدرسيّة ..... 151

5 – مشكلات مدرسيّة تواجه المراهق المتمدرس ..... 154

5 – 1 – مشاكل نفسيّة اجتماعيّة ..... 155

5 – 2 – مشاكل أسريّة ..... 157

5 – 3 – مشاكل تتعلّق بالمحيط المدرسيّ ..... 157

خلاصــة

# الجـانـب التّطبيقـي

## الفصـل الخـامـــس

## إجـراءات الدّراســة الميـدانيّـــة

تمهيـد

1 – الدّراسة الاستطلاعيّة ..... 167

2 – منهج الدّراسة ..... 169

3 – مجتمع وعيّنة الدّراسة ..... 170

4 – أدوات جمـع البيـانات ..... 175

5 – أساليب المعالجة الإحصائيّة ..... 183

# الفصل السّادس

## عرض ومناقشة النّتائج

تمهيد

1 – عرض ومناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى ..... 185

2 – عرض ومناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانيّة ..... 193

3 – عرض ومناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة ..... 199

4 – عرض ومناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة ..... 208

5 – عرض ومناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة ..... 213

خاتمة..... 221

قائمة المراجع ..... 228

الملاحق

# شكـر و تقديـر

الشّكـر الجزيل و الحمـد الكثيـر للّـه العلّـي القـديـر الذّي وفّقنـا في إنجـاز هـذا العمـل .

الفضـل و كـلّ الفضـل يعـود إلى الأستـاذ الكريـم الدّكتـور أحمـد دوقـة المشرف على هـذا العمـل ، الّـذي أتقدّم إليه بخالـص الشّكر والتّقديـر و الامتنـان ممّا منحني إيّـاه من وقت وجهد وتوجيـه و إرشاد ، و خبـرة مقرونـة بحسن التّعامل وسمـوّ الأخـلاق و لم يـأل جهـدا في تقديم العـون والنّصـح .

والشّـكر الموصول للأسـاتذة الأفاضـل أعضـاء لجنـة المناقشـة .

كمـا أتقـدّم بالشّكر إلى جميع أفراد عائلـتي وكلّ من أمـدّني يـد العـون و المساعدة أخص بالذّكر أختـي نبيلـة ساعـد وصديقتي عفيفـة جديدي و أشـروف كبيـر سليمة وشكـر خـاص وخالـص إلى زوجـي الغـالـي علـى طـول صبـره وتفهمـه .

# إهـــــداء

**إلى والـديّ العزيزين..... بــرّا وإحسانـا**

**إلى زوجي الغالي " كمال "..... شكرا وعرفانـا**

**إلى أبنائـي الأعزاء بهجة حياتـي**

**محمد أمين ، بسمة ، عبد الرحمان.....حبّـا وحنانـا**

**إلى إخوتي وأخواتي ..... فخــرا واعتــزازا**

**إلى أهـل زوجي ، و إلى كـلّ صديقاتي وزميلاتــي في العمــل**

**إلى روح الغالــي أخي " محمد عكوش "..... رحمـة وغفرانا**

**ملخص الدّراســة**

يحتلّ التّقويم التّربويّ أهميّة بالغة في جميع الأنظمة التّربويّة في العالم ، و ذلك لما له من تأثير فعّال في سيرورة العمليّة التّعليميّة و نجاعتها و تجويد مخرجاتها ، وعليه فإنّ عمليّة التّقويم متعدّدة الأبعاد متكاملة العناصر. و هي أبعد من أن تكون مجرّد حكم نصدره على نتائج التّلاميذ و بشكل روتيني دون أن نحرّك في نفوسهم رغبة في التّصحيح الذّاتي للأخطاء وعليه يهدف التّقويم المستمر إلى تقديم معلومات للتّلميذ حول تطوّره أو ضعفه مع الحرص أن يجعله واعيّا بأخطائه و مشاركا في علاجها.

كما يقدّم التّقويم المستمر تغذيّة راجعة مستمرة لتحسين التّعلّم و إتقان الكفاءات و المهارات الأساسيّة اللاّزمـة ، إذن التّغذيّة الرّاجعة تعمل على إثارة دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم ، فتعزّز ثقته بنفسه و تشجّعه على إبراز مواهبه .

و عليه فقد سعت الباحثة من خلال الدّراسة الحاليّة إلى دراسة العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط ، و لتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي حيث تمّ اختيار عيّنة البحث و الّتي بلغ عددها 200 تلميذ (تلميذ و تلميذة) متمدرس في السّنة الثّانيّة و الثّالثة متوسط بطريقة عشوائيّة ، أمّا عن أدوات الدّراسة فتمثّلت في مقياس الدّافعيّة المدرسيّة من إعداد دوقة وآخرون ( 2007 ) و يتكوّن من ستّة ( 06 ) عوامل فرعيّة ( إدراكات) وهي على التّرتيب : إدراك التّلميذ لقدراته ، إدراك قيمة النّشاط ، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك العلاقة بين الزّملاء، إدراك قيمة المنهاج الدّراسي .

كما يتمتّع هذا المقياس بخصائص سيكومتريّة جيّدة ( صدق و ثبات ) ، و قد أرفق مقياس الدّافعيّة المدرسيّة باستمارة معلومات حول التّقويم المستمر الذّي يعتمد على جملة من الإجراءات كاستجوابات شفويّة أو كتابيّة، فروض، واجبات منزليّة، أعمال تطبيقيّة، مشاريع فرديّة أو جماعيّة ... وغيرها من النّشاطات المدرسيّة التّي لها علاقة بالمحتوى الدّراسي .

أسفرت نتائج الدّراسة الحاليّة على وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة ، كذلك وجود علاقة ارتباطيّة بين أساليب التّقويم (أحادي/ غير أحادي) و الدّافعيّة ، كما أظهرت النّتائج أنّ الجنس لا يؤثّر على العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم والدّافعيّة و لا يؤثّر كذلك على العلاقة بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة ، كما توصلت النّتائج إلى أنّه لا تختلف الدّافعيّة باختلاف المستوى الدّراسي . و خلصت الدّراسة إلى عدد من الاقتراحات أهمّها بناء برامج إرشاديّة للمعلّمين و الأساتذة و الوقوف على المعيقات الّتي تعرقل سير العمليّة التّقويميّة كاكتظاظ الأقسام وكثافة البرامج الدّراسيّة.

**Résumé**

L'évaluation éducative jouit d'une importance capitale dans tous les systèmes éducatifs à travers le monde, de part son influence sur le processus éducatifs et la qualité des résultats de ces processus. Ceci d'une part ,d'autre part l'évaluation éducative est multidimensionnelle car elle ne se limite pas aux simples jugements émis par les enseignants sur les résultats de leurs élèves mais elle vise aussi à motiver les élèves et à leur donner la possibilité de s'auto corriger et de se sentir responsables en tant qu'apprenants.

L'évaluation continue a aussi pour objectif d'informer l'élève sur son développement et ses faiblesses et de faciliter le feedback continu entre l'apprenant et l'enseignant qui contribue à renforcer la confiance en soi de l'élève et sa motivation pour apprendre.

Cette étude a pour objectif l'étude de la corrélation entre l'évaluation continue et la motivation scolaire chez les élèves du moyen par le biais d'une méthode descriptive basée sur un échantillon aléatoire de 200 élèves (garçon et filles) parmi les classes de deuxième et troisième année.

Les instruments de recherche utilisés dans cette étude sont l'échelle de mesure de la motivation scolaire élaborée par Mr Douga et al (2007) et qui regroupe six facteurs ( perception de l'élève de ses capacités, la perception de la valeur de l'activité, la perception du traitement de l'enseignant, la perception de la relation avec les camarades, la perception de la valeur du curriculum scolaire), ainsi qu'un questionnaire sur les différents aspects de l'évaluation continue

(l'interview , les devoirs, les travaux pratiques, les projets individuels ou collectifs) et toutes les activités en relation avec le contenu scolaire. Les résultats de l'étude révèlent l'existence d'une corrélation positive entre l'évaluation continue et la motivation scolaire, et entre le style d'évaluation continue (unidimensionnel versus pluridimensionnel) et la motivation. Les résultats ont aussi montré l'absence de différences significatives dans la motivation des élèves appartenant aux différents niveaux scolaires et l'absence d'impact de la variable sexe sur la corrélation entre l'évaluation et la motivation

L'étude se termine par des suggestions concernant la nécessité d'élaborer des programmes d'intervention afin d'aider les enseignants à mieux motiver leurs élèves, et à mieux gérer les difficultés rencontrées lors du processus d'évaluation.

# فهـرس الجــداول


| رقـــم الجدول | عنــوان الجــدول | الصفحـة |
|---|---|---|
| 01 | الفرق بين الأهداف التّعلّميّة و الأهداف الأدائيّة | 106 |
| 02 | أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة | 168 |
| 03 | توزيع أفراد مجتمع الدّراسة | 171 |
| 04 | توزيع أفراد عيّنة البحث | 172 |
| 05 | متوسط سـن أفـراد العيّنة حسب الجنس و المستوى الدّراسـي | 173 |
| 06 | متوسط معدّلات أفراد العيّنة حسب الجنس والمستوى الدّراسي | 174 |
| 07 | متوسط معدّلات التّقويم أفراد العينة حسب الجنس والمستوى الدّراسـي | 175 |
| 08 | العوامـل الفرعيّة لمقياس دافعيّـة التّعلّم | 176 |
| 09 | عوامل مقياس دافعيّـة التّعلّم و عدد بنود كلّ عامل | 177 |
| 10 | بدائل الإجابة على مقياس دافعيّة التّعلم | 178 |
| 11 | التّشبّعات الجوهريّة للعبارات في العوامل السّتّة | 179 |
| 12 | دلالــة الفـرق بين معاملي الارتبــاط Pearson ( علاقة التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة ) بين الجنسين | 200 |
| 13 | دلالة الفرق بين معاملي الارتباط ثنائي الأصيل rpb وعلاقة التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة بين الجنسين | 209 |
| 14 | دلالـة الفروق بين المستويين في الدّافعيّـة المدرسيّة | 214 |

# فهـرس الأشكـــال


| رقـــم الشّكـل | عنــوان الشّكـــل | الصفحـة |
|---|---|---|
| 01 | نموذج لموقع التّقويم في العمليّة التّدريسيّة لبراون 1983 | 37 |
| 02 | دورة التّقويم التّكويني المستمر لهارلن 2006 | 67 |
| 03 | التّدرّج الهرمي للحاجات طبقا لنظريّة ماسلو 1943 | 89 |
| 04 | الحتميّة التّبادليّة حسب فيـو 1997 | 101 |

# مقدمـــــة

## مقدمـــة

إنّ من أبرز التّوجهات التّربويّة المعاصرة في عمليّات التّعليم والتّعلم اعتبار جميع المتعلّمين على أنّهم قادرون على التّعلّم إذا توفّرت لهم العناية الكافيّة أثناء عمليّة التّعلم وفي مقدّمتها تحوير المتغيّرات و العوامل القابلة للتّعديل وتوجيهها لصالح المتعلّمين ، و هذا حتّى تُراعى الفروق الفرديّة فنأخذ بيد المتعلّم البطيء في انجازه و نثري حصيلة المتعلّم المتفوّق.

إنّ هذا التّوجه يستلزم معاملة التّلميذ معاملة تكوينيّة بنائيّة ، و يستوجب مساعدته على تحسين أدائه من بداية المشوار الدّراسي حتّى بلوغ الأهداف المرجوّة بإتقان و تفوّق .

و لتحقيق ذلك يجب متابعة التّلاميذ باستخدام الآليات المناسبة التّي تضمن توفير تغذيّة راجعة و من بين هذه الآليّات التّقويم المستمر ( البنائي ) الّذي يُعدّ مكوّنا هامّا و ملازما للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

و تؤكّد النّظرة الحديثة على أنّ العمليّة التّعليميّة منظومة شاملة تترابط مكوّناتها المختلفة ترابطا عضويّا في وحدة متكاملة ، والتّقويم كأحد هذه المكوّنات الأساسيّة للمنظومة التّعليميّة له علاقة كبيرة بمختلف جوانب العمليّة التّعليميّة، لما يقدّمه من تشخيص و علاج و تغذيّة راجعة لتوجيه مسارها و زيادة فعاليّتها لتحقيق الأهداف المسطّرة .

كما يعتبر التّقويم المستمر أحد الأساليب الحديثة للتّقويم التّربوي ، الّذي شرعت الجزائر في تطبيقه بعد صدور المنشور الوزاري رقم 2039 الخاص بإصلاح نظام التّقويم التّربوي حيث أصبح هذا الأخير جزء من الفعل التّربوي وملازم له من بداية العمليّة التّعليميّة إلى نهايتها .

و يتضمّن هذا التّقويم في ثناياه كلّ الأنشطة الصّفيّة و غير الصّفيّة ، و الملاحظات اليوميّة ( المعلّم ) والاختبارات القصيرة و الفصليّة ، التّمارين الواجبات المنزليّة ، المناقشات الصّفيّة وغيرها من الأدوات التّقويميّة . و يركّز التّقويم المستمر على المتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة و ذلك بتشخيص النّقائص و الصّعوبات التّي تعترض مساره الدّراسي فيعمل المعلّم على معالجتها ضمن إجراءات استدراكيّة منتظمة و مستمرة .

وعلى هذا الأساس يكتسب التّقويم المستمر بعدا تكوينيّا و في نفس الوقت يعتبر محرّكا أساسيّا للتّلميذ يستثير دافعيّته نحو التّعلّم . و ما تجدر الإشارة إليه أنّ الدّافعيّة شرط ضروريّ للتّعلّم فلا وجود لسلوك دون دافع ، كما أنّ فهم دور الدّافعيّة في المجال الدّراسي يؤدّي إلى اهتمام التّلميذ بالمادة التّعليميّة و الإقبال على التّعلّم بمتعة وحماس ، لكن عدم فهم دور الدّافعيّة المدرسيّة و أهميّتها في توجيه سلوك التّلميذ قد يؤدّي إلى شعوره بالملل والتّعب ، والنّفور من المدرسة و الإحساس بأنّ التّحصيل الدّراسي غير مفيد .

إذن فإنّ الدّافعيّة مهمّة في جميع مراحل التّعلّم وخاصّة في مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تتزامن ومرحلة المراهقة الّتي تميّزها مجموعة من الحاجات الّتي يؤدّي إشباعها إلى حالة من التّوافق النّفسي الاجتماعي ، فإذا أخفق المراهق في إشباعها سيعاني من مشاكل كثيرة تنعكس آثارها سلبا على نفسيّته و هذا ما يعيق أداءه المدرسي .

و بناء على ما سبق سيتمّ في هذا البحث دراسة العلاقة الموجودة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة بالاعتماد على النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة و نظريّة الأهداف ونظريّة العزم الذّاتي .

و لمعالجة هذا الموضوع و التزاما بخطوات و منهجيّة البحث العلمي قسّمت الدّراسة إلى جانبين : النّظري و الميداني ، أمّا عن الجانب النّظري فقد خُصّص لعرض مختلف الأفكار النّظريّة المحدّدة لموضوع البحث الحالي . وقد احتوى هذا الجانب على أربعة فصول . الفصل الأول وتمّ فيه التّطرق إلى تحديد الإطار العام لإشكاليّة الدّراسة ، أي عرض الخلفيّة النّظريّة لمشكل البحث ، بدءً ببناء الإشكاليّة و طرح التّساؤلات ، ثمّ صيّاغة فرضيّات البحث و في الأخير تحديد المفاهيم ( البحث ) اصطلاحا و إجرائيّا .

بينما الفصل الثّاني خُصّص للتّقويم المستمر، بدءً بتعريف التّقويم التّربوي ، و التّطرق إلى مراحله ، و أنواعه ووظائفه ، ثمّ تطرقنا إلى التّقويم المستمر: مفهومه ، أهميّته ، مراحله أدواته التّقويم المستمر و التّغذيّة الرّاجعة ، أدوات التّقويم المستمر، تفسير نتائج التّقويم المستمر بالإضافة إلى التّطرق إلى مشكلات التّقويم المستمر .

و تضمّن الفصل الثّالث الدّافعيّة المدرسيّة ، و تمّ فيه تحديد مفهوم الدّافعيّة وبعض المفاهيم ذات العلاقة ، وتصنيف الدّوافع ، و صولا إلى الدّافعيّة المدرسيّة و هي جوهر موضوع البحث الحالي وذلك بتحديد مفهومها، نظريّات الدّافعيّة المدرسيّة، مكوّناتها وظائفها، أسباب تدنّي دافعيّة تلاميذ الطّور المتوسط ، التّقويم المستمر كاستراتجيّة لتحسين الدّافعيّة .

أمّا الفصل الرّابع تمّ فيه التّطرق إلى خصائص و حاجات المراهق المتمدرس حيث تناولنا فيه أشكال المراهقة ، أنواعها و خصائص النّمو في مرحلة المراهقة، الانفعالات الّتي تؤثّر على المراهق المتمدرس حاجات المراهق وعلاقتها بالدّافعيّة المدرسيّة ، وفي ختام الفصل أشرنا إلى

أهم المشكلات المدرسيّة الّتي تواجه المراهق المتمدرس ( مشاكل نفسيّة اجتماعيّة مشاكل أسريّة ، مشاكل تتعلّق بالمحيط المدرسي ) .

أمّا الجانب الميداني قُسّم إلى فصلين و هما الفصل الخامس الّذي تناولت فيه الباحثة عرض الإجراءات الميدانيّة للدّراسة و ذلك بوصف المنهج المتّبع ، ثمّ عرض الدّراسة الاستطلاعيّة والنّتائج المتوصّل إليها من خلالها كما تمّ تحديد مجتمع وعيّنة البحث وخصائصها ، ثمّ عرض أدوات القياس المستخدمة في جمع البيانات وكذا عرض الأساليب الإحصائيّة المستعملة في معالجة تلك البيانات .

أمّا الفصل السّادس يتضمّن عرض و مناقشة نتائج البحث و هذا على ضوء ما ورد في الدّراسات السّابقة و النّظريّات المتطرق إليها في الجزء النّظري وفي بعض الأحيان اعتمدنا في مناقشة النّتائج على الواقع التّربوي ، بالإضافة إلى خاتمة البحث الّتي تمثّل حوصلة لما تمّ التّوصل إليه من نتائج مع تقديم مجموعة من الاقتراحات الّتي قد تهمّ الباحثين و المهتمّين بموضوع البحث.

# الجانب النظري

# الفصـل الأوّل

# الإطـار العـام لإشكاليّـة الدّراسـة

1- إشكاليّـة الدّراسـة

2- فرضيّات الدّراسـة

3- أهميّـــة الدّراسـة

4- أهــداف الدّراسـة

5- تحديــد المفاهيـم

## 1 – إشكاليّـة الدّراســة

إنّ تجويد عمليّة التّعليم و تحسين عمليّة التّعلم في المراحل الدّراسيّة المختلفة يُعدّ من القضايا التّربويّة البالغة الأهميّة، وذلك من أجل إعداد التّلاميذ إعدادًا سليمًا يتماشى ومتطلبات الحياة الّتي تتميّز بالتّطور التّكنولوجي السّريع والتّفجر المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات والعولمة .

هذا كلّه يتطلب نوعيّة متميّزة من التّدريس وأساليب فاعلة للتّعلّم وذلك من خلال التّطوير المستمر للكفايات المهنيّة للمعلّمين ، فيما يتعلق بعمليّات التّعليم والتّقويم والمتابعة المنتظمة لأداء التّلاميذ و مكتسباتهم ، بما يحقّق المستوى المطلوب (علاّم ، 2007 ) .

وعليه تهدف سيكولوجيّة التّعلّم إلى نقل التّدريس من طابعه التّقليدي إلى تدريس يتبنّى النّظريّة النّفسيّة الّتي تفترض أنّ المعلّم و المتعلّم و المادة التّعليميّة متغيّرات تسير مع بعضها البعض بصورة متآلفة في الموقف التّعليمي لتحقيق الاندماج المعرفي في القسم ( القطامي و آخرون ، 2003 ) .

و من بين الأساليب المتّبعة من طرف المعلّم لتحقيق هذه العلاقة التّفاعليّة : التّقويم الّذي يُعدّ وسيلة للإصلاح و التّطوير والتّعديل بهدف تحسين تعلّم التّلاميذ، و تبيّن الكثير من الدّراسات والبحوث أنّ العمليّة التّعليميّة لا يمكن أن تكون فعّالة وناجعة إلاّ إذا أعطي الاهتمام الكافي و اللاّزم لعمليّة التّقويم بصفة عامة وعمليّة التّقويم التّكويني بصفة خاصة . و يشير تاج السّر عبد الله ( 2004 ) ( كما ورد عن شحاذة ، 2009 ) أنّ أوّل من استخدم

مصطلح التّقويم المستمر( التّكويني ) هو سكيرفن سنة 1967 و طوّره بلوم و زملاؤه سنة 1971 و استخدمه في عمليّة التّعليم و التّعلّم . و عليه فعمليّة التّقويم عمليّة موجّهة للمعلّم و للمتعلّم و للمنهاج ككل ، و هو عمليّة مستمرة تبدأ مع بدأ الفعل التّربوي و ترافقه في كلّ مراحله أي التّقويم المستمر جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة .

و قد اهتمّت كثير من الدّول المتطوّرة بإحداث تحوّلات جوهريّة في نظم القياس والتّقويم السّائدة لديها بحيث لا يقتصر تقويم التّلميذ على الامتحانات الكلاسيكيّة الّتي تجرى في منتصف العام الدّراسي أو نهايته ، و إنّما يتضمّن أيضا الواجبات المنزليّة و المشاريع الفرديّة و الجماعيّة والعروض و الأنشطة المختلفة ، فروض واستجوابات ... وغير ذلك من الأساليب الّتي تشجّع التّلميذ على التّفكير والإبداع وحلّ المشكلات ( علاّم ، 2007 ) .

وهناك عدّة دراسات بحثت في فاعليّة التّقويم المستمر ( التّكويني ) في عمليّة التّعليم ، إذ أظهرت كلّ من دراسة ( 1973 ) Anderson و دراسة (1973) Blok الأثر الإيجابي الفاعل في نتائج التّلاميذ ، و تتّفق هذه النّتيجة وما أكّدته دراسة القيسي ( 1995 ) الّتي أثبتت هي الأخرى دور التّقويم التّكويني في تشخيص جوانب القصور في قدرات التّلاميذ على التّعلّم و إسهامه في رفع كفاءة التّعلّم ، و كذا الحال بالنّسبة لدراسة السّعدون ( 2000 ) الّتي أثبتت فاعليّة استعمال الاختبارات القصيرة بصورة متكرّرة يؤدّي إلى نتائج إيجابيّة ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) .

لكن و رغم أهميّة التّقويم المستمر فإنّ الملاحظات الميدانيّة تشير إلى أنّه لا يزال بعيد المنال والإدراك لدى الكثير من المؤسسات التّربويّة الّتي لا تزال في الوقت الرّاهن بحاجة إلى من يحسن استخدام التّقويم المستمر ( التّكويني ) بخصائصه ومتطلباته ( دوقة وآخرون، 2009) .

إنّ المشكلة في عدم ممارسة التّقويم المستمر من طرف المدرسين و على كلّ المستويات هي مشكلة ثقافيّة بالدّرجة الأولى ، و مهما تمّ من تحسيس المربيّين والمعلّمين و الأساتذة بأهميّة التّقويم المستمر ( البنائي) ومنحت له تقنيّات و كيفيّات تطبيقه إلاّ أنّهم يرجعون وبشكل تلقائي إلى معنى التّقييم الكلاسيكي الموروث بعفويّة ، لأنّ التّقييم سهل التّطبيق و لا يتطلب جهدا كبيرا .

و قد اهتمت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بالتّقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات و اعتمدته كأسلوب في تقويم التّلاميذ في المراحل الدّراسيّة المختلفة وخاصة المرحلة المتوسطة باعتبارها حلقة وصل بين المرحلة الابتدائيّة والمرحلة الثّانويّة . فعمليّة التّقويم في بداغوجيّة المقاربة بالكفاءات تعتمد كثيرا على التّقويم التّكويني الّذي يندرج في إطار الإسناد البيداغوجي الفوري أو بعبارة أخرى المساعدة الفوريّة الّتي تقدّم للتّلميذ أثناء عمليّة التّعلّم ( دوقة و آخرون ، 2007 ) .

إنّ التّقويم كغيره من النّشاطات التّربويّة له أهداف يسعى لتحقيقها ويمكن حصر هذه الأهداف في هدفين رئيسيين أحدهما تصحيحي والآخر دافعي ( أرزبل ، 2002 ) .

فبالنّسبة للهدف التّصحيحي يتمثّل في كونّه يسلّط الضّوء على مواطن القوّة من أجل تعزيزها و إصلاح و تعديل ما هو سلبي ، فهو يمكّن المعلّم من معالجة الصّعوبات الّتي تعيق فهم التّلميذ في وقت مبكر قبل استفحالها فلا يترك الصّعوبات تتراكم فيصعب حلّها ، و إنّما يبحث عن مخرجات التّعلم الّتي لم يفهمها التّلاميذ فيعيد المعلّم تدريسها بطريقة أخرى تسهل عمليّة الفهم عند التّلاميذ و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطرة ، أي التّقويم بالرّجوع إلى مدى تحقق الأهداف التّعليميّة بدلا من مقارنة نتائج التّلاميذ بزملائهم في القسم ( Cardinet , 1988 ) .

و عليه فإنّ التّقويم المستمر يهدف إلى إشعار المعلّم و المتعلّم بالصّعوبات الّتي تعترض سيرورة التّعلّم و بشكل مستمر ، بغية مساعدة التّلميذ على إيجاد وسائل و استراتيجيّات تمكّنه من تذليل العقبات و تجاوز العراقيل لإحراز تقدّم في الوقت المناسب .

أمّا فيما يخصّ الهدف الدّافعي للتّقويم فيتمثّل في التّغذيّة الرّاجعة الّتي تقدّم للمعلّم و المتعلّم ، لأنّ هذه الأخيرة تمكّن التّلاميذ من معرفة مدى التّقدّم الّذي أحرزوه في مجال معيّن أو في مادة ما ، فهذا من شأنه أن يحفّز التّلاميذ و يزيد من دافعيّتهم في بذل المزيد من الجهد و الاهتمام لتحقيق أحسن مستوى من التّعلّم . فقد يُخطِئ المتعلّم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو لإتباعه مسار غير مناسب أو لاستعماله استراتجيّة غير ملائمة للعمل المطلوب ، فبعد أن يكتشف المعلّم موقع عجز التّلميذ من خلال ضبط معايير مناسبة للتّقويم يتدخّل في الوقت المناسب ليوجّه المتعلّم إلى المسار الصّحيح ، مع الحرص لجعله واعيا بأخطائه و مشاركا

في علاجها وهذا ما يعزّز ثقة التّلميذ بنفسه و يشجّعه على إبراز مواهبه ويقلّل من اعتماده على الآخرين ، و لا يكون فقط خاضعا لتقويم يمارس عليه و يعلن عن نتائجه في الأخير .

إذن تزويد التّلاميذ بمعلومات حول نتائجهم و حول طبيعة أدائهم ، و مدى تحقيقهم للأهداف التّعليميّة أمر ضروريّ في عمليّة التّقويم ، و إلاّ كان عديم الفائدة . وعليه فإنّ نتائج التّقويم يمكن أن تحفّز التّلاميذ على استثارة قدراتهم الكامنة إلى أقصى حدّ ممكن فعندما يدرك التّلميذ بأنّ التّقويم المستمر يحقّق له النّجاح يستفيد من أخطائه، وتزداد ثقته بنفسه ، وبقدراته ، هذا سيجعله يبذل مجهودات جديدة لتحقيقِ تَعلّمٍ جدّيٍ ، و عليه نستطيع أن نقول أنّ الرّضا الذّاتي النّاتج عن نجاح الأداء يدعم العلاقة الإيجابيّة بين التّلميذ ودافعيّة التّعلّم ( الوقفي ، 2003 ) .

بالإضافة إلى أنّ التّقويم المستمر يزيد من النّجاح لأنّ التّلميذ في كلّ لحظة مستعد للتّعلّم ( ملحم ، 2002 ) .

وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّلميذ الّذي يعتقد أنّ الهدف النّهائي للتّقويم هو التّصحيح والتّعديل يكون اعتقاده مبنيّا على قدرته على التّحكم في أسباب نجاحه و فشله ، و العكس بالنّسبة للتّلميذ الّذي يعتقد أنّ الهدف النّهائيّ للتّقويم هو الانتقاء ( فقط ) وفق معايير محدّدة سلفا ، يعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب غير متحكّم فيها ( Huart , 2004 ) .

ومن جهة أخرى لا يمكن إغفال أهميّة التّقويم الذّاتي و المراقبة المستمرة كاستراتيجيّات يتّبعها التّلميذ من أجل تحقيق أهدافه التّعليميّة ، و يعتمد التّلميذ على استراتيجيّات المراقبة المستمرة أثناء قيّامه بنشاطه التّعلمي حيث تسمح له بمقارنة استراتجيّته التّعليميّة مع مستجدّات

العمليّة التّعليميّة ، و بناء على ذلك يمكنه اتخاذ قرار إمّا بمواصلة نفس الطّريقة أو تعديلها ( Viau , 1997 ) .

و تتداخل استراتجيّات المراقبة المستمرة ( الذّاتيّة ) مع استراتجيّات التّقويم الذّاتي هذه الأخيرة تسمح للتّلميذ بمعرفة التّقدّم الّذي أحرزه في الأداء و ذلك بمقارنة أدائه بالأهداف الّتي سُطّرت من طرفه أو الّتي حدّدت له من طرف المعلّم (الأستاذ) . وعليه فإنّ توضيح معايير التّقويم للتّلميذ أمر لابدّ منه حتّى يتسنّى له تقويم ذاتي لأدائه ( Delannoy , 1997 ) .

إذا تمعنا جيّدًا في التّقويم الذّاتي و المراقبة المستمرة و جدناهما مؤشرين من مؤشرات الدّافعيّة المدرسيّة كما أشار إلى ذلك (Viau , 1997 ) وأطلق عليهما استراتجيّات الضّبط الذّاتي. و ما يجدر الإشارة إليه أنّ الدّافعيّة من المواضيع الهامة الّتي شغلت اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة على رأسها المجال التّربوي التّعليمي ، و ما زاد من أهميّة الدّافعيّة أثرها البالغ في تحديد نشاط الكائن كمًّا و كيفًا .

وقد عرّف هشام غليان ( كما ورد عن نشواتي، 1998، ص 206 ) دافعيّة التّعلّم " على أنّها حالة داخليّة عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه التّعليمي و الإقبال عليه و القيّام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النّشاط حتّى يحقّق المتعلّم أهدافه " .

ويمكن للمهتم بالدّافعيّة أن يقف عند ثلاثة استعمالات أساسيّة : أوّلا تستخدم الدّافعيّة لتفسير التّغيّر الّذي يحدث لسلوك الفرد و ثانيّا تستخدم لتفسير استمراريّة هذا السّلوك ، أو الانصراف عنه أمّا ثالثـا فتستخدم للدّلالة على شدّة هذا السّلوك أو مستواه

( القطامي وآخرون ، 2003) . و قد تبيّن من خلال استقرائنا لتراث الدّراسات السّابقة الّتي اهتمّت بالدّافعيّة ، أنّها كثيرة ومتنوّعة منها الدّراسات الّتي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث في الدّافعيّة مثل دراسة مصطفى تركي ( 1988) ، رشاد عبد العزيز موسى وصلاح الدّين أبو ناهية (1988) فتحي الزّيات( 1990) وسيد الطّواب (1990) ودراسة أحمد عبد الخالق ، مايسة النّيال (1991) بالإضافة إلى دراسة ( 2001 ) Gregory et Al الّتي درست علاقة ادراكات تلاميذ المرحلة المتوسطة للعائلة والمحيط الدّراسي بالتّحصيل الدّراسي، في حين تطرّقت دراسة (2001) Ryan إلى دراسة أثر جماعة الأقران على تنميّة دافعيّة التّحصيل الدّراسي عند التّلاميذ المراهقين ، أمّا دراسة ( 1998 ) Wentzel هدفت إلى دراسة العلاقات الاجتماعيّة والدّافعيّة في المدرسة والمتوسطة : دور الأوليّاء و الأساتذة و الأقران ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) . و من الدّراسات الحديثة الّتي اهتمّت بموضوع الدّافعيّة للتّعلم من خلال إبراز أهم مكوّناتها يمكن ذكر النّموذج المعرفي الاجتماعي لصاحبه Viau و الّذي يوضّح كيف أنّ الدّافعيّة للتّعلم عمليّة ديناميكيّة تشمل عدّة أبعاد و مكوّنات معرفيّة ( إدراكيّة ) تتأثّر بدورها بالمحيط الّذي يعيش فيه التّلميذ ( Viau , 1994 ) .

و من جهة أخرى أشارت بعض الدّراسات أنّ التّلاميذ في المرحلة المتوسطة يعانون من نقص الدّافعيّة للتّعلم. فالتّلاميذ في هذه المرحلة التّعليميّة الّتي تتزامن و مرحلة المراهقة الّتي تظهر فيها حاجات نفسيّة واجتماعيّة جديدة كالحاجة إلى الاستقلاليّة و الحاجة إلى ربط علاقات اجتماعيّة مع الآخرين سواء مع الأساتذة أو مع الزّملاء، الحاجة إلى الثّقة في النّفس...

فحسب ما أشار إليه ( 2009 ) Gentry( كما ورد عن المانع ، 2005 ) أنّ المراهق ينظر إلى المدرسة على أنّها مكان ممل ، وغير مهم بالنّسبة له، و ما يزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة هو التّغيير في البيئة التّعليميّة أي الانتقال من المرحلة الابتدائيّة إلى المتوسطة ، هذا التّغيير الجذري يؤدّي إلى صعوبة في التّكيف هذا ما ينتج عنه انخفاض الدّافعيّـة المدرسيّة .

وعلى الرّغم من توفّر العديد من الدّراسات في مجال الدّافعيّة ، إلاّ أنّها قليلة فيما يخص علاقتها بالتّقويم بصفة عامة وبالتّقويم المستمر بصفة خاصة ، لذلك مازالت مثل هذه المواضيـع تطرح نفسها بقوّة لتكون محلّ بحث ودراسة ، ومازالت الإجابة عن مثل هذه التّساؤلات يحتاج إلى الكثير من جهود الباحثين . و بناء على ما سبق تطرح التّساؤلات الآتيّة :

1- هل هنـاك علاقـة ارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطور المتوسط ؟

2- هل هنـاك علاقـة ارتباطيّة بين أسلوبي التّقويم (أحادي/غير أحادي) والدّافعيّة المدرسيّة ؟

3- هل تختلف العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس ؟

4- هل تختلف العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم المستمر والدّافعية المدرسيّـة باختـلاف الجنس ؟

5- هل تختلف الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف المستوى الدّراسي ؟

**2 – فرضيّــات الدّراســة**

على ضوء تساؤلات الإشكاليّة السّابقة يمكن صيّاغة الفرضيّات التّاليّة :

1- هناك علاقة ارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة .

2- هناك علاقة ارتباطيّة بين أسلوبي التّقويم ( أحادي / غير أحادي ) والدّافعيّة المدرسيّة.

3- تختلف العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس .

4- تختلف العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم المستمر والدّافعية المدرسيّة باختلاف الجنس .

5- تختلف الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف المستوى الدّراسي .

**3 – أهميّة الدّراســة**

يهمّ هذا البحث المختصين النّفسانيّين و كلّ المشتغلين في الحقل التّربوي من معلّمين وأساتذة و مستشارين تربويّين ، لأنّه يعالج عاملا مهما من عوامل تحسين المردود التّربوي ألا و هو التّقويم المستمر ( البنائي ) لما له من أهميّة في إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم و تحفيزهم على النّجاح ، كما يكتسي هذا البحث أهميّة تتجلّى في تحسين الأداء التّربوي من خلال مساعدة الأساتذة و المعلّمين على وضع استراتجيّات مناسبة للرّفع من دافعيّة تلاميذهم ، خاصة في مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تعرف حسب ما أشارت إليه العديد من الدّراسات النّفسية و التّربوية بانخفاض كبير لدافعيّة التّلاميذ ممّا يجعلهم يغادرون مقاعد الدّراسة ، بالإضافة إلى إعادة الدّور الحقيقي للمدرسة المتمثّل في إدراك المدرسة على أنّها

مصدر للعلم و المعرفة و ليست مجرّد مكان للتّقويم من طرف المعلّم و الإدارة ( الانتقاء وفق معايير معيّنة ) و أنّ التّقويم ما هو إلاّ عمليّة تكوينيّة بنائيّة و هو جزء من العمليّة التعليميّة التّعلميّة يهدف إلى تصحيح و تعديل المسار الدّراسي للتّلميذ ، أي جعل التّقويم و سيلة تربويّة تكوينيّة و ليس غاية في حدّ ذاته .

**4 – أهــداف الـدّراســة**

تهدف هذه الدّراسة إلى إبراز العلاقة بين التّقويم المستمر ( البنائي ) و الدّافعيّة المدرسيّة في مرحلة التّعليم المتوسط ، كما تهدف كذلك إلى دراسة العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة ، بالإضافة إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين فيما يخصّ العلاقة الارتباطيّة أوّلا بين التّقويم المستمر والدّافعيّة و ثانيّا بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة دون أن ننسى الهدف الأخير المتمثّل في تأثير المستوى الدّراسي على الدّافعيّة المدرسيّة بالإضافة إلى تزويد الأساتذة بالمعلومات الكافيّة عن فعاليّة التّقويم المستمر و أساليب تطبيّقه.

**5 – تحديـد المفاهيــم**

**5– 1– التّقـويم المستمر**

يشير(1988) Scallon ( كما ورد عن وعلي ، 2006 ) إلى أنّ التّقويم المستمر هو نظام من التّقويم ينصّ في أوقات عديدة على جمع معلومات ضروريّة أثناء تنفيذ برنامج دراسي ، أو درس للتّحقق الدّوري من نوعيّة تعلّم التّلاميذ ، وهدفه الكشف عن مواطن الضّعف في عمليّة التّعلم ، وكذا الصّعوبات الّتي تعترض هذه العمليّة .

في حين يرى ( Cardinet , 1988 ) أنّ التّقويم المستمر هو التّقويم الّذي يتمّ مواكبا لعمليّة التّدريس و يستمر باستمرارها و الهدف منه تعديل المسار الدّراسي من خلال التّغذيّة الرّاجعة ، و ذلك بالبحث عن الصّعوبات الّتي تعترض التّلميذ بينما يرى Barlow ( كما ورد عن سرير، 1995 ) أنّ التّقويم المستمر يقيس مستوى التّلميذ و الصّعوبات الّتي تعترضه أثناء فعل تعليمي معيّن فهو إجراء عملي يمكن كلا من المدرس و التّلميذ من التّدخل لتّصحيح مسار هذا الفعل .

و بناء على ما سبق نقصد بالتّقويم المستمر هو تلك العمليّة المنظمة و المستمرة يستخدمها الأستاذ في مراقبة الفعل التّعليمي ، و غرضها تقديم تغذيّة راجعة للمعلّم (الأستاذ) و المتعلّم ( التّلميذ ) لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه التّلميذ ، و يعتمد التّقويم المستمر على جملة من الإجراءات :

- استجوابات شفويّة و كتابيّة ، فروض ، أعمال تطبيقيّة ، أعمال موجّهة ، وظائف منزليّة ، مشاريع جماعيّة أو فرديّة ، امتحانات فصليّة...

أمّا إجرائيّا فيحدّد التّقويم المستمر بالدّرجة ( المعدّل) الّتي يتحصل عليها تلميذ المرحلة المتوسطة ، عند تطبيق عمليّة التّقويم المستمر في مادة الرّياضيّات .

**5 – 2 – الدّافعيّة المدرسيّة ( دافعيّة التّعلم )**

يرى(Zimmerman,1990) أنّ الدّافعيّة للتّعلّم هي حالة ديناميكيّة لها أصولها في ادراكات المتعلّم لنفسه و محيطه و الّتي تحثّه على اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معيّن .

في حين يشير ( Viau , 1997 ) إلى أنّها حالة داخليّة تحرك أفكار ومعارف المتعلّم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازنٍ معرفيٍّ .

أمّا محمد حسن عمران ( 2006 ) ( كما ورد عن غباري ، 2008 ) يشير إلى أنّ دافعيّة التّعلم هي مجموعة المشاعر الّتي تدفع التّلميذ إلى الانخراط في نشاطات التّعلّم الّتي تؤدّي إلى بلوغه الأهداف المنشودة ، و هي ضرورة أساسيّة لحدوث عمليّة التّعلّم ودونها لا يحدث التّعلّم .

يتّضح ممّا سبق أنّ الدّافعيّة للتّعلّم تعدّ من جملة المفاهيم السّيكولوجيّة الّتي لم تستقر على معنى محدّد واضح و هذا راجع لاختلاف مكوّناتها من منظور لآخر و من بيئة ثقافيّة لأخرى ، ومن محيطٍ تربويٍّ لمحيط آخر .

و تعرّف الدّافعيّة المدرسيّة إجرائيّا بالدّرجة الكليّة الّتي يتحصّل عليها التّلميذ على مقيّاس الدّافعيّة المدرسيّة المعتمد في هذه الدّراسة الّذي قام بتطويره الباحث أحمد دوقة و آخرون ( 2007 ) الّذي يتضمّن ستّة مكوّنات إدراكيّة وهي : إدراك المتعلّم لقدراته ، إدراك قيمة

التّعلم ، إدراك معاملة الأساتذة ، إدراك معاملة الأوليّاء ، إدراك العلاقة مع الزّملاء ، إدراك المنهاج .

**5 – 3 – المراهـق المتمـدرس**

المراهقة مرحلة انتقاليّة تبدأ باستثارة الغرائز الجنسيّة ، كحبّ الحركة ، وثراء الحياة العاطفيّة ، و هي مرحلة تتطوّر فيها القدرات العقليّة ، خاصة الذّكاء ويظهر فيها التّفكير المجرد ، و هي مرحلة تكوين علاقات صداقة وعلاقات عاطفيّة ( Sillamy , 1999 ) .

فترة المراهقة تمثل مرحلة نمو في مختلف الجوانب جسديًّا ، عقليًّا ، انفعاليًّا واجتماعيًّا و يصاحب هذا النّموّ تعب و إرهاق مما يؤدّي في أغلب الأحيان إلى فقدان التّركيز أثناء الدّراسة .

و في هذه الدّراسة نعني بالمراهق المتمدرس التّلميذ ( التّلميذ ، التّلميذة ) الّذي يمرّ بفترة المراهقة ، و يزاول دراسته في السّنة الثّانيّة و الثّالثة متوسط بصورة نظاميّة في مؤسّسة تعليميّة(المتوسطة).

# الفصــل الثّــانــي

## التّقويم المستمر: مفهومه ، أنواعه ، وظائفه

تمهيــد

1 – مفهوم التّقويم التّربويّ

2 – مراحل عمليّة التّقويم

3 – أنواع التّقويم ودورها في تحسين عمليّة التّعلّم

4 – وظائف التّقويم

5 – التّقويم المستمر

5 – 1 – مفهوم التّقويم المستمر

5 – 2 – أهميّة التّقويم المستمر

5 – 3 – فوائد التّقويم المستمر

5 – 4 – أنواع التّقويم المستمر

5 – 5 – خصائص التّقويم المستمر

5 – 6 – مراحل التّقويم المستمر

5 – 7 – التّقويم المستمر وفق بيداغوجيا الكفاءات

5 – 8 – أدوات التّقويم المستمر

5 – 9 – التّقويم المستمر والتّغذيّة الرّاجعة

5 – 10– تفسير نتائج التّقويم المستمر

5 – 11– تنظيم التّقويم المستمر في التّشريع المدرسيّ الجزائريّ

5 – 12– بعض مشكلات التّقويم المستمر

خلاصـــة

**تمهيـد**

يعدّ التّقويم أحد المداخل المهمّة للتّطوير، حيث يرافق عمليّتي التّعليم والتّعلّم في جميع مراحلها ، فعن طريقه يمكن تحديد فجوات الأداء الّتي تمثّل الفرق بين الواقع و المأمول تحقيقه من العمليّة التّعليميّة ، و لهذا فإنّ أولى خطوات التّطوير هي الوقوف على معطيّات الوضع التّربوي الحالي و تحديد مدى مطابقة مخرجات المجال التّربوي للأهداف المنشودة تمهيدًا لاتخاذ القرارات و الإجراءات الّتي تساعد على تطوير تلك المخرجات و ذلك من أجل تحقيق الجودة في التّعليم.

إذن التّقويم في التّربية الحديثة أصبح جزء لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة، حيث يتداخل ويتفاعل معها ليشكّل إطارًا مرجعيًّا لكلّ عمليّات التّحسين والتّطوير والتّعديل والإصلاح.

**1 – مفهوم التّقويم التّربوي**

يعتبر مفهوم التّقويم من المفاهيم التّربويّة الّتي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمّين بميدان التّربيّة ، الأمر الّذي أدى إلى تعدّد تعاريفه و صعوبة تحديد مفهوم دقيق للمصطلح، و عليه فإنّه يمكن تصنيف نماذج التّعاريف المختلفة الّتي تتناول مفهوم التّقويم إلى صنفين.

**1– 1 تعريف التّقويم من خلال تحقيق الأهداف**

يرى ( 1990 ) Tyler ( كما ورد عن الصّانع وآخرون ، 2007 ) أنّ التّقويم هو عمليّة تقرير مدى تحقيق الأهداف التّربويّة في البرنامج .

أمّا ( Bloom ( 1983 (كما ورد عن قلادة ، 2005 ) فيرى أنّ التّقويم هو إصدار دعم لغرض ما ، على قيمة الأفكار، أو الأعمال أو الحلول أو الطّرق أو المواد ، وأنّه يتضمّن استخدام المحكّات والمستويّات والمعايير لتقدير مدى كفايّة الأشيّاء ودقّتها وفعاليّتها، و يكون التّقويم كميًّا أو كيفيًّا .

و أشار ( Gronlund , 1976 ) أنّ التّقويم عمليّة منهجيّة تحدّد مدى تحقيق الأهداف التّربويّة من طرف التّلاميذ ، وأنّه يتضمّن و صفا كميّا و كيفيّا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة .

في حين يرى ( Deketele , 1991 ) أنّ التّقويم مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافيّة لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات و مجموعة مقاييس مطبقة للأهداف المحدّدة في البدايّة أو معدّلة خلال العمليّة من أجل أخذ القرار .

كما يعرف أيضا ( بركات ، 1984 ، ص 17 ) التّقويم " أنّه قيّاس مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومعرفة مدى البعد أو القرب من تحقيق هذه الأهداف " .

إذن المتأمّل لمجموعة التّعاريف السّابقة يلاحظ أنّها تشترك في خاصيّة بلوغ الأهداف المنشودة والمسطّرة مسبقا ، كما تحثّ على تقدير مدى التّحسن و التّقدم والحكم على كلّ ذلك كمًّا أو كيفًا ، وعلى هذا الأساس يكون العلاج من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة، وهذا التّحسن لا يظهر إلاّ من خلال التّغير في السّلوك نحو الأفضل ، كما يؤكّد عليه العالم الأمريكي Tyler الّذي يعتبر أوّل من أدخل فكرة تحديد الأهداف أثناء بناء البرامج التّعليميّة.

**1- 2 تعريف التّقويم من خلال علاقته باتخاذ القرارات التّربويّة ( إصدار الأحكام )**

يرى ( Cardinet , 1988 ) أنّ التّقويم التّربوي عمليّة ملاحظة وتأويل آثار التّعليم ، لأجل اتخاذ القرارات الضّروريّة الضّامنة لحسن سير العمليّة التّعليميّة وتطويرها .

أمّا ( Decorte , 1979 ) فيرى أنّ التّقويم عمليّة جمع معلومات حول قيمة مختلف مكوّنات فعل التّعليم والتّعلّم ، تمكّن من اتخاذ القرارات المتعلّقة بالتّعديلات، الّتي يجب إدخالها لتحسين وتطوير العمليّة التّعليميّة .

في حين يرى ( Stufflebeam , 1980 ) أنّ التّقويم تلك العمليّة الّتي يتمّ من خلالها تخطيط و جمع و تزويد معلومات أو بيانات للحكم على بدائل القرارات .

بينما يرى ( صادق و أبو حطب، 1988) أنّ التّقويم عمليّة إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلّب استخدام المعايير أو المستويّات أو المحكّات ، لتقدير هذه القيمة ، كما يتضمّن أيضا معنى التّحسن أو التّعديل أو التّطوير الّذي يعتمد على هذه الأحكام .

كما يعرّف ( يوسف و محمود ، 1999 ) التّقويم بأنّه عمليّة منهجيّة تقوم على أسس علميّة تستهدف إصدار الحكم بدقّة و موضوعيّة على مدخلات و مخرجات أي نظام تربوي ، و من ثمّ تحديد جوانب القوّة و القصور في كلّ منهما ، تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح وتعديل النّقائص .

إنّ المتأمّل لهذه التّعاريف يلاحظ أنّها تشترك في مبدأ تعديل الخطط التّربويّة ومراجعة أساليبها لإصدار أحكام جديدة ، و حسب ( Dominicé , 1979 ) فإنّ الهدف الأساسيّ للتّقويم في هذا النّموذج هو تسهيل عمليّة اتخاذ القرار فيما يخص البرامج و الإصلاحات بناء على ما تمّ التّحصل عليه من نتائج.

من خلال العرض المقدّم لمجموعة التّعاريف المختلفة المصنّفة في النّموذجين السّابقين يمكن القول أنّ التّقويم هو مجموعة عمليّات منهجيّة تقوم بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدّد مسبقا على جانب من جوانب العمليّة التّربويّة ، للتّأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة و ذلك لدعم و تعزيز الجوانب الإيجابيّة والوقوف على النّقائص و الجوانب السّلبيّة بهدف اتخاذ قرارات تربويّة ملائمة .

❖ **طبيعة العلاقة بين القياس و التّقويم**

يتّضح للمهتم بالقياس و التّقويم أنّهما يشتركان في بعض المميّزات، وأنّهما يرتبطان بعلاقة جوهريّة هي علاقة وظيفيّة أي علاقة الوسيلة و الغاية ، وتوجد فروق واختلافات يمكن أن نحدّدها كالآتي :

- القياس يهتمّ بوصف السّلوك أمّا التّقويم فيحكم على قيمته، و عليه فالقياس يتضمّن اهتماما بالوسائل، أمّا التّقويم فيهتم بالمعايير و بمدى صلاحيتها و وسائل تطبيقها.

– القياس يقتصر على التّقدير و الوصف الكميّ للسّلوك أمّا التّقويم فيشمل التّقدير الكميّ والتّقدير النّوعيّ للسّلوك ، كما يشمل حكما يتعلّق بقيمة هذا السّلوك ، ممّا يشير إلى أنّ التّقويم أكثر شمولا من القياس و أنّ القياس يمثّل إحدى وسائل التّقويم.

– القيّاس أحد أركان التّقويم وليس هو التّقويم أي بمعنى آخر إذا قمنا بقياس جانب من جوانب شخصيّة التّلميذ ( التّحصيل الدّراسي ) فهذا لا يعني أنّنا قمنا بعمليّة التّقويم، بل قمنا بعمليّة القياس فقط ، أمّا إذا أردنا أن نقوّم فلا نكتف بالقيّاس فقط ، بل يتعدّاه إلى إصدار الأحكام ، ثمّ البحث عن نقاط القوّة من أجل تعزيزها و نقاط الضّعف من أجل تحسينها ( أبو حويج و آخرون ، 2000 ) .

❖ **أسـس التّقـويـم**

هناك مجموعة من الأسس الّتي يجب الاعتماد عليها عند تخطيط و تنفيذ عمليّة التّقويم إذا أردنا لهذه العمليّة النّجاح في بلوغ أهدافها، ومن أبرز هذه الأسس نذكر ما يلي:

– أن يتحقّق التّنسيق بين التّقويم مع أهداف المنهج ، بمعنى أن يتّصل بما ينبغي إنجازه فإذا كان التّدريس أو البرنامج الدّراسي يهدف إلى تنميّة شخصيّة التّلميذ ، فإنّ عمليّة التّقويم يجب أن تقلّل من الفروق الفرديّة في الأداء و تكثر من المقارنات الجماعيّة .

– أن يكون التّقويم شاملا لكلّ أنواع ومستويّات الأهداف التّعليميّة و لكلّ عناصر العمليّة التّعليميّة ، فلا ينبغي أن يركّز على جانب واحد من جوانب الشّخصيّة ، كالاهتمام بالجانب المعرفي فقط و إهمال الجوانب الأخرى .

– أن تتنوّع أساليب و أدوات التّقويم حتّى نتحصّل على معلومات أوفر عن المجال الّذي سيقوّم و أن تكون هذه الأساليب و الأدوات متقنة التّصميم و الإعداد و متناسبة مع تقويم الأهداف التّربويّة المراد تحقيقها (الظّاهر و آخرون ، 2002 ) .

– أن يكون التّقويم عمليّة مستمرة استمرار العمليّة التّعليميّة حتّى يتمكّن المعلّم من تصحيح مسار العمليّة التّعليميّة باستمرار.

– أن يتمّ التّقويم بطريقة تعاونيّة يشارك فيها كلّ من له علاقة بالعمليّة التّعليميّة ، من معلّمين و مشرفين تربويّين و مسؤولين في التّربيّة و أوليّاء الأمور ، و أن تكون هناك فرص للتّقويم الذّاتي من جانب كلّ من التّلميذ والمعلّم .

– أن يميّز التّقويم بين مستويّات الأداء المختلفة و يكشف عن الفروق الفرديّة و القدرات المتنوّعة للتّلاميذ .

– أن يكون التّقويم تشخيصيّا وعلاجيّا أي أنّه يحدّد نواحي القوّة و نواحي الضّعف في عمليّات الأداء وفي نتائج هذا الأداء ، بقصد تعزيز نواحي القوّة و علاج نواحي الضّعف و تداركها .

– أن يكون التّقويم و ظيفيّا بمعنى أنّه يستفاد منه في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، و في إحداث تغيرات إيجابية في جميع عناصرها.

– أن يجرى التّقويم في ضوء معايير معيّنة تتماشى مع فلسفة التّربيّة ، و من أبرز هذه المعايير ما يلي :

– أن يسهّل التّقويم التّقويم الذّاتي للفرد ( المتعلّم ) و توجيهه .

– أن يشمل التّقويم كلّ هدف من الأهداف الّتي تضعها المدرسة .

– أن يسهّل التّقويم عمليّة التّعليم و التّعلّم .

– أن يوفّر التّقويم تغذيّة راجعة و مستمرة تهدف إلى تطوير المناهج و السّيّاسات التّربويّة .

– أن يراعي في التّقويم الاقتصاد في الوقت و المال والجهد ( أبو حويج وآخرون، 2002 ) .

❖ **مجـالات التّقـويم**

يستمدّ التّقويم معناه من طبيعة المنهج ، و طبيعة الفلسفة الّتي يستند عليها هذا المنهج و يتغيّر التّقويم في شكله و أبعاده و وسائله و طرائقه بتغير المناهج، فالمنهج التّقليديّ يهتمّ بالمادة الدّراسة فقط، بهدف حفظ المعلومات واستظهار المعارف، فوظيفة التّقويم في هذا المنهج لا تتعدّى عمليّة القياس، أمّا المنهج الحديث والّذي اتّسع مفهومه ليشمل جميع جوانب شخصيّة التّلميذ، بالإضافة إلى تقويم نشاط أو أداء المعلّم ، و كذا تقويم الأهداف التّربويّة و طرائق التّدريس، ومختلف الوسائل التّعليميّة، و يمكن تلخيص مجالات التّقويم كالآتي:

**تقويم التّلميذ** : والمقصود هنا هو تتبع نمو التّلاميذ من جميع النّواحي المعرفيّة، والانفعاليّة و النّفسيّة والحركيّة، للوقوف على مواضع الضّعف في هذا النّمو لعلاجها وتداركها في الوقت المناسب.

و حسب خيري (1985 ) فإنّ تقويم التّلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التّربويّة في مجالات مختلفة ، إذن يختلف هذا التّقويم باختلاف الأهداف، فهناك تقويم التّحصيل ( الأداء )، و هناك تقويم المهارات و هناك تقويم القيّم و الاتجاهات و هناك التّقويم الشّامل للجوانب المعرفيّة و المهاريّة و الوجدانيّة .

**تقـويـم المعلّـم** : يعدّ المعلّم دعامة أساسيّة في الموقف التّعليمي ، و نجاح العمليّة التّعليميّة و فاعليّتها يتوقّف على حدّ كبير على ثقافته ( المعلّم ) و أسلوبه ، و طريقة تدريسه ، لذا فإنّ تقويم عمل المعلّم يمثّل مجالا مهمّا من مجالات التّقويم التّربوي ، و ذلك للأثر الكبير الّذي يحدثه المعلّم الكفء في تلاميذه.

فقد يتحوّل منهاج دراسي رغم نقائصه و ما قد يعانيه من عيوب إلى أداة تربويّة هامة وفعّالة في يد معلّم ناجح ، و العكس صحيح فقد يتحوّل منهاج دراسي مخطط له بعنايّة و دراسة من طرف أخصائيّين في يد معلّم غير جدير إلى خبرات مفكّكة لا قيمة لها ، لذا كان تقويم المعلّم أمرا ضروريّا لنجاح العمليّة التّعليميّة ، كما أنّ معرفة السّمات الّتي تؤدّي إلى النّجاح في مهنة التّعليم من العمليّات الأساسيّة في التّربيّة الحديثة، ويمكن قياس كفاءة المعلّم من خلال الأثر الّذي يحدثه في تلاميذه ، و من الخطأ قياس هذا الأثر بالاعتماد على الامتحانات و نتائجها، بل يتعداه إلى التّفاعل الإيجابي بين المعلّم و المتعلّم و ما يتعلّمه التّلميذ من عادات حسنة وصفات خلقيّة ، و قيّم و اتجاهات ، و ميول ...

وفيما يخص تقويم عمل المعلّم يمكن الاعتماد على طريقة التّدريس، و في مختلف مميّزاته الشّخصيّة ، أو الإنتاج فالمقصود به التّغير الّذي يحدث في سلوك المتعلّم (التّلميذ) و لا يخفى على أحد أنّ إدراك المعلّم للتّغيّرات الّتي يريد تحقيقها تسهل عليه إنجاح عمليّة التّعليم ( أبو حويج و آخرون ، 2002 ) .

**تقـويـم الوسـائل التّعليميّـة:** تُقوّم الوسائل التّعليميّة من حيث نوعيتها و عصرنتها، توفّرها بشكل مناسب ، كلفتها ، ملاءمتها لتحقيق الأهداف الّتي صمّمت لأجلها ، وكذلك أن تكون مناسبة لسن و مستوى التّلاميذ .

**تقـويـم الكتـاب المدرسي** : عند القيام بتقويم الكتاب المدرسي يعتمد على مدى ملاءمته مادته ( محتواه ) مع مستوى و قدرات المتعلّمين ، و كذلك مدى تناسب محتوى الكتاب مع الأهداف المتوقع تحقيقها بالإضافة إلى أخذ شكل الكتاب بعين الاعتبار من حيث وضوح الكتابة و الرسومات إن وجدت ( قاسم ، 2003 ) .

**تقويم التّشريعات التّربويّة** : من حيث أنّها (التّشريعات) شاملة، محدّدة واضحة، تقدّم أهداف التّربيّة ، تسهّل الإجراءات الإداريّة، توضّح واجبات وحقوق كلّ من المعلّم والمتعلّم .

**تقـويـم النّتائـج التّربويّة** : يعتمد في تقويم النّتائج التّربويّة على التّغير المرغوب في سلوك المتعلّمين ، هل فعلا هذا التّغير يتماشى و الأهداف المنشودة ، هل فعلا هذا التّغير يساهم في إنجاح برامج التّنميّة و تلبيّة حاجات المجتمع .

**تقـويـم المبانـي المدرسيّة:** إذن المجال المكاني يعتبر عنصرا ضروريّا في إنجاح العمليّة التّعليميّة، لذلك أصبح تقويم المباني المدرسيّة ضرورة حتميّة و يعتمد في هذا النّوع من التّقويم على مدى ملاءمة هذه المباني لتنفيذ المنهاج المدرسي، و مدى صلاحيّتها للاستعمال من حيث المساحة و النّظافة و التّجهيز و التّهويّة ، والابتعاد عن الضّوضاء بالإضافة إلى الطّابع الجمالي سواء داخليّا أو خارجيّا ( الظّاهر و آخرون ، 2002 ) .

**تقـويـم الأهـداف** : يمثل تقويم الأهداف جانبا رئيسيّا من جوانب التّقويم التّربوي ، و يعتمد في تقويم الأهداف على :

– علاقة الهدف بالمتعلّم و المجتمع وطبيعة المادة .

– وضوح الأهداف التّربوية و مدى قابليّتها للتحقيق .

– تصنيف الأهداف وترتيبها.

– كيفيّة تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويّات نمو التّلميذ .

– مدى شمول الأهداف لجميع جوانب شخصيّة المتعلّم .

و تتمثّل الغاية الرّئيسيّة من تقويم الأهداف في التّعرف على ما هو غير مفيد لنّمو التّلاميذ أو لا يتماشى و احتيّاجات المجتمع ، و التّطور المعرفي و الاتجاهات العلميّة المعاصرة وذلك من أجل استبعادها و تعديلها.

**تقويم المنهاج** : يستفاد من تقويم المنهاج في تطويره ، و في تحسين عمليّة التّعلّم، باعتبار أنّ المنهج في الأساس خطّة لمساعدة التّلاميذ على التّعلّم ، ويحتوي تقويم المنهاج التّربويّ على مجموعة من الجوانب من حيث أهدافه و مدى ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتّربيّة و مدى توازنها و وضوحها و شموليّتها و ملاءمتها للتّلاميذ ومراعاتها لكافة التّغيّرات الّتي تطرأ على طبيعة المعرفة ( سيّد و سالم ، 2003 ) .

**تقويم الإدارة التّربويّة** : يتعلّق التّقويم في هذا المجال بمدى تحديد نوع الإدارة والسّلوك الإداري للمدرسين، وقياس مدى فعاليّة الإدارة في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، وتقويم الممارسات

الإداريّة والفنيّة للمديرين في إطار المسؤوليّات والمهام الإداريّة، وغالبا ما يتمّ التّقويم للإدارة باستخدام صحائف التّقدير الذّاتي للمديرين و الإداريّين أو بواسطة تقويم المعلّمين أو التّلاميذ أو الموجهين التّربويّين وفق أدوات ومعايّير تصمّم لهذا الغرض ( أبو حويج و آخرون ، 2002 ) .

**2 – مراحل عمليّة التّقويم**

تعتمد التّربيّة الحديثة في أساليبها التّقويميّة على أسس منطقيّة و موضوعيّة هادفة ، ذات ارتباط وثيق بكلّ ما يتصل بعمليّة التّعلم و التّعليم ، و يمكن إيجاز أهم مراحل التّقويم كالآتي:

**2 – 1 مرحلة التّخطيط :** تبدأ هذه المرحلة قبل القيّام بعمليّة التّقويم ، وتتطلّب اتخاذ قرارات عن كيفيّة إجراء عمليّة التّقويم و ذلك بتحديد الموقف التّقويمي ، و تحديد أهدافه واختيار الأدوات المناسبة ، و تحديد الإستراتيجيات و اختيار نوع التّصميم المناسب وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التّقويمي.

**2 – 2 تحليل الموقف التّقويمي :** تتضمّن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التّقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله لإجراء عمليّة التّقويم.

**2 – 3 تحديد الأهداف:** يتمّ في هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة و تحليلها إلى أهداف سلوكيّة قابلة للقيّاس ، توضح الأهداف للتّلاميذ ما هو متوقع منهم بشكل دقيق.

**2 – 4 تحديد المتطلّبات:** و هي خطوة ضروريّة يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج ، للتّعرف على المتطلّبات الأساسيّة اللاّزمة له حتّى يمكن تحقيق الأهداف التّعليميّة

المسطرة ، أي التعرف على ما يجب على المتعلّمين معرفته قبل الشّروع في عمليّة التّعليم ودراسة برنامج معيّن حتّى يتمكنوا من الاستفادة من دراسته و تحقيق أهدافه.

**2 – 5 اختيار أدوات القيّاس** : إنّ عمليّة جمع البيانات لتحقيق الأهداف تتطلب أدوات قياس مناسبة ، سواء كانت هذه الأدوات اختبار تحصيل أو مقياس اتجاهات أو استمارة ملاحظة ، فلابد أن نختار أداة مناسبة من الأدوات المتوفّرة، وإذا لم تتوفّر مثل هذه الأدوات فإنّه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القيّاس الجيّد .

**2 – 6 تحديد الإستراتيجيّات** : الإستراتيجيّات هي بمثابة مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر وكلّ إستراتيجيّة تستلزم عدّة أنشطة نوعيّة ، وتوجد عدّة إستراتيجيّات تعليميّة مثل تدريب الخبرة التّعليميّة والمراجعة والتّغذيّة الرّاجعة والممارسة ، و هذه الإستراتيجية العامة تصلح لتقويم المقررات الدّراسية المختلفة وقياس مدى تحقيق الأهداف المتنوّعة .

**2 – 7 إعداد جدول زمني** : يعتبر إعداد جدول زمني لعمليّة التّقويم شرط ضروريّ في عمليّة التّقويم ، ويتطلّب هذا الإعداد وضع قائمة بالأنشطة الأساسيّة للجهد التّقويمي، ونقطة البداية زمنيّا لكلّ نشاط ونقطة النّهاية ومثل هذا الجدول يساعد الّذي يقوم بعمليّة التّقويم على تقدير مدى صلاحيّة الخطط البديلة ، والالتزام بالجدول الزّمني يسهل الآخر عمليّة التّقويم ( قاسم ، 2003 ) .

## 3 – أنواع التّقويم و دورها في تحسين عمليّة التّعلّم

يعتبر التّقويم التّربوي من أهم الأركان الأساسيّة في العمليّة التّربويّة ، وهو حجر الزّاويّة لإجراء أي تطوير تربوي يهدف إلى تحسين عمليّة التّعلّم في أي مجتمع، بالإضافة إلى أنّ التّقويم التّربويّ بكل أنواعه ينظر إليه من قبل جميع متخذي القرارات التّربويّة على أنّه الدّافع الأساسي ، الّذي يقود العاملين على اختلاف مواقعهم إلى العمل المستمر ، لتحسين أدائهم وممارساتهم و بالتّالي مخرجاتهم ، و يمكن تقسيم التّقويم التّربوي إلى ثلاثة أنواع و هي :

### 3 – 1 التّقويم التّشخيصي

يهتم هذا النّوع من التّقويم بالتّعرف على التّلاميذ الّذين يعانون من صعوبات تعليميّة متكرّرة ، وتحديد مجال هذه الصّعوبات و محاولة الكشف عن أسبابها و بعبارة أخرى فإنّ أسلوب التّقويم التّشخيصي أسلوب تعلّم و تعليم يتمّ على فقرات منتظمة خلال عمليّة تطبيق البرنامج التّعليمي، وذلك بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب التّلميذ للأهداف المسطّرة. و التّقويم التّشخيصي في جوهره ينقسم إلى عمليّتين رئيسيّتين الأولى تجرى قبل بدأ عمليّة التّدريس و تهدف إلى التّعرف على مقدار امتلاك الفرد للخبرات أو المهارات الأساسيّة اللاّزمة للشّروع في تطبيق برنامج دراسي معيّن ، و استنادا على نتائج هذا التّقويم يمكن تحديد النّقطة الّتي ينطلق منها المتعلّم في نشاطه التّعليمي.

أمّا العمليّة الثّانيّة : تحدث أثناء عمليّة التّعليم و التّعلم ، وتسعى إلى الكشف عن الصّعوبات الفعليّة الّتي يواجهها المتعلّم أثناء الدّرس و مدى قدرته على تجاوز العراقيل الّتي تقف

كموانع أمام تقدّمه الدّراسي ، و البحث عن أسباب هذه الصّعوبات الّتي قد تتصل مباشرة بالمعلّم أو المتعلّم أو بالظّروف البيئيّة أو بالمادة الدّراسيّة في حدّ ذاتها ، ثمّ بعد اكتشاف مصادر و أسباب هذه الصّعوبات يسعى القائم بالتّقويم التّشخيصي إلى تذليلها لتحسين عمليّة التّعلم و التّعليم ( ربيع ، 2002 ) .

**3 – 2 التّقويم البنائي ( المستمر )**

يتمّ إجراء التّقويم البنائي أثناء العمليّة التّعليميّة و يستمر معها و يعد شرطا ضروريّا وجزء لا يتجزأ منها، فهو لا يهدف إلى إصدار حكم نهائي على المتعلّم و لا على أيّ عنصر من عناصر العمليّة التّربويّة، بل هدفه الأساسي هو تحسين هذه العمليّة و زيادة فاعليّتها من خلال تحديده لمواطن القوّة و مواطن الضّعف .

وتكمن أهميّة التّقويم البنائي بصورة خاصة في عمليّة بناء المناهج الدّراسيّة ، و ذلك بإمداد القائمين عليها بمعلومات وبيانات عن نتائج تجريبها وتطبيقها وكلّ ما يتعلق بسير تنفيذها ومدى فاعليّتها و ملاءمتها للمتعلّمين، أي بمعنى آخر يبين لمخططي و واضعي المناهج جوانب الإيجاب من أجل تدعيمها ، و جوانب النّقص من أجل معالجتها و الاستفادة من الأخطاء ، و تفاديّا للوقوع فيها مستقبلا ، أمّا أهميّة التّقويم البنائي بالنّسبة للمتعلّم فتكمن في تقديم التّغذيّة الرّاجعة بشكل مستمر، وتزويده بمعلومات عن كيفيّة سير تعلّمه بصورة منتظمة، وهذه المعلومات تمكّن المتعلّم من تقويم نفسه بنفسه ( تقويم ذاتي)، أي هل توصل إلى مستوى الكفاءة أو الإتقان للوحدة التّعليميّة أم لا ، وهذا ما يكون له بمثابة تعزيز و دافع

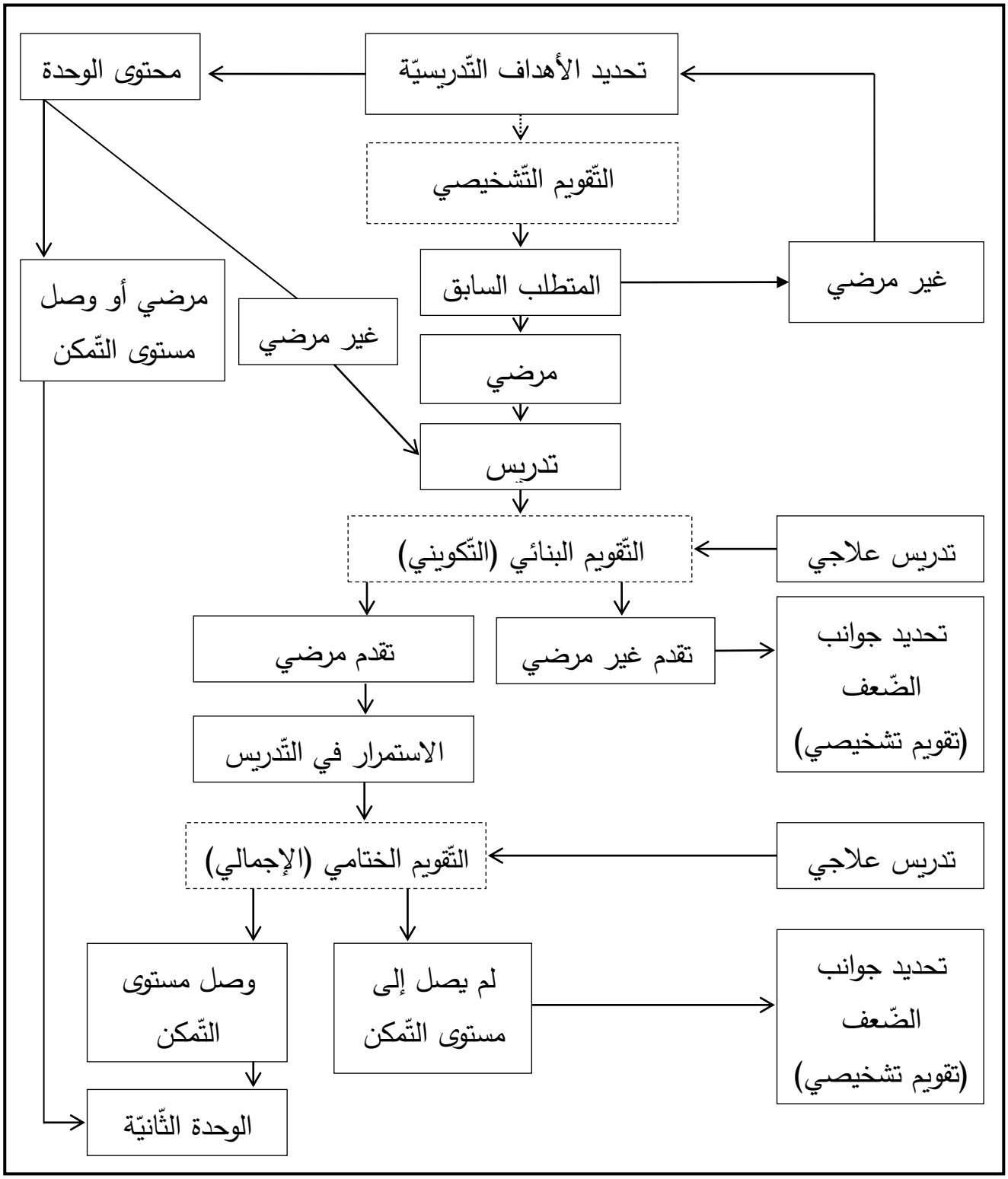
لمواصلة التّعلّم، بالإضافة إلى أنّ التّقويم البنائيّ يقوم بتشخيص الصّعوبات الدّراسيّة ومعالجتها في الوقت المناسب ( ملحم ، 2005 ) .

**3 – 3 التّقويم الختامـي ( الإجمالي ) النّهائـي**

يأتي هذا النّوع من التّقويم في نهاية دراسة برنامج تعليمي معيّن بهدف التّعرف على ما تتحقّق من نتائج ، وقد يأتي التّقويم الختامي في نهاية دراسة وحدة دراسيّة أو مقرر دراسي أو فصل أو مرحلة دراسة ، ولا يركّز التّقويم الختامي على التّفاصيل أو الأهداف الفرعيّة مثل التّقويم البنائي و إنّما يهتمّ بقياس الأهداف النّهائيّة .

و يهدف هذا النّوع من التّقويم إلى إعطاء تقديرات للمتعلّمين تبيّن كفاءتهم في تحصيل دراسي ما ، بالإضافة إلى إصدار أحكام إداريّة تتعلّق دائما بالمتعلّم سواء بنجاحه أو رسوبه ، والانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى أو نيل شهادة التّخرج . كما يهدف هذا التّقويم إلى الحكم على مدى فاعليّة المعلّم والمناهج المستخدمة وطرق التّدريس ( منسي ، 1998 ) .

يختلف التّقويم النّهائي عن التّقويم التّكويني من حيث أنّ التّقويم البنائي يعتمد على العديد من المصادر مثل الاختبارات الموضوعيّة و الاختبارات الشّفويّة ، و الواجبات المنزليّة وملاحظات في القسم ... بينما نجد أنّ التّقويم النّهائي يركّز على الاختبارات النّهائيّة فقط في نهاية الفصل الدّراسي أو في نهاية العام الدّراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التّقويم البنائي في إصدار حكم فيما يخص انتقال التّلميذ إلى الصّف الأعلى ( الكبيسي، 2007 ) .




الشّكل رقم (01 ) : نموذج لموقع التّقويم في العمليّة التّدريسيّة ، مأخوذة بتصرف من (Brown ( 1983 ( كما ورد عن عودة ، 2005 ، ص 57 ) .

## 4 وظائف التّقويـم

يمكن أن نحدد عدّة وظائف لعمليّة التّقويم و هي:

**4 –1 تصنيف المواقف التّعليميّة** : تساهم عمليّة التّقويم في تصنيف المواقف التّعليميّة تبعا للفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ (المتعلّمين) سواء من حيث الجنس،العمر الذّكاء، القدرات العقليّة ، السّمات الشّخصيّة و الاتجاهات ، و التّباين في التّحصيل الدّراسي و وسائل التّقويم تكشف عن هذه الفروقات.

**4 – 2 اتخاذ القرارات التّربويّة ( إصدار الأحكام )** : تستخدم نتائج التّقويم في تصنيف التّلاميذ حسب المستوى الدّراسي ، و تسمح بإصدار الأحكام للالتحاق بالمراحل التّعليميّة العليّا أو إعادة السّنة .

كما يمكن أن تستخدم هذه النّتائج في المساعدة في رفع مستوى العمليّة التّعليميّة عن طريق تحديد مدى تقدّم التّلاميذ نحو الأهداف المقرّرة ، و اتخاذ القرارات اللاّزمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف و بالمستوى المطلوب .

كما تمكن هذه النّتائج صانعي القرار من اتخاذ قرارات مناسبة حول عمليّة الأداء التّربوي من خلال تزويدهم بمعلومات عن مستوى الأداء و الظّروف و الإمكانات المتاحة للمدرسة ، سواء إمكانات ماديّة أو بشريّة و غير ذلك من المعلومات الّتي تساهم في صنع القرارات التّربويّة و الّتي تهدف إلى تحسين و تطوير العمليّة التّربويّة .

**4 – 3 التّشخيص و العلاج :** تقوم عمليّة التّقويم بتزويد التّلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التّقدم الّذي أحرزوه اتجاه بلوغ الأهداف المسطّرة ، ممّا يساعد التّلاميذ على تشخيص جوانب القوّة و الضّعف في تحصيلهم فيعمل على تثبيت الاستجابات الصّحيحة، و السّلوك المرغوب و العمل على علاج الضّعف و تصحيح الأخطاء ( عقل ، 2001 ) .

**4 – 4 زيادة دافعيّة المتعلّمين :** يساعد التّقويم في زيادة نشاط التّلاميذ، حيث يعمل التّقويم على إثارة دافعيّة التّلاميذ و بالتّالي تحسين أدائهم . بالإضافة إلى توجيه سلوك المتعلّم ونشاطه نحو المسار المرغوب فيه ، كما أضاف Louanchi ( 1987 ) ( كما ورد عن بوسنة ، 2007 ) بأنّه مهما كانت النّتيجة سلبيّة فما هي إلاّ جانب مؤقّت و ظاهري للقدرات وإنّ الخطأ المدرسي يمكن دائما إصلاحه .

و عليه فإنّ التقويم يعتبر من أهم المثيرات الّتي تساعد على الرّفع من دافعيّة التّلاميذ ، فبناء على عمليّة التّقويم يتمكّن المتعلّم من التّعرّف على التّقدّم و التّحسن الذّي توصل إليهما من جهة و الصّعوبات الّتي تعترضه في تحقيق الأهداف المرجوّة من جهة أخرى، ممّا يزيد من إقباله على التّعلّم.

**4 – 5 الإرشاد النّفسي و التّوجيه التّربوي :** للتّقويم دور هام في عمليتي الإرشاد النّفسي و التّربوي ، من خلال تنظيم وعرض المعلومات الخاصة بالتّلميذ على نحو يساعد في الوصول إلى حلول فعّالة لمشكلات التّكيف الّتي ربّما قد يعاني منها التّلاميذ .

بالإضافة إلى الكشف عن حاجات التّلاميذ وميولهم وقدراتهم و استعداداتهم ، مما يساعد على التّنبؤ بالنّجاح في المستقبل بالنّسبة للدّراسة أو لمهنة معيّنة .

**4 – 6 بناء علاقة إيجابيّة بين البيت و المدرسة :** للتّقويم دور هام في تمتين العلاقة وتقويّتها بين البيت والمدرسة ، من خلال تزويد أسر التّلاميذ بنتائج أبنائهم ، ليكونوا على درايّة حقيقية بمستوى الأبناء ، الأمر الّذي يجعل أوليّاء الأمور يساهمون في نجاح أبنائهم و ذلك بتحفيزهم المستمر ، وتهيئة الظّروف المناسبة للمذاكرة في البيت ، و مساعدتهم على حلّ المشاكل والصّعوبات الّتي قد تواجه الأبناء في البيت قد تؤثّر سلبا على أدائهم المدرسي ( ربيع ، 2008 ) .

❖ **خصـائص التّقـويم الجيّـد**

يستند التّقويم التّربويّ على جمع معطيّات وبيانات كميّة وكيفيّة أثناء عمليّة التّدريس تؤدّي بالمعلّم إلى إصدار أحكام و اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالتّلميذ أو بالوسائل التّعليميّة أو بالبرنامج الدّراسي كما تهدف هذه القرارات إلى تطوير وتحسين العمليّة التّعليميّة، و حتّى يحدث ذلك فعلا ينبغي أن يتميّز التّقويم التّربوي بخصائص هامة ، كما أوردها ( عقل ، 2001 ) .

**التّناسق مع الأهداف :** من الضّروري أن تتماشى عمليّة التّقويم مع مفهوم المنهج و فلسفته و أهدافه فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلّم في كل جانب من جوانب شخصيّته و إذا

كان يهدف إلى تدريب التّلميذ على التّفكير وحل المشكلات ، وجب فعلا أن يقيس هذه النّواحي و إذا تحققت هذه الأهداف في نهاية العمليّة التّعليميّة نحكم على هذه الأخيرة بالنّجاح .

**الاستمراريّة** : إنّ عمليّة التّقويم عمليّة مصاحبة لعمليّة التّعلم ، أي أنّ العمليّتين تسيران معا جنبا إلى جنب ، من بداية التّدريس إلى نهايته ، فيبدأ منذ تحديد الأهداف و وضع الخطط و يستمر مع التّنفيذ، ممتدّا إلى جميع أوجه النّشاطات المختلفة في المدرسة و أعمال المعلّمين ، فلا يقتصر التّقويم على امتحان آخر الفصل الدّراسي أو منتصف الفصل أو نهاية العام الدّراسي، بل يجب أن يكون عمليّة مستمرة تلازم التّلميذ في كلّ مراحل نموّه .

**الاقتصاديّة** : بمعنى أن يكون التّقويم اقتصاديّا في الوقت و الجهد و التّكاليف ، فبالنّسبة للوقت يجب أن لا يضيّع المعلّم وقتا طويلا في إعداد و إجراء وتصحيح و رصد نتائج الاختبارات ، و بالنّسبة للجهد فلا يرهق كاهل المتعلّمين بالاختبارات المتتاليّة والواجبات المنزليّة الّتي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطّلاع الخارجي أو النّشاط الرّياضي ، و بالنّسبة للتّكاليف يجب عدم المبالغة في الإنفاق على عمليّة التّقويم ، حتّى لا تكون عِبْءً على الميزانيّة المخصصة للتّعليم.

**التّنوع و التّكامل** : فكلّما كان التّقويم متنوّعا و متكاملا كلّما كانت نتائجه أحسن و أفضل فيجب ألاّ يعتمد التّقويم على أسلوب واحد فقط ، بل يجب أن يعتمد على وسائل وأساليب متنوّعة ، حتّى تعطي صورة واضحة و متكاملة عن مدى نمو التّلاميذ من جميع النّواحي.

و يضيف ( الكبيسي ، 2007 ) الخصائص التّاليّة:

**التّعاون:** لابدّ أن يشارك في عمليّة التّقويم جميع الأطراف المعنيّة من معلّم، ومدير، ومشرف تربوي ، وأولياء الأمور، وكلّ من له صلة بالعمليّة التّعليميّة.

**الحداثة والمعاصرة** : أن تواكب عمليّة التّقويم المستجدات التّربويّة الحديثة.

**أن يبنى التّقويم على أساس علميّ:** أي يجب أن تكون الأدوات الّتي تستعمل في التّقويم تتميّز بالصّدق والموضوعيّة والثّبات و الشّموليّة .

**5 – التّقويم المستمر**

إنّ العمليّة التّعليميّة سيرورة تتداخل فيها عوامل عديدة ، بغيّة الوصول إلى أهداف محدّدة وتجنبا لأيّ إهدار تربويّ سواء كان ماديّا أو بشريّا ، و تجنبا لكل الانعكاسات السّلبيّة الّتي يمكن أن تصاحب فشل العمليّة التّعليميّة في تحقيق أهدافها تربويّا و نفسيّا واجتماعيّا واقتصاديّا، يصبح من الضّروري مراقبة هذه العمليّة أثناء سيرورتها بإجراءات تقويميّة تلازمها وتهدف إلى تطويرها و إعادة بناءها بشكل مستمر وهذا يتحقق بالاعتماد على التّقويم المستمر ( التّكويني ) .

**5 – 1– مفهوم التّقويم المستمر**

يطلق على التّقويم المستمر عدّة تسميّات في أدبيّات البحث التّربوي والمراجع العلميّة أهمها: التّقويم التّكويني ، التّقويم التّطويري ، التّقويم البنائي ، التّقويم المرحلي ، التّقويم الحقيقيّ، التّقويم الواقعيّ ، التّقويم البديل، التّقويم الأصيل ، التّقويم التّلازمي...

و استخدم مصطلح " تقويم تكويني " لأوّل مرة من طرف ( 1967 ) Scriven ( كما ورد عن الشبلي ، 1983 ) في مقال حول تقويم الوسائل التّعليميّة ، وقد استعمل سكريفن مفهوم التّقويم التّكويني في جامعة شيكاغو ( 1967 ) للدّلالة على ذلك النّوع من التّقويم الّذي يحدث عدّة مرّات أثناء تطبيق برنامج يقصد تطوير هذا البرنامج .

وبعد سكريفن ظهرت أعمال بلوم و آخرون سنة 1971 حول تقويم تعلّم التّلميذ ، ويشير Bloom ( 1971) ( كما ورد عن بعيبع ، 1996 ) إلى أنّ التّقويم المستمر هو ذلك التّقويم المنظّم الّذي يتمّ خلال مسار عمليّة التّدريس و التّعلّم .

و جاء عن ( De Landsheere , 1979 ) أنّ التّقويم المستمر هو ذلك التّقويم الّذي يتخلّل العمليّة التّعليميّة و يساير كلّ فترات انجازها بغرض معاينة و متابعة النّشاط التّعليمي للتّلاميذ، وهو بذلك يكتسي طابعا إخباريّا، بحيث يبرز لكلّ من المعلّم و المتعلّم مستوى التّقدم الحاصل في عمليّة التّعليم ، واكتشاف الصّعوبات الّتي تواجه التّلميذ أثناء تعلّمه ، لأجل العمل على تجاوزها، واقتراح إستراتيجيّات تعليميّة تسمح له بالتّقدم .

أمّا ( منسي ، 1998 ) فيعرف التّقويم المستمر بأنّه مجموعة من البيانات أو المعلومات أو الأحكام الّتي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التّعليميّة وتطويرها، ويهدف هذا التّقويم إلى إيجاد الأساس الّذي يتمّ بموجبه تقويم نتائج العمليّة التّدريسيّة، وذلك باستعمال أدوات و إجراءات التّقويم في فترات زمنيّة متتابعة وعن طريق هذا التّقويم يتكوّن لدى المعلّمين تغذيّة راجعة لمعرفة فعاليّة طرق التّدريس .

في حين يعرّفه (اللّقاني ، 1999) أنّه ذلك التّقويم الّذي يتمّ مواكبا لعمليّة التّدريس، و مستمرا باستمرارها ، والهدف منه تعديل المسار من خلال التّغذيّة الرّاجعة بناء على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التّلاميذ .

ويرى كلّ من ( عدس و قطامي ، 2003 ) أنّ التّقويم المستمر عمليّة منهجيّة منظّمة تحدث أثناء التّدريس، و غرضها تزويد المعلّم والمتعلّم بتغذيّة راجعة لتحسين التّعليم و التّعلم و معرفة مدى تقدّم التّلاميذ.

من التّعاريف السّابقة يمكن أن نستخلص أنّ التّقويم المستمر هو عمليّة منهجيّة منظّمة و مستمرة ، تصاحب عمليّة التّعليم و التّعلم من بدايتها إلى نهايتها ، و في مراحلها المختلفة ، و تتمّ هذه العمليّة بواسطة أساليب تقويميّة مختلفة من أجل فهم طبيعة الصّعوبات الّتي تعترض التّلاميذ أثناء التّعلم ، وتزوّد كلّ من المعلّم والمتعلّم بتغذيّة راجعة ، تمكّن التّلاميذ من معرفة فوريّة لنتائجهم وأخطائهم وكيفيّة تصحيحها وتعديلها ، كما تمكّن المعلّم من الوقوف على نقاط الضّعف في تحصيل التّلاميذ من أجل تعديلها وتعزيز جوانب القوّة والإيجاب .

و هذا من أجل تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة التّعلميّة .

**5 – 2– أهميّة التّقويم المستمر**

تظهر أهميّة التّقويم المستمر (البنائي) بصورة خاصة في عمليّة بناء المناهج الدّراسيّة و ذلك بإمداد القائمين عليها بمعلومات و بيانات عن نتائج تجريبها وتطبيقها ، و كلّ ما يتعلق بسير تنفيذها ومدى فعاليّتها وملاءمتها للدّارسين بما يمكّنهم من إجراء التّعديلات أو التّغيرات اللاّزمة على هذه المناهج ، أي بمعنى آخر يبيّن لمخططي و واضعي المناهج

جوانب الإيجاب من أجل تعزيزها و جوانب النّقص من أجل معالجتها و الاستفادة من الأخطاء مستقبلا.

أمّا أهميّة التّقويم المستمر بالنّسبة للمتعلّم ( التّلميذ ) فتكمن في أنّ الاختبارات التّكوينيّة ، تعمل على تدرج تعلّم التّلاميذ و إثارة دافعيّتهم لبذل الجهد المطلوب في الوقت المناسب.

ففي حالة إتقان المـادة من طرف التّلميذ المتفوّق يعمل التّقويم المستمر على تعزيز هذا التّفوق . و يؤكّد للتّلميذ أنّه يسير في طريق الصّواب لتحقيق أهدافه ، فتزداد ثقته بنفسه و هذا ما ينعكس إيجابا على أدائه ، أمّا بالنّسبة للتّلميذ الّذي لم يستطـع إتقان تعلّم الوحدة (المادة ) فيكشف لـه الاختبـار التّكويني ( التّقويم المستمر) عن الصّعوبات الّتي حالت دون ذلك ، أي الأسئلة الّتي لم يستطع الإجابة عنها بشكل صحيح ، وكذلك البحث عن الأفكار والمهارات الّتي ما زالت غامضة أو خاطئة وتكون الفائدة أحسن عندما يظهر التّشخيص بشكل متسلسل لكلّ العناصر الّتي لم يتمّ إتقانها ، ثمّ تقديم كيفيّة أفضل للمراجعة و المذاكرة و الاستيعاب . و قد وجد أنّه من المستحسن عند إجراء الاختبارات من أجل التّقويم المستمر الابتعاد عن وضع العلامات ، بل الاكتفاء بالحكم على أنّ التّعليم بالإيجاب في حالة لإتقان ، وبالسّلب في حالة النّقص أو الخطأ ، ثمّ يبين المعلّم للتّلميذ أين أخطأ ، و يقوم بتشخيص الصّعوبات وإعطاء الإرشادات اللاّزمة لتجاوز العراقيل و تصحيح الأخطاء في الوقت المناسب . وقد يعمل استخدام الدّرجات ( العلامات) في حالة الاختبارات التّكوينيّة على التّقليل من دافعيّة المتعلّم ، لأنّه إذا تحصل هذا الأخير في أكثر من مرّة على علامة

ضعيفة ، فقد تتكوّن لديه قناعة أنّ هذا أقصى ما يستطيع إنجازه ، و أنّه لا فائدة من بذل المزيد من الجهد ، فيحكم عليه بالفشل .

إذن التّقويم المستمر جزء لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ، فهو يقدّم تغذيّة راجعة لكلّ من المعلّم و المتعلّم ( الكيلاني و آخرون ، 2009 ).

**5 – 3– فوائـد التّقويـم المستمـر**

للتّقويم المستمر فوائد كثيرة وبالغة الأهميّة بالنّسبة للمتعلّمين وللمعلّمين ولأوليّاء الأمور، و لكلّ من له علاقة بالتّربيّة و التّعليم .

**5–3–1 بالنّسبة للمتعلّمين** : نذكر فوائد التّقويم المستمر بالنّسبة للمتعلّمين كما أوردها ( ربيع ، 2008 ) :

– تنظيم عمليّة التّعلّم: للتّقويم المستمر فائدة كبيرة في مجال تنظيم عمليّة التّعلم، وذلك من خلال قيامه بتقسيم المادة الدّراسيّة إلى وحدات تعليميّة جزئيّة متتابعة ومتسلسلة ، ومرتّبة تصاعديّا أي بشكل هرمي تكون القمة أصعب هذه الوحدات ، و يعتمد تعلّم كلّ وحدة منه على تعلّم الوحدات السّابقة ، مثل الرّيّاضيّات أو العلوم الطّبيعيّة الفيزياء...

– توفير تغذيّة راجعة مستمرة للتّلاميذ : يوفر التّقويم المستمر تغذيّة راجعة مستمرة للمتعلّمين ( التّلاميذ) وذلك بإمدادهم بمعلومات عن كيفيّة سير تعلّمهم بصورة منتظمة عند إتمام وحدة دراسيّة جزئيّة ، و هذه المعلومات تمكّن المتعلّم من تقويم نفسه بنفسه (تقويم ذاتي) أي هل توصل إلى مستوى التّمكّن و الإتقان للوحدة التّعليميّة أم لا، و هذا يكون بمثابة تعزيز

و خاصة إذا كانت التّغذيّة الرّاجعة إيجابيّة و مستمرة في معرفة الصّعوبات النّوعيّة ، الّتي قد يواجهها التّلاميذ ، و اتخاذ القرارات و الإجراءات اللاّزمة لمعالجتها.

كما يمكّن التّقويم المستمر المعلّم من تحديد الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في القسم الواحد ، و بالتّالي التّعرف على أبعاد شخصيّة التّلميذ وقياس ميوله و اتجاهاته ، بالإضافة إلى التّعرف على الوسائل التّعليميّة الّتي سيتمّ توظيفها في الدّرس وإجراء التّعديلات الملائمة.

– توفير تغذيّة راجعة للمعلّمين: التّقويم المستمر يزوّد المعلّمين بمعلومات هامة عن أدائهم التّعليمي ودرجة فاعليّته، من خلال تعريفهم بأداء تلاميذهم كمجموعات أو كأفراد خلال سير العمليّة التّعليميّة، ويمكن استخدام نتائج الاختبارات البنائيّة لتعديل وتغيير طريقة التّدريس نفسها أو إجراء بعض التّغيرات ، يؤدّي إلى تحسين عمليّة تعليم التّلاميذ وعليه فإنّه من المفيد للمعلّم أن يقوم بإحصاء عدد الإجابات الصّحيحة وعدد الإجابات الخاطئة بالنّسبة لكلّ سؤال من أسئلة الاختبار في مادة معيّنة ، فإذا لاحظ أنّ هناك سؤال عجز أغلب التّلاميذ في الإجابة عنه ، فهذا يعني أنّه توجد صعوبات معيّنة في المادة التّعليميّة ، أو في طريقة التّدريس ، أو حتّى في طريقة بناء الاختبار ووفقا لذلك يتخذ المعلّم الإجراءات اللاّزمة لمعالجة مثل هذه الصّعوبات وفي نفس السّياق يجب على المعلّم أن يكون على دراية واسعة بالأدوات و الطّرق والأساليب المختلفة المستعملة في عمليّة التّقويم ، و أن تكون له مهارة في بنـاء و تصميم أدوات التّقويم ، بالإضافة إلى الفهم العميق لطبيعة المواد الدّراسيّة و المواقف التّعليميّة الّتي سيتمّ تنفيذها وكذا

معرفة جوانب سلوك التّلاميذ المتنوّعة وحاجاتهم النّفسيّة،الاجتماعيّة،المعرفيّة. إنّ مثل هذه المعرفة تساعد المعلّم على انتقاء الأساليب التّقويميّة المناسبة .

– تشخيص الصّعوبات الدّراسيّة : إنّ التّقويم المستمر بتوفيره تغذيّة راجعة للمتعلّم ، تمكّنه من معرفة إيجاباته الصّحيحة و إجاباته الخاطئة ، وهذه الأخيرة تجعل التّلميذ يبحث عن حلول وكيفيّات جديدة للمراجعة ، ويقوم ببذل مزيد من الجهد للتّعلم والاستفادة من الأخطاء الّتي وقع فيها ، فلا يمكنه الانتقال من وحدة تعليميّة إلى وحدة أعلى منها حتّى يتقن الأولى.

– إثارة دافعيّة التّعلم: تمكن التّلميذ من القيّام بتقويم ذاتي لمكتسباته وتعديل مساره الدّراسي باستمرار، يثير دافعيّته للتّعلّم و ذلك نتيجة لمعرفته الفوريّة لنتائجه وأخطائه ، وكيفيّة تصحيحها وهذا ما يحفّز المتعلّم على المشاركة في العمليّة التّعليميّة ومساعدته على التّعلم الذّاتي .

**5 – 3 –2 بالنّسبة للمعلمين** : تتمثّل أهميّة التّقويم المستمر كما أوردها ( الكيلاني و آخرون، 2009 ) فيما يلي:

– ضبط جودة التّعلّم : يتمّ ضبط جودة التّعلّم من قبل المعلّمين عن طريق إجراء مقارنة بين تلاميذ السّنة الحاليّة وتلاميذ السّنوات الماضيّة ، ومعرفة نسبة التّلاميذ الّذين استطاعوا الوصول إلى مستوى الإتقان وتحقيق الأهداف المنشودة ، وتفيد هذه المقارنة في التّعرّف على نوعيّة العراقيل والصّعوبات الّتي تواجه المعلّم والتّلميذ في آن واحد ، ثمّ البحث عن أسبابها وكيفيّة معالجتها .

– التّنبؤ بنتائج التّقويم النّهائي: إنّ التّقويم البنائي بتوفيره معلومات عن كيفيّة سير العمليّة التّعليميّة يجعل كلّ من المعلّمين والمتعلّمين قادرين على التّنبؤ بدرجة عاليّة بالنّتائج الّتي سوف تكون عليها الاختبارات النّهائيّة ، فقد أكّدت الدّراسات الّتي أجريت بهذا الشّأن على وجود ترابط كبير بين نتائج التّقويم البنائي ونتائج الاختبارات النّهائيّة.

**5 – 4– أنواع التّقويـم المستمر**

يشمل التّقويم المستمر أربعة أنواع و سنذكرها كما أوردها ( فاتحي ، 2004 ) .

**5– 4– 1 التّقويم المستمر القبلي** : هو إجراء تربوي يستعمل لمعرفة مستوى التّلاميذ وطبيعة المكتسبات السّابقة من أجل اكتشاف المواضيع الواجب التّخطيط لها للاستفادة منها.

**5– 4– 2 التّقويم المستمر التّفاعلي** : هو إجراء تربوي يتمّ إنجازه خلال الحصّة (التّعلّم) وهو عمليّة مستمرة غرضه التّصحيح ومعالجة نقاط الضّعف والصّعوبات الموجودة لدى التّلاميذ ، و سميّ تفاعلي لأنّ هناك تفاعل بين التّلاميذ و المعلّم والمادة الدّراسيّة في القسم ، بما يحقّق أهداف المادة الدّراسيّة و إتقان مهاراتها، ويتميّز التّفاعل الصّفي باعتماد المعلّم أسلوب سؤال جواب، حيث يقوّم المعلّم باستمرار ويتّخذ قرارات فوريّة وينوّع في الأمثلة لتدعيم فهم التّلاميذ.

**5– 4 – 3 التّقويم المستمر المنتظم** : هو عمليّة تربويّة تحدث مباشرة أثناء وبعد التّعلّم و بانتظام ، و الغرض منها أن يدعّم المعلّم المكتسبات الجزئيّة خاصة الغامضة ، وإعادة توضيح النّقاط غير المتحكّم فيها من طرف التّلاميذ والّتي تواجههم أثناء سيرورة الدّرس .

**5– 4 – 4 التّقويم المستمر المرحلي :** إنّ معطيّات التّقويم المستمر المرحلي توفّر فرصة التّركيز على الجوانب الأساسيّة والهامة في الأهداف المسطرة ، ويكون توظيفها فرصة لتدعيم التّلاميذ النّاجحين من جهة ، وتشخيص الصّعوبات الّتي تعيق عمليّة التّعلّم لدى بقيّة التّلاميذ من جهة أخرى بغيّة مساعدتهم للوصول إلى تحقيق كفاياتهم المستهدفة . و في هذا السّياق يستعين المعلّم بشبكة أو ورقة تعليمات يبيّن فيها الأهداف الخاصة الّتي سيشملها التّقويم ، وكذا مؤشرات النّجاح الّتي تساعد التّلاميذ على مراقبة أعمالهم وتقويمها .

**5 – 5– خصائـص التّقـويم المستمر**

تسعى العمليّة التّعليميّة الّتي تتمحور حول سيرورة التّعلّيم والتّعلّم إلى تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة ويتّفق المختصّون في مجال التّقويم على أنّ التّقويم بصفة عامة والتّقويم المستمر بصفة خاصة وسيلة تكوينيّة يستعملها المعلّم والمتعلّم في ضبط العمل التّربوي ، و حتّى يتحقّق هذا الأخير بنجاح يجب توفّر خصائص مهمّة في التّقويم المستمر سنوجزها كما أوردها ( فاتحي ، 2004 ) :

**– التّقويم المستمر عمليّة شاملة ومستمرة :** يعني أن يكون التّقويم شاملا لجميع الأهداف التّربويّة والّتي تشمل كلّ جوانب شخصيّة التّلميذ ( معرفيّة ، نفسيّة ، حركيّة ، وجدانيّة ).

ومستمرة بمعنى أن يكون التّقويم مستمرا و متكرّرا طوال الفترة التّعليميّة التّعلميّة ، و جزء لا يتجزأ من هذه الأخيرة ، ويكون هذا التّقويم مصدرًا للتّدعيم المعرفي ، الّذي من شأنه أن يثير دافعيّة التّلاميذ ، وذلك عن طريق التّعديل و التّصحيح في الوقت المناسب.

**– بناء التّقويم المستمر على معايير:** بمعنى أن تحدّد المعايير الّتي يقاس وفقها ، مدى تحقّق الأهداف التّربويّة على مستوى المتعلّم ، و هذه المعايير تبيّن مستوى اكتساب الكفاءات والتّحكم فيها .

**– اعتماد التّقويم المستمر على التّحليل :** بمعنى أنّ التّقويم التّكويني يعتمد على عمليّة تحليل نتائج نشاط المتعلّم سواء كان كتابيّا أو شفويّا أو حركيّا . فتحليل هذه النّشاطات حسب أسس علميّة يسمح لنا بإدراك مؤشرات النّجاح أو الفشل من جهة ومن جهة أخرى يسمح بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلّم لتقديم معلومات تتماشى وهذه الكفاءات .

**5– 6– مراحل التّقويم المستمر**

إنّ التّقويم المستمر الّذي تتطلبه"بيداغوجيا الكفاءات"يختلف عن التّقويم التّحصيلي (النّهائي) وذلك من حيث الغاية ، وزمن التّصنيف لكلّ منهما . فهناك ثلاثة مراحل للتّقويم المستمر نلخصها كالآتي :

**5– 6 –1 المرحلة التّنبئيّة:** يتمّ في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات الّتي يمكن للمتعلّم أن يكتسبها، وذلك حسب الأهداف التّربويّة المراد تحقيقها، ممّا يستوجب على المعلّم إخبار تلاميذه بالنّشاطات والمعارف المبرمجة يوميًّا ، وهذا ما يساعد المعلّم عن الكشف عن الاستعدادات الفرديّة للتّلاميذ، وضبط المساعي البيداغوجيّة، وكذا تنظيم المادة التّعليميّة وتوفير الوسائل اللاّزمة لإجرائها .

**5 – 6 – 2 المرحلة التّشخصيّة :** تجرى العمليّة التّشخيصيّة طوال الفترة التّعليميّة من البداية إلى النّهاية ويكتشف المعلّم من خلالها مستوى كفاءات المتعلّم الخاصة بالمجالات الثّلاث (المعرفيّة ، و النّفس حركيّة، و الوجدانيّة) ممّا يساعده على اختيار الوسائل التّقويم وضبط عمليّة التّعليم ، أمّا بالنّسبة للمتعلّم ، تسمح له هذه المرحلة بإدراك النّقائص والصّعوبات الّتي تواجهه أثناء التّعلّم .

**5– 6– 3 مرحلة الجـرد :** تتمّ عمليّة الجرد في نهاية الفترة التّعليميّة القصيرة المدة ( الدرس ، الموضوع ) يقوم المعلّم إحصاء الكفاءات المعرفيّة (المعلومات) والكفاءات الفعليّة والوجدانيّة الّتي اكتسبها المتعلّم ، حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلّم والمتعلّم على إدراك مستوى الكفاءات و مستوى صيّاغة المفاهيم الجديدة ، وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربويّة الّتي حدّدت في المرحلة التّنبئيّة ( Marks et Maniates , 2003 ) .

**5 – 7– التّقويم المستمر وفق بيداغوجيّا الكفـاءات**

تشير (Tagliante , 1991) أنّه لا معنى لعمليّة التّقويم بدون تحديد أهداف التّعلم وبالمقابل ، لا معنى للهدف إن لم يدمج في عمليّة تقويميّة ، بمعنى أنّ التّقويم لا يتمّ بصورة علميّة إن لم تحدّد له مسبقا أهدافا تربويّة يسعى المعلّم إلى تحقيقها ، ولا يمكن للهدف التّربوي أن يتحقّق إن لم تكن هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق هذه الأهداف ، ممّا يؤكّد على أن التّقويم عمليّة تكوينيّة وتفاعليّة تخصّ كلّ من المعلّم والمتعلّم. ولما كان السّلوك القابل للملاحظة والقياس يمثّل الهدف الإجرائي في بيداغوجيّا الأهداف، و يمثّل الجزء الظّاهري

للكفاءة ونتاج التّعلم ، نجد القرارات البيداغوجيّا المختلفة في مجال التّقويم تؤكّد على أنّ عمليّة تقويم الأهداف الإجرائيّة الّتي تصف السّلوك المنتظر من المتعلّم القيّام به ليست غاية في حدّ ذاتها ، وإنّما يكمن الجزء الأهم في نتائج التّعلّم، وذلك لأنّ هذه الأخيرة ستساعد كلّ من المعلّم والمتعلّم على التّحكم في دوره ، حيث يقوم المعلّم بتشخيص نقاط الضّعف ونقاط القوّة الخاصة بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة ، ممّا يسمح للمتعلّم بإدراك مستواه المعرفي ، وطبيعة المجهودات الّتي سيبذلها لتحقيق مستوى الكفاءة، وبهذا يصبح التّقويم التّكويني ( المستمر ) أداة بناء يعتمد عليها أثناء التّعلّم ، وفي هذا السّياق تجدر الإشارة إلى أنّ طبيعة الاستمراريّة لأنشطة التّقويم البنائي ( المستمر ) المدمج في سيرورة التّعليم و التّعلّم وفق بيداغوجيّا الكفاءات ومنهجيّة تقويمها ، يجعل هذا التّقويم يأخذ أشكالا مختلفة وتأتي في محطّات متنوّعة وتعتمد على أدوات مختلفة لملاحظة و قيّاس إنجازات التّلاميذ و سلوكاتهم البيداغوجيّة في القسم . ويشير بعض الباحثين المختصّين إلى ضرورة استغلال معطيّات التّقويم المستمر في دعم الحوار الدّيداكتيكي بين التّلاميذ و معلّمهم . و هذا النّوع من التّقويم جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّربويّة الّتي تستلزم تقويما بيداغوجيّا يرتكز على :

- تحديد الأهداف التّربويّة (عامة ، خاصة ، إجرائيّة ) و النّتائج المتوقّعة .
- تحديد المساعي التّعليميّة و المقصود هنا " المقاربة بالكفاءات " مع تحديد الكفاءة المقصودة.
- التّفكير في سيرورة التّعلّم الملائمة للمتعلّم .

– تحليل نتائج التّعلّم لاستخلاص نقاط الضّعف ونقاط القوّة لدى المتعلّم، والعمل على توجيهه بملاحظات واقعيّة .

**5 – 8– أدوات التّقويم المستمر**

أدوات التّقويم هي الإجراءات والأساليب و الطّرائق الّتي يتبعها لجمع المعلومات و البيانات عن أداء التّلاميذ، فأدوات التّقويم كلما كانت متنوعة وكلما أحسن المعلم استعمالها فإنّها تعطي صورة واضحة وصادقة ودقيقة عن أداء التّلاميذ . ومن بين هذه الأدوات الّتي يعتمدها المعلم في التّقويم المستمر، كما يشير محمد أبو سل ما يلي : الاختبارات التّحصيليّة القصيرة الواجبات المنزليّة ، التّمارين الصّفيّة ، الملاحظة ، المناقشة الصّفيّة ، المقابلة الشّخصيّة مشاريع ، عروض... ( أبو سل ، 1999 ) .

**5– 8 – 1 الاختبارات التّحصيليّة:** تعتبر الاختبارات التّحصيليّة أكثر أدوات التّقويم المستمر واستعمالا وأكثرها ألفة بالنّسبة للتّلميذ، وتشكل الجزء الأهم من برنامج التّقويم في المؤسسات التّعليميّة .

ويعرف ( الكبيسي ، 2007 ) الاختبار التّحصيلي بأنّه الطّريقة الّتي صمّمت لتقدير ما حصله المتعلّم من معلومات أو مهارات الّتي تدرّب عليها ، و هو وسيلة من وسائل القيّاس الّتي تستخدم لتدل على معرفة مستوى المتعلّمين في مادة معيّنة أو في مجموعة من المواد الدّراسيّة .

و تنقسم الاختبارات التّحصيليّة من حيث طريقة أدائها إلى اختبارات تحريريّة ، واختبارات شفويّة و اختبارات عمليّة ( أدائيّة ). و قد تكون هذه الاختبارات التّحصيليّة من إعداد المعلّم أو مقنّنه يعدّها متخصّصون في التّقويم ، و من أهم وظائفها ما يلي:

تعكس الأهداف المختلفة للتّحصيل ، و إدراك مدى تقدّم المتعلّم ، و مدى اكتسابه لكلّ هدف من هذه الأهداف .

و تكشف عن نواحي القصور و الضّعف في تحصيل التّلميذ و ذلك لمعرفة أسباب ذلك الضّعف ، و من ثمّ محاولة تقديم العلاج الضّروريّ في الوقت المناسب . و تكشف عن مدى استعداد التّلاميذ للانتقال من مستوى تعليمي معيّن إلى المستوى الّذي يليه . بالإضافة إلى أنّ هذه الاختبارات التّحصيليّة توضّح الطّريق السّليم الّذي تسير فيه العمليّة التّعليميّة، و تبيّن الصّعوبات الّتي تعرقل سير هذه العمليّة للبحث عن كيفيّة التّخلص من تلك العقبات أو الصّعوبات قبل استفحالها وبالتّالي لابد من إعادة النّظر في تحسين التّعلّم للوصول به إلى أقصى كفاءة ممكنة (عقيلان ، 2000 ) .

تعتبر الاختبارات دوافع ومثيرات لكل من التّلميذ و المعلّم وفقا لنتائجها ، فإنّ كانت هذه الأخيرة جيّدة ستثير دافعيّة التّلميذ والمعلّم لمواصلة العمل والتّقدّم بطريقة فعّالة ، كما تمنح التّلميذ ثقة في نفسه و تمنح المعلم الرّضى على أدائه ( الدّاود ، 2004 ) .

ومن أجل أن تحقق الاختبارات التّحصيليّة وظائفها في عمليّة التّقويم المستمر يجب أن تتصف بمجموعة من الشّروط :

الصّدق : ويقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيّته لقياس ما وضع لقياسه فعلا .

الثّبات : و يقصد به أن يعطي الاختبار نتائج متساويّة عند إعادة إجراء الاختبار مرّة أخرى.

الموضوعية : و يقصد به عدم تأثر نتائج التّقويم بالعوامل الذّاتيّة أو الشّخصيّة للمعلّم ، بمعنى أنّ نتيجة الاختبار لا تختلف باختلاف المصحّحين .

الشّموليّة : يشمل الاختبار معظم أجزاء الموضوع تبعًا للأهداف المراد قياس مدى تحقّقها .

الوضوح : حيث تكون فقرات الاختبار واضحة ، وخاليّة من أي غموض أو لبس.

التّمييز : أي أن يميّز الاختبار بين التّلاميذ ، بحيث يبيّن الفروق الفرديّة بينهم.

سهولة التّطبيق: حيث يكون الاختبار سهل التّطبيق من حيث التّسهيلات الإداريّة، المتمثّلة في الإشراف عليه ومراقبته وتصحيحه ( عقيلان ، 2000 ) .

**5- 8 – 2 الواجبات المنزليّة** : يعرف ( فرج أحمد ، 1993 ) الواجبات المنزليّة على أنّها مجموعة من الأعمال المدرسيّة و الصّفيّة الّتي يكلّف بها المدرس تلاميذه، ويقوم التّلميذ بتأديّتها في المنزل بمفرده أو بتوجيه و مساعدة أحد أفراد الأسرة ، وتكون ذات علاقة بما يدرس في البرنامج . و يرى سامح محمد ملحم أنّه من أهم وظائف الواجبات المنزليّة :

توفير تغذيّة راجعة مستمرة ومنظّمة لكلّ من المعلّم و التّلميذ ، واستكمال جوانب الدّرس الّتي لم يتطرق إليها المعلّم وبشكل مفصّل ، خاصة تلك المعلومات الّتي يحتاج إليها التّلميذ في الدّروس اللاّحقة . كما تعمل الواجبات المنزليّة على قيّاس مدى فهم التّلميذ ، وذلك بتثبيت المعلومات الّتي تمّ شرحها في القسم ، بالإضافة إلى تشخيص مواطن القوّة من أجل تعزيزها

ومواطن الضّعف والعمل على علاجها، وتصحيح الخاطئ منها . وتعويد التّلاميذ على مبدأ التّعلم الذّاتي ، والاعتماد على النّفس في التّعلم . كما تقوم هذه الواجبات بتعزيز عمليّة التّعلم بأساليب مختلفة ، أين يتعلّم التّلميذ كيف يبحث ويستثمر ما تعلّمه في القسم في إنجاز المهام الّتي يكلّف بها ( ملحم ، 2005 ) .

وحتّى تكون لهذه الواجبات المنزليّة فعاليّة ، يجب أن تقدّم بعض الإرشادات لكيفيّة استخدامها ( الواجبات ) في تقويم أداء التّلاميذ كما أوردها ( زيتون ، 2007 ) و هي :

- أن يزوّد التّلاميذ بتعليمات واضحة عن الهدف المتوخى من إنجاز الواجب المنزلي وكيفيّة حلّه.
- أن يكون الواجب المنزليّ يتماشى و قدرات التّلاميذ أي لا تكون هناك أسئلة تعجيزيّة ، كما يجب أن يتلاءم و طبيعة المادة الدّراسيّة .
- أن يخطط المعلّم مسبقًا لهذه الواجبات في ضوء أسئلة محدّدة ، مثال: ما الهدف من إجراء هذه الواجبات المنزليّة ؟ كيف يمكن للتّلاميذ القيّام بها ، و ما هو الوقت اللاّزم لحلّها ؟
- أن تكون الواجبات المنزليّة متنوّعة ، و يتمّ تقيّيمها وفق معايير موضوعيّة ويمكن أن تسجّل علامات أو ملاحظات عن هذه الواجبات في سجل خاص بالتّلميذ الفصليّة والسّنويّة وتحسب في تقدير معدلاتـه.
- أن يتلقى التّلميذ تغذيّة راجعة تتعلّق بأدائه بصفة عامة .

**5- 8 – 3 المناقشة الصّفيّة :** المناقشة الصّفيّة عبارة عن تواصل بيداغوجي ديداكتيكي بين المعلّم وتلاميذه ، وبين التّلاميذ وأقرانهم في القسم . و تعتمد هذه المناقشة على طرح أسئلة شفويّة و يطلب من التّلاميذ الإجابة عنها . و يكمن دور المعلّم في هذه المناقشة الاستماع و تصحيح تصورات التّلاميذ و تعديل إجاباتهم بالإضافة إلى توجيههم نحو الأهداف المسطرة و تنميّة مهاراتهم التّواصلية. كما تعتبر المناقشة الصّفيّة طريقة مناسبة و ملائمة لتلاميذ الطّور الابتدائي والطّور المتوسط أكثر من الأطوار التّعليميّة الأخرى (فاتحي،2004). و يمكن القول كذلك أنّ المناقشة الصّفيّة هي تفاعل التّلميذ و معلّمه و زملائه والمادة الدّراسيّة في حجرة الدّراسة بما يحقق أهداف المادة الدّراسيّة و إتقان مهاراتها ، كما أنّ لها أهميّة في التّحصيل المعرفي و تنميّة الجوانب الانفعاليّة من اتجاهات و ميول و قيّم .

و من أهم وظائف المناقشة الصّفيّة :

- المساهمة في تشخيص صعوبات التّعلم.
- الكشف عن بعض المشاكل الشّخصيّة و النّفسيّة الّتي يعاني منها بعض التّلاميذ.
- الكشف عن ميول التّلاميذ و اهتماماتهم.
- بعث الحماس و إثارة دافعيّة التّلاميذ للمشاركة في القسم.
- توسيع المعارف العلميّة للتّلاميذ.
- إظهار مدى تقدّم التّلاميذ في التّحصيل.
- توفير تغذيّة راجعة مستمرة لكلّ من المعلّم والتّلميذ.

– التّأكد من تحقّق أهداف الدّرس ( سالم و الحليبي ، 1998 ) .

وحتّى تكون المناقشة الصّفيّة مفيدة ، يجب على المعلّم عند التّعامل مع إجابات التّلاميذ الابتعاد عن الإجابات الجماعيّة لأنّها :

- لا تكشف عن صعوبات التّعلّم و التّعليم.
- لا تراعـي الفروق الفرديّة بين التّلاميـذ .
- تثيـر الفوضــى والتّشويش فــي القســم .
- تشجع التّلاميـذ على الإشكاليّـة والكسل.

لذلك و حتّى تحقق المناقشة الصّفيّة أهدافا مفيدة يجب على المعلّم مراعاة بعض الأساليب الإجرائيّة :

- صياغة أهداف الدرس بدقة و بناء أسئلة تتماشى و هذه الأهداف.
- التّدريـب المستمـر على مهـارات طـرح الأسئلـة بمختلف أنواعهـا.
- الإلمام بالموضوع ( الدرس ) للتّغلب على أي صعوبات مفاجئة أثناء طرح الأسئلة .
- توزيع الأسئلة على جميع التّلاميذ وعدم التركّيز على مجموعة معيّنة من التّلاميذ وإهمال البقيّـة.

– معرفة خصائص التّلاميذ وخبراتهم السّابقة ، والأخذ بهذه الخصائص عند طرح الأسئلة أي توجيه الأسئلة مباشرة إلى التّلاميذ حسب قدراتهم وخصائصهم.

**5- 8 – 4 الملاحظة المنظّمة :** يعتبر ( علاّم ، 2007 ) أنّ الملاحظة من أكثر أساليب التّقويم استعمالا بعد الاختبارات الّتي يضعها المعلّم .

كما يرى ( سيد و سالم ، 2003 ) أنّ الملاحظة تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معيّن بقصد متابعته ورصد تغيّراته ، ليتمكّن المعلّم من تحديد السّلوك و وصفه و تحليله و من ثمّ تقويمه .

ويعد أسلوب الملاحظة من الأساليب الفاعلة المستخدمة في تقويم تدريس مادة دراسيّة تتطلب إجراءات ومهارات حركيّة يصعب قيامها بالأساليب الشّفهيّة أو الكتابيّة. ومن أهم مميّزات الملاحظة المنظّمة ما يلي:

- الحصول على صورة قريبة من واقع التّلميذ ، و ذلك لانشغاله بالإجراءات العمليّة ، ودون أن يشعر بعمليّة المراقبة و هذا ما يجعل التّلميذ يتصرف بشكل طبيعي ، بعيدا عن جوّ القلق و التّوتر اللّذان ينتابان التّلاميذ عند إجراء الامتحانات.
- إعطاء المعلّم تقويما سريعا عن التّلميذ أثناء عمليّة التّدريس ، و تتوفّر له المعلومات بشكل مباشر حتّى يمكّن استقلالها في تعديل سلوك التّلميذ .
- استخدامها في قياس تعلّم المهارات الحركيّة الّتي يصعب قياسها بأساليب الاختبارات التّحصيليّة ( علاّم ، 2007 ) .

كما يذكر ( أبو جلالة ، 1999 ) أنّ من أهم وسائل الملاحظة المنظّمة استخدام قوائم التّدقيق ، و مقاييس التّقدير و السّجلات القصصيّة ، ممّا يزيد من صدق الملاحظة و دقّتها ، ويمكن توضيح هذه الوسائل كما يلي:

قوائم التّدقيق : و هي إحدى الوسائل المهمّة في الملاحظة المنظّمة و عن طريقها يمكن تحديد المهارات و المعارف في قائمة و يقوم المعلّم بتخصيص بطاقة لكلّ تلميذ ، و توضع إشارة مقابل المهارة الّتي أتقنها التّلميذ و هذه الوسيلة تعتبر مهمّة ، لأنّها تحدّد فيها مهارات الحساب و الكتابة .

مقاييس التّقدير: يستخدم هذا النّوع عندما يريد المعلّم منح التّلميذ درجة (علامة) على إتقانه لمهارة معيّنة ، فتوضع المهارات في قائمة ، و يعتمد على أرقام أو أحرف تدّل على درجة الإتقان المهارة ، و يتمّ ذلك عن طريق ملاحظة المعلّم لأداء تلاميذه و يكتب الرّقم المناسب أمام المهارة .

مثال : 1 : ممتاز

2 : جيّد جدّا

3 : حسن

4 : حسن

5 : متوسط

6 : عمل ضعيف

7 : لم يقم بالعمل المطلوب

و يستفاد من مقاييس التّقدير في عمليّة تقويم سلوك التّلميذ في حالتين: الأولى لتحديد نوعيّة السّلوك ، و الثّانية لتحديد قوّة حدوثه ، وعند استعمال هذه الوسيلة من التّقويم ( المقاييس ) يجب على المعلّم تحديد السّلوك الّذي يريد ملاحظته ، و التّحلي بالموضوعيّة و الابتعاد عن الذاتيّة ، والعلاقات الشّخصيّة والعواطف ( حمدان ، 1980).

السّجلات القصصيّة : السّجل القصصي هو وصف توضيحي مدعم بالحقائق لموقف معين في حياة التّلميذ وتمثل مجموعة السّجلات القصصيّة لتلميذ معيّن وثائق تبيّن التّغيرات الّتي حدثت و ما زالت تحدث في حياته ، و إذا استعملت السّجلات القصصيّة في الوقت المناسب و الشّكل المطلوب ، و فسرت بنوع من الجديّة و الموضوعيّة فإنهّا يمكن أن تعطي صوره واضحة عن مدى تطور الفرد التّدريجي ، سلوكيّا أو خلقيّا أو اجتماعيّا ، وفي كل جميع جوانب شخصيّته ( خضر ، 2005 ) .

جداول المشاركة البيانيّة : تختلف جداول المشاركة البيانيّة عن سابقتها من وسائل الملاحظة بأنّها تستعمل لملاحظة أكثر من تلميذ في آن واحد ، وكذلك عندما يكون الغرض من الملاحظة التّعرف على مدى مشاركة كل تلميذ خلال نشاط أو مناقشة صفيّة ( حمدان ، 1980 ) .

المقابلة الشّخصية : وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة توجه للتّلميذ بغرض التّعرف على اتجاهاته و ميوله و مشكلاته و سمات شخصيّة ، و علاقته الاجتماعيّة، و هناك

مجموعة من الاختبارات النّفسيّة لقياس هذه الجوانب ( القرشي ، 1985 ) . و قد لا يكون هناك بديلا عنها في بعض المواقف ، و تعتبر الاختبارات الشّفويّة نوع من أنواع المقابلة الّتي يستعملها المعلّم في بعض المواد الدّراسيّة ، فهي مهمّة عندما لا يكون التّلميذ قادرًا على الكتابة ، أو عندما يكون غرض المعلّم من التّقويم هو التّعرف على مدى تمكن التّلميذ من بعض القدرات الخاصة . و يشير ( عقيلان ، 2000 ) إلى مزايا المقابلة و هي:

- الكشف عن سلامة النّطق و التّمييز بين الأحرف و الأعداد ، هذا بالإضافة إلى حصول المعلّم على معلومات معيّنة حول التّلميذ .
- الكشف عن بعض المواهب العلميّة و الرّياضية و بعض أنماط التّفكير .
- دراسة الحالة الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة للتّلميذ ومدى تأثيرها على تحصيله الدّراسي .
- الكشف عن أنواع الارتباك أو الخجل في مواقف معيّنة مقابل الجرأة و الشّجاعة و القدرة على مواصلة الحوار .
- تكشف أحيانا على عدم فهم بعض المبادئ العلميّة و الرّياضيّة الأساسيّة ممّا يترتّب عليه أنماط من الأخطاء تتطلب العلاج الفوري في حينها قبل استفحالها .

التّدريبات الصّفيّة: و يقصد بها التّمارين و المسائل الّتي تعطى للتّلميذ داخل حجرة الدّراسة ( القسم ) بعد إنهاء المعلّم تدريس مفهوم معيّن أو جزء من مهارة معيّنة . كما يقصد بها كذلك ما يؤدّيه التّلميذ من أعمال في القسم ، مثل حلّ تمارين الكتاب المدرسي، أو إنجاز التّطبيقات العمليّة أو حلّ نماذج من الاختبارات التّحصيليّة . و يجب أن تكون التّدريبات الصّفيّة ذات

طابع تشخيصي علاجي لتعديل سلوك التّلميذ و أن تكون واضحة . بالإضافة إلى ضرورة ارتباط كلّ تدريب منها بهدف من أهداف التّقويم المستمر . و يجب أن يستغرق حلّ كلّ تدريب وقتا قصيرا نسبيّا بحيث لا يتعارض و الزّمن المحدّد للحصة. و كما يجب أن تكون هذه التّدريبات بشكل فردي ، بالإضافة إلى مناقشة الحلول جماعيّا حتىّ يستفيد كلّ التّلاميذ ( الدّاود ، 2004 ) . و يمكن حصر أهداف التّدريبات الصّفيّة فيما يلي :

- الكشف عن مدى تحقّق هدف تعليمي معيّن .
- ملاحظة ما يدلّ على فهم التّلميذ من عدمه .
- الكشف عن مدى استعداد التّلميذ للانتقال من مستوى تعلّم معيّن إلى مستوى آخر في حدود الدّرس .
- الكشف عن جوانب الضّعف في تحصيل التّلاميذ و العمل على علاجها المناسب و الفوري ( عقيلان ، 2000 ).

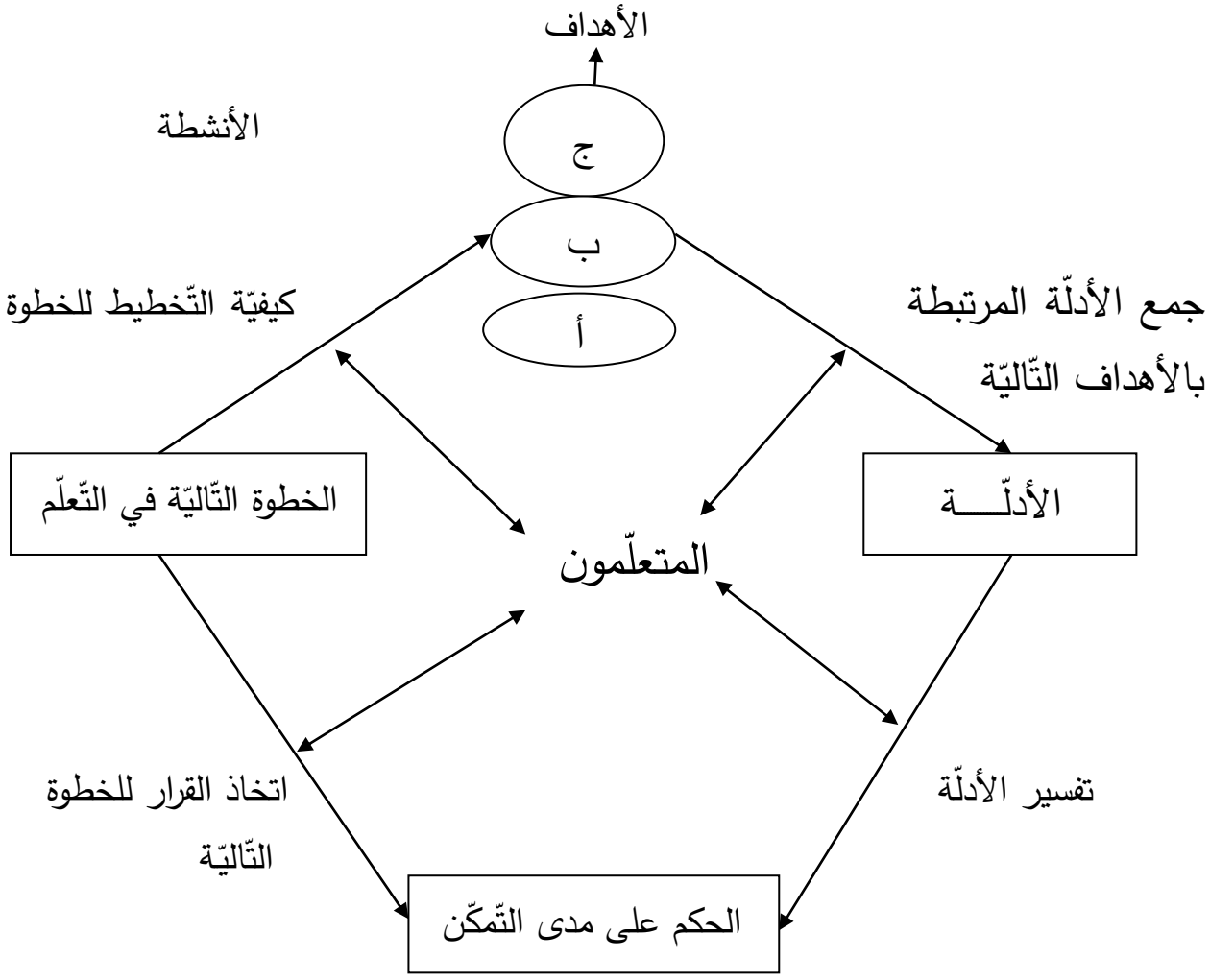
**5– 9 – التّقويـم المستـمر و التّغذيّـة الرّاجعة**

للتّغذيّة الرّاجعة أثر كبير في تحسين عمليّة التّعليم وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة التّعليميّة في ذهن المتعلّم بالشّكل الصّحيح ، بل و تعدّ التّغذيّة الرّاجعة العنصر الأساسي في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة و هي أهم ثمار التّقويم المستمر، و لا تكتمل عمليّة التّعليم والتّعلّم إلاّ بالتّغذيّة الرّاجعة ، و يرى بعض علماء التّربيّة أمثال Richard أنّه ليس المهم أن يعرف المتعلّم إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة و لكن الأهم أن يبيّن المعلّم للتّلميذ لماذا كانت

إجابته صحيحة و يدعّمها، و لماذا كانت خاطئـة ويصحّحها ، ويفضل أن تكون عمليّة التّصحيح فـور حدوث الخطـأ ( Richard , 1991 ). و يؤكّد ذلك كلّ من ( Mory (1992 و ( Ross ( 1995 (كما ورد عن موسى و أبو ناهية ، 1992 ) أنّ التّغذيّة الرّاجعة هي تلك الإجابات الّتي تعطي للتّلميذ عقب إجابته و من خلالها يدرك التّلميذ أنّ نتائج أدائه إيجابيّة ، ممّا يثير دافعيّة نحو التّعلم ، فيبذل مزيدا من الجهد حتّى يصل إلى مرحلة إتقان الأهداف التّعليميّة المطلوبة.

تلعب التّغذيّة الرّاجعة دورًا هامًا في عمليّة التّقويم المستمر بالنّسبة لكلّ من المعلّم والتّلميذ، وهذا ما يؤكّده (Scriven ( 1967 (كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) أنّ هذا النّوع من التّقويم يزوّدنا بتشخيصات محدّدة لنواحي القوّة والضّعف سواء على مستوى المنهج الدّراسي أو على مستوى التّلاميذ ويزودنا بتغذيّة راجعة عن المعلّم و التّلميذ في أثناء العمليّة التّعليميّة و يرى أنّه بعد إجراء التّقويم المستمر يقوم المعلّم بتحليل إجابات المتعلّمين الصّحيحة والخاطئة، وعلى أساس هذا التّحليل يقوم المعلّم بالبحث عن الصّعوبات الّتي تواجه التّلميذ، والّتي لم تمكّنه من تحقيق مستوى الإتقان ، بالإضافة إلى تحليل هذه الصّعوبات ، هل ترجع إلى المادة التّعليميّة نفسها ، أو إلى طرق التّدريس و في كلتا الحالتين يمكن للمعلّم أن يعدّل طريقة تدريسه أو يقترح تعديل محتوى مادة التّعلم ، و بالنّسبة للمتعلّم ( التّلميذ ) فإنّ معرفة نتائجه تجعله يقف عند الأخطاء الّتي ارتكبها و محاولة الاستفادة منها ، واستثمارها في تعديل طريقة تعلّمه .

و تشير البحوث العلميّة إلى الدّور المهم الّذي تلعبه التّغذيّة الرّاجعة في التّعليم ، والّذي ينطلق من مبادئ النّظريّات الارتباطيّة و السّلوكيّة الّتي تؤكّد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يتعرّف على نتائج سلوكه ( تعلّمه ) السّابق ، كما تؤكّد تلك البحوث على الدّور التّعزيزي للتّغذيّة الرّاجعة ، حيث أنّها تعمل على استثارة دافعيّة المتعلّم ، وتوجيه طاقاته نحو التّعلّم ،كما أنّها (التّغذيّة الرّاجعة) تساهم في تثبيت المعلومات وترسيخها و بالتّالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمّات التّعليميّة اللاّحقة ( De Landsheere , 1979 ) . و على هذا الأساس يكون التّقويم المستمر نموذجا علميّا في التّربيّة الحديثة ، لأثره الفعّال ، و فائدته الكبيرة في تحفيز التّلاميذ ، و إثارة اهتمامهم و ميولهم و اتجاهاتهم و تعزيزها بطريقة إيجابيّة من خلال التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة لتكشف أخطاء التّلاميذ وتقـوّم بمعالجتها بشكل فوريّ ومستمر (السّعدون ، 2008 ) . وقد اقترح ( Harlen , 2006 ) دورة للتّقويم المستمر تخدم عمليتي التّعليم و التّعلّم و توضّح تلك الدّورة دور التّقويم التّكويني المستمر في خدمة كلّ من المعلّم و المتعلّم ، كما تشير إلى أنّ الأدلّة الّتي يتمّ جمعها من خلال عمليّة التّقويم المستمر عبارة عن تغذيّة راجعة يتمّ من خلالها تنظيم عمليّتي التّعليم و التّعلّم للوصول إلى الأهداف المنشودة . إنّ توفر التّغذيّة الرّاجعة يساعد المعلّمين في تعديل استراتجيات التّعليم ، كما يساعد في توجيه التّلاميذ أثناء تعلّمهم و تحسّن تحصيلهم الدّراسي و الشّكل التّالي يوضّح ذلك :




الشّكل رقم ( 02) : دورة التّقويم التّكويني المستمر Harlen (2006)

( كما ورد عن أمبو سعيدي و الرّاشدي ، 2009 ، ص 150 )

**5 – 10– تفسير نتائج التّقويم المستمر**

عندما يقوم المعلّم بتقويم تلاميذه بالاعتماد على اختبارات تحصيليّة سواء ذات طابع كتابي ، أو أدائي أو حتّى شفوي فلا يكتف بمجرد تصحيحها ، و إنّما يعمل على تفسير نتائج هذه الاختبارات حتّى يتمكن من إصدار أحكام مناسبة ، و لتفسير هذه النّتائج فإنّه يعتمد على نوعين من التّقويم و هما : التّقويم معياري المرجع ، و التّقويم محكّي المرجع.

### 5 – 10– 1 التّقويم محكي المرجع

يهدف هذا النّوع من التّقويم إلى التّأكّد من مدى تمكن التّلميذ من بلوغ مستوى الإتقان الّذي تمّ تحديده من قبل المعلّم ( Boston , 2002 ) . و يعرف هذا التّقويم محكّي المرجع بأنّه ذلك التّقويم الّذي يستخدم في تحديد أداء التّلميذ وفق محك معيّن ، يأخذ مستوى التّلميذ بعين الاعتبار و قد شاع استخدام هذا النّوع من التّقويم حديثا في مجال التّربيّة و التّعليم لما له من فائدة كبيرة مع اعتماده الموضوعيّة عند الحكم على مستوى المتعلّم و معرفة مدى تحصيله ( العبادي ، 2005 ) . و عند تحديد المحك الّذي يُعتمد عليه في هذا التّقويم يجب مراعاة أوّلا مستوى كفاءة التّعلّم المرغوب فيها ، و ثانيّا النّتيجة المتوقع تحقيقها بعد التّعلّم دون إغفال الهدف التّعليمي الّذي يكون محدّدا بشكل دقيق.

و هذا المحك قد يكون كميّا كالعدّ إلى 100 ، أو زمنيّا كحلّ مسألة رياضيّة خلال 5 دقائق أو محكّ نوعيّ كإتقان التّلميذ لمهارة معيّنة ( أبو جلالة ، 1999 ) .

و يضيف ( الغراوي ، 2007 ) أنّ التّقويم محكّي المرجع يقارن فيه أداء التّلميذ بمستوى أداء معيّن يتمّ تحديده مسبقا بغض النّظر عن أداء مجموعة التّلاميذ في نفس القسم ومن نفس المستوى التّعليمي.

وهناك عدّة خصائص للتّقويم محكّي المرجع كالآتي :

- يحدّد هذا التّقويم بناء على خبرة المعلّم ومعرفته لتلاميذه .

- هذا التّقويم يقارن أداء التّلميذ بمحك وليس بغيره .
- يقوم على افتراض بلوم Bloom الّذي يرى أنّ جميع التّلاميذ قادرين على بلوغ أقصى درجة من النّجاح.
- يفترض كذلك أن أغلب التّلاميذ يستطيعون تعلّم المادة تعلما متقنا والحصول على أعلى الدّرجات إذا ما وفّرت لهم فرصة مناسبة للدّراسة وبطرقة معيّنة .
- يعتبر التّقويم محكي المرجع تقويما تكوينيّا أو بنائيـّا .
- يمكن أن يحدّد فيه الحد الأدنى لعلامة النّجاح .
- يبنى الحكم على جميع أنماط السّلوك الّذي تمّ تعلّمه وليس عيّنة من السّلوك .
- توظف إستراتيجيّة التّدريس في هذا المستوى القائمة على التّعلّم الفردي .
- التّعلم فيه تعلّم للتّمكن من الأهداف ( Popham , 1995 ) .

**5 – 10– 2 التّقـويم معياري المرجع**

يعرف هذا النّوع من التّقويم بأنّه ذلك التّقويم الّذي يتمّ فيه مقارنة أنّ التّلميذ بأداء غيره من التّلاميذ من نفس المستوى ، أي أنّ أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد ( التّلميذ ) وذلك بالمقارنة بين الأداءين ( الشّيخ و آخرون ، 2004 ) . تتميّز الاختبارات الّتي تمثل هذا النّوع من التّقويم بالشّموليّة في محتواها وقياس مجالات دراسيّة مختلفة ، بالإضافة إلى تحديد مستوى التّلميذ التّحصيلي بالنّسبة لزملائه ، و كذا الكشف عن الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في الصّف ، كما يمكن تشخيص مواطن الضّعف و مواطن القوّة في مستوى تحصيل

التّلميذ وتحديد مستوى إتقان مهارات معيّنة ( Boston , 2002 ) . و يقوم هذا النّوع من التّقويم على عدد من الأسس الّتي تستند إلى نظريّة القيّاس الكميّة ، و يعتمد بدرجة كبيرة على معالجات إحصائيّة من أجل توضيح الدّرجة الخام الّتي يحصل عليها التّلميذ ثمّ تحويلها إلى درجة معياريّة ، أو تحديد الموقع النّسبي للتّلميذ في مجموعة ما ( قسمه ) ( عبد الهادي ، 2002 ) . و على الرّغم ممّا قد يوفّره هذا التّقويم من معلومات سواء للمعلّمين أو أوليّاء الأمور أو للتّلاميذ ، إلاّ أنّه لا يمكن اعتباره تقويما فعّالا ، لأنّه لا يساعد المعلّم في إصدار أحكام و اتخاذ قرارات بشأن التّلاميذ ، فعندما نحدّد المكانة النّسبيّة لتلميذ ما ، كأن نقول أداء هذا التّلميذ أحسن من أداءات 60 % من أقرانه في الصّف ، لا يفيد كثيرا في معرفة كفاءته في مادة دراسيّة أو إمكانيّة نجاحه. بل يختصر هدف التّقويم معياري المرجع على التّرتيب فقط ، وقد ذكر ( العبادي، 2005) بعض خصائص التّقويم معياري المرجع كما يلي:

- يمكن من خلال هذا النّوع من التّقويم المقارنة بين أداء التّلاميذ.
- يقرّر نسبة النّاجحين و نسبة الرّاسبين .
- تفسّر علامات التّلاميذ التّحصيليّة وفق متوسط المجموعة الّتي ينتمي إليها التّلميذ .
- المتوسط الحسابي للمادة الدّراسيّة يشكل معيارًا على أساسه ، يمكن الحكم على أداء التّلميذ بعد تحويل علامته الأصليّة إلى علامة معياريّة .
- تقيس الاختبارات في هذا النّوع من التّقويم أهدافا نهائيّة وأهدافا شاملة .

## 5 – 11– تنظيم التّقويم المستـمر في التّشريع المدرسـي الجزائري

يتمّ تقويم أداء التّلاميذ في مستوى التّعليم المتوسط من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة الّتي تكون على شكل :

- استجوابات شفويّة و كتابيّة ، و عروض، أعمال تطبيقيّة، أعمال موجهة، وظائف منزليّة مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدّة انجازها وفقا لأهداف المادة ، على أن تكثّف في المواد الأساسيّة ( اللّغة العربيّة الرّيّاضيّات و اللّغات الأجنبيّة ) .
- فرضا محروسا في كلّ من مادة اللّغة العربيّة و الرّياضيّات واللّغات الأجنبيّة و فرض واحد في المواد الأخرى .
- اختبار واحد ( في كلّ مادة ) في نهايّة الفصل .

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتيّة:

- حساب معدل المراقبة المستمرة ( التّقويم المستمر ) الّتي تشمل:
- كلّ أعمال التّلاميذ الّتي تنجر في فترة ما قبل الاختبار ( استجوابات شفويّة و كتابيّة عروض أعمال تطبيقيّة أعمال موجهة ، وظائف منزليّة ، مشاريع ) .
- علامة الفرضين المحروسين بالنّسبة للّغات الأساسيّة وعلامة الفرض الواحد بالنّسبة للمواد الأخرى ويضرب هذا المعدل في (×2) .

ضرب معدل المراقبة المستمرة × 2

- ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار × 3

يتحصل على المعدل الفصلي للمادة:

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

( وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة ، 2006 ) ( أُنظر إلى الملحق رقم 05 ) .

**5 – 12– بعض مشكلات التّقويم المستمر**

يمثّل التّقويم المستمر جزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعليم و مقوّما أساسيّا من مقوّماتها بحيث يواكبها في جميع خطواتها، بحيث يقوم بتشخيص و علاج الصّعوبات الّتي تعيق المسار التّربوي في الوقت المناسب، كما يقوم بتقديم تغذيّة راجعة لكلّ من المعلّم والمتعلّم الّتي تعمل على استشارة دافعيّة المتعلّم وتوجيه طاقاته نحو التّعلم. غير أنّ هناك العديد من المشكلات الّتي تواجه تنفيذ عمليّة التّقويم المستمر في الواقع الميداني سنحاول تقديم بعضا منها:

- ارتفاع عدد التّلاميذ في القسم يعيق عمليّة التّقويم بحيث لا يسمح للمعلّم بتوجيه التّقويم نحو قياس وتقدير مدى تطور الكفاءات المستهدفة لكل تلميذ، ومعرفة الصّعوبات الّتي تواجهه خلال التّعلم ، وكذلك عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في قدراتهم و أنماط تعلّمهم وهذا ما يشير إليه ( حريزي ، 1993 ) أنّه عادة ما يهتمّ المدرس المسؤول عن فصول كثيرة تضمّ أعدادًا كبيرة من التّلاميذ اهتماما كبيرا بالعمليّة التّعليميّة ، فهو لا يهتمّ إلا بالجزء

القليل من أدبيّات التّقويم ، فضلا عن عجز المعلّم في مواكبة كل ما هو جديد في فن وعلم التّقويم .

- حجم المناهج التّعليميّة يقف عائقا أمام تطبيق التّقويم المستمر، فكثافة المناهج يدفع بالمعلّمين عن الاستغناء عن التّقويم المستمر بحجّة إنهاء الدّروس ، في اعتقادهم أنّ التّقويم المستمر عمليّة إضافيّة يمكن الاستغناء عنها.

- بالإضافة إلى عامل الوقت المخصّص للحصّص الدّراسيّة ، لا يسمح للمعلّم بإجراء بعض الممارسات التّقويميّة ، و لا يسمح له بالتّنويع في أساليب التّقويم و الاستغناء عن بعض الأدوات التّقويميّة الّتي تعتبر مهمّة في التّقويم المستمر.

ومن جهة أخرى ، يمكن الإشارة إلى الوقت الّذي يستغرقه المتعلّم في إنجاز الأعمال الكثيرة الّتي تسند إليه من طرف المعلّم من أجل تقويمها ، فعندما تزداد هذه الأعمال ، تخلق نوع من الضّغط لدى التّلميذ ، وعندما يكون هذا الأخير يعمل تحت ضغط متزايد نتيجة الأعمال والواجبات المتعلّقة بالمقررات الدّراسيّة و بشكل مستمر فإنّ رغبتهم في التّعلّم قد تنخفض، وكذلك يصبح التّلميذ في هذه الحالة يركّز معظم جهده ونشاطه نحو التّقويم، وليس نحو التّعلم، وإتقان الأداء. وهنا تصبح التّغذية الرّاجعة تقتصر على علامات (درجات) الّتي يحصل عليها التّلميذ، و ليس على الاستفادة من الأخطاء (علام ، 2007) .

توجد مشكلات أخرى تتعلّق بثبات و صدق نتائج التّقويم المستمر و خاصة في أعمال التّلاميذ الّتي ينجزونه خارج المدرسة ، إذ يصعب الكشف عن جميع الحالات الّتي يلجأ إليها

التّلاميذ كالاستعانة أو الاعتماد على الآخرين في إنجاز واجباتهم المنزليّة سواء الأصدقاء أو أفراد الأسرة ، في حين يلجأ بعض التّلاميذ إلى أساليب الغش ، و للحصول على صورة صادقة عن قدرات التّلاميذ يجب على المعلّم الاعتماد على أدوات تقويميّة متنوّعة ، وهذا ما يؤكّده ( 1998 ) Gipps ( كما ورد عن Harlen , 2006 ) حيث يرى أنّ عمليّة التّقويم المستمر تتطلب استخدام أدوات وأساليب متعدّدة ، وتقديم مواقف مختلفة لكي يتم تقويم التّلاميذ بشكل عادل وموضوعي . كما أنّ بعض التّلاميذ يؤجّلون أعمالهم وواجباتهم المنزليّة استعدادا للاختبارات الفصليّة الّتي يعتبرونها ذات أهميّة مقارنة بأعمال أخرى ، لذلك الاعتماد على أعمال تقويميّة متنوّعة غير كتابيّة (شفوية مثلا) عبر مدة زمنيّة أطول يمكن أن يبيّن الجهد الحقيقي للتّلاميذ .

- قلّة خبرة بعض المعلّمين بكيفيّة تنفيذ أساليب التّقويم المستمر استنادا إلى منهجيّة محكمة و استخدامهم أساليب واختبارات تقليديّة ذات نمط مألوف لديهم ، و عدم تدريبهم بشكل كافي على كيفيّة بناء أدوات تقويم متنوّعة و بأسلوب علمي لقيّاس المهارات العقليّة العليا لدى التّلاميذ ، بالإضافة إلى التّدريب غير الكافي للمعلّمين أثناء التّكوين ، و عدم إعطاء التّقويم المستمر الأهميّة اللاّزمة و الكافيّة خلال عمليّة التّكوين، فيما يتعلّق بوظائف التّقويم المستمر واستخداماتها المناسبة و إجراءاته ، و أساليبه و أدواته، وشروطه وكيفيّة الاستفادة من نتائجه .

مشكل يتعلق بثقافة التّقويم ، حيث ما زال ينظر إلى التّقويم المستمر على أنّه إجراء روتيني تفرضه سلطات عليا ، دون أن يدرك المعلّم إدراكا واعيّا بأهميّة هذا النّمط من التّقويم

في تحسن العمليّة التّعليميّة التّعلميّة و إثراء تعلم التلاميذ في مختلف المجالات . بالإضافة إلى افتقار التّقويم المستمر في الميدان إلى منهجيّة علميّة واضحة ، تراعي طبيعة المواد الدّراسيّة وأنشطتها ، بشكل متناسق عبر الأقسام والمستويّات الدّراسيّة سواء عبر مدارس مختلفة ، وفي المدرسة الواحدة ( Boston , 2002 ) . ومن جهة أخرى يمكن الإشارة إلى الطبيعة الذّاتيّة الّتي يتسم بها التّقويم المستمر ( في الميدان ) حيث يلاحظ أنّ اختلاف أسلوب تقويم المعلّمين باختلاف المدارس و باختلاف المواد الدّراسيّة ، هذا ما يؤدّي إلى مشكلات متعدّدة ، تتعلق بكيفيّة مقارنة نتائج التّقويم سواء عبر المدارس أو حتّى في المدرسة الواحدة .

إذن انفراد المعلّمين في تقويم التّلاميذ و الاعتماد على معايير غير ثابتة تجعله يبتعد عن الموضوعية ، وعدم اعتماد المعلّمين على أسلوب المناقشة و البحث عن كيفيّة تطبيق التّقويم المستمر، وفق معايير علميّة يعيق تحقيق الأهداف المرجوّة ( Harlen , 2006 )

وللحدّ من هذه المشكلات يطالب المهتمّون بالتّربيّة و التّقويم بإحداث تفاعل بين التّعليم و التّقويم و جعل هذا الأخير جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة و من المفروض أنّ تطبيق التّقويم المستمر لا يتأتّى فقط من خلال تدريس المعلّمين أثناء فترات تكوينهم نصوصا تتضمّنها مناشير وزاريّة حول التّقويم بصفة عامة و التّقويم بالمستمر بصفة خاصة ، و إنّما يجب تغيير الذّهنيات الّتي تعتقد أنّ التّقويم مجرد تقيّيم كلاسيكي روتيني ، إلى تبني ثقافة التّقويم من أجل التّشخيص والتّعديل و العلاج في الوقت المناسب.

**خلاصة**

تؤكّد النّظريات الحديثة على أنّ العمليّة التّعليميّة منظومة شاملة ، تترابط مكوّناتها المختلفة ترابطا عضويّا في وحدة متكاملة ، و يعتبر التّقويم المستمر أحد المكوّنات الأساسيّة لهذه المنظومة ، و هو جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لما يقدّمه من تشخيص وعلاج و تعديل في مسار التّعلم في الوقت المناسب.

ويعتمد هذا النّوع من التّقويم على الملاحظات اليوميّة في القسم ، والأنشطة الصّفيّة ، وغير الصّفيّة ، والاختبارات القصيرة والفصليّة ، فهو لا يهدف إلى مجرد رصد علامات (درجات) التّلاميذ ، بل يهدف إلى تمكين المتعلّم من النّجاح في الدّراسة (التّعلّم) و ليس النّجاح في الامتحان .

إذن يتوافق التّقويم المستمر مع المفهوم الحديث و المتطور للتّقويم الّذي يركّز على المتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ، و يعتبر المعلّم موجهًا و ميسرًا و مرشدًا و بالتالي يوفّر للمعلّم و المتعلّم تغذيّة راجعة تبيّن المستوى الحقيقي لأداء التّلاميذ و مدى تقدّمهم وتحقيقهم للأهداف التّعليميّة ، كما أنّه يحفّز التّلاميذ على المذاكرة الجادّة من بداية العام الدّراسي .

# الفصـــل الثّـــالـــث

## الدّافعيّة المدرسيّة : تعاريفها ، مكوّناتها ، وظائفها

تمهيـــد

1 – تعريف الدّافعيّة

2 – بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدّافعيّة

3 – تصنيف الدّوافع

4 – الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 1 – تعريف الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 2 – نظريّات الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 3 – مكوّنات الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 4 – وظائف الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 5 – أساليب قياس الدّافعيّة المدرسيّة

4 – 6 – أسباب تدنّي دافعيّة تلاميذ الطّور المتوسط

4 – 7 – التّقويم المستمر كإستراتجية لتحسين الدّافعيّة المدرسيّة

خلاصـــة

**تمهيـد**

يعدّ موضوع الدّافعيّة من أهم مواضيع علم النّفس و أكثرها دلالة ، سواء على المستوى النّظري أو التّطبيقي ، فلا يمكن حلّ المشكلات السّيكولوجيّة دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي الّتي تقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه كمّا و كيفا ، فلا و جود لسلوك دون دافع فتعتبر الدّافعيّة القوى المحرّكة الّتي تدفع الفرد وتوجّه سلوكه نحو هدف معيّن فهي تقوم بمثابة محرّك لقوى الفرد، إلاّ أنّه من الصّعب في بعض الأحيان اكتشاف دوافعنا الحقيقيّة، ممّا يؤدّي إلى استعمال مفاهيم مرتبطة بالدّافعيّة ونعبر عنها بمفردات مثل : الهدف ، الميل ، الحافز ، الرغبة ...

و في هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم الدّافعيّة و أبرز تصنيفاتها ، كذلك أهم و ظائفها وأهمّ النّظريّات المفسّرة للدّافعيّة المدرسيّة ، بالإضافة إلى مكوّنات الدّافعيّة المدرسيّة .

**1 – تعريف الدّافعيّة**

يحاول بعض الباحثين مثل Atkinson (1964) ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) التّمييز بين مفهوم الدّافع « Motive » و الدّافعيّة « Motivation » على أساس أنّ الدّافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السّعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معيّن ، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل حيّز التّطبيق الفعلي، فإنّ ذلك يعني الدّافعيّة باعتبارها عمليّة نشطة . وعلى الرّغم من محاولة البعض التّمييز بين المفهومين فإنّه لا يوجد أيّ مبرر لمسألة الفصل بينهما ، ويستخدم الدّافع كمرادف للدّافعيّة ، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسيّة للسلوك المدفوع ، وإن كانت الدّافعيّة هي المفهوم الأكثر عموميّة .

و تعرّف الدّافعيّة بأنّها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معيّنا في العالم الخارجي ، و يتمّ ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيّا في عمليّة تكيّفه مع بيئته الخارجيّة ، و وضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقيّة على غيرها من الاستجابات المحتملة ممّا ينتج عنه إشباع خاصيّة معيّنة أو الحصول على هدف معيّن ( باهي وشلبي ، 1998 ) .

و يرى (راجح ، 1995) أنّ الدّافعيّة حالة من التّوتر الجسمي النّفسي ، تثير السّلوك و تحثّه على الاستقرار حتّى يخفّف هذا التّوتر أو يزول فيسترجع الفرد توازنه .

كما تعرف الدّافعيّة كذلك بأنّها " حالة داخليّة في الفرد تستثير و تعمل على استمرار السّلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معيّن " ( توق و آخرون ، 2003 ، ص 211 ) .

وينظر ( 1969 ) Johnson للدّافعيّة على أنّها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف بينما يرى ( 1984 ) Gage et Berliner ( كما ورد عن باهي وشلبي ، 1998 ) أنّ الدّافعيّة مفهوم يُستخدم لوصف ما ينشط الفرد أو يستحثه ، أو يدفعه ، و ما يوجه نشاطه .

و تعرف الدّافعيّة كذلك بأنّها القوّة الذّاتيّة الّتي تحرّك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها ، أو بأهميّتها الماديّة أو المعنويّة ( بالنّسبة إليه )، و تستثار هذه القوّة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه ( ميوله ، اهتماماته ، خصائصه) أو من البيئة الماديّة أو المعنويّة المحيطة به ( زايد ، 2003 ) .

و أشار ( 1983 ) Hamilton ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) إلى أنّه قد تبيّن من خلال فحص التّعاريف الخاصة بمفهوم الدّافعيّة ، أنّ هذا الأخير لا يزال في حاجة إلى المزيد من التّحديد لتناوله إجرائيّا فمعظم التّعاريف الّتي تناولت هذا المفهوم لم تميّز بنوع من الدّقة بينه و بين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل : الحافز ، الاستثارة ، كما أوضح هاملتون أنّ التّقدم الّذي تحقق في تعريف هذا المفهوم يُعدّ محدودا للغايّة منذ تعريف " يونغ " له، حتّى الآن .

وبناء على ما سبق يمكن القول أنّ الدّافعيّة هي حالة أو ضغط انفعالي ، قد يتّخذ أشكالا عديدة ، كالطّموح أو الاتجاه ، أو الحاجة ، أو الميل والّتي تؤدّي إلى استثارة السّلوك نحو تحقيق أهداف معيّنة ، و تكون الدّافعيّة إمّا داخليّة أو خارجيّة ، و تتميّز بمجموعة من الخصائص و هي :

- تغيير في نشاط الكائن الحي ( الغدد ) و قد يشمل ذلك بعض التّغيّرات الفيزيولوجيّة الّتي ترتبط بالدّوافع الأوليّة مثل دافع الجوع .
- استثارة فعّالة ناشئة عن هذا التّغيير ، بحيث تقوم هذه الاستثارة بتوجيه سلوك الفرد إلى وجهة معيّنة تتحقق باختزال حالة التّوتر النّاشئ عن وجود الدّافع ، و تستمر حالة الاستثارة طالما لم يتمّ إشباع الدّافع .
- توجيه السلوك نحو تحقيق الهدف ، و لذلك فإنّها تتضمّن استجابات الهدف المتوقع الوصول إليه و بالتّالي فإنّه يوجد تباين بين الإشباع المتوقّع و الإشباع الفعليّ .

و هذا التّباين قد يكون مسهّلا أو معرقلا ، و التّوقع له علاقة و ثيقة بمستوى الطّموح و الخبرات الاجتماعيّة للفرد .

- المحافظة على دوام و استمرار السّلوك : و يعني ذلك استدامة تنشيط السّلوك طالما بقيّت الحاجة قائمة فالدّافعيّة تعمل على المحافظة على السّلوك نشيطا حتّى يتمّ إشباع تلك الحاجة ( ملحم ، 2005 ) .

و بالإضافة إلى الخصائص الّتي تميّز الدّافعيّة ، يمكن الإلمام بمراحل الدّافعيّة كعمليّة تبدأ باستثارة النّشاط و تنتهي بتحقيق الهدف و استعادة التّوازن و هي :

**أ – مرحلة استثارة الكائن الحي أو محدّدات الدّافعيّة** : تعبر محدّدات الدّاوافع عن الحاجات الفيزيولوجيّة الّتي تعتبر ضروريّة لاستمرار الحياة الطبيعيّة للفرد كالحاجة إلى الأكل والشّرب والهواء ...وتؤثّر هذه المحدّدات بشكل قويّ ومباشر في تشكيل السّلوك و صياغته . إذن هذه المحدّدات هي أوّل مرحلة لتكوين الدّافع .

**ب – مرحلة الحافز أو حالة الدّافع** : حرمان الكائن الحي من الحاجات الفيزيولوجيّة تزيد من شدّة الدّافع و تضاعف من حدّة النّشاط الّذي يبحث عن حالة إشباع لهذه الحاجة، وذلك بسبب حدوث عدم توازن بيولوجي لدى الفرد ( الكائن الحي ) الأمر الّذي يؤدّي إلى تنشيط و استثارة الكائن من أجل خفض هذا التّوتر ، و استعادة حالة التّوازن .

**ج – مرحلة البحث عن هدف** : و يهدف هذا السّلوك إلى خفض التّوتر و استعادة الاتزان و في حالة الكائن المحروم من الطّعام مثلا : يكون سلوكه موجّها نحو الحصول على الطّعام .

**د – مرحلة تحقيق الهدف :** بعد البحث عن الهدف تأتي مرحلة تحقيق الهدف ، أو تحقيق الإشباع ، كأن يأكل الكائن الحي الجائع بعد الحصول على الطّعام ، أو أن يصل التّلميذ لحلّ مسألة رياضيّة بعد أن بحث عن كيفيّة حلّها .

**هـ – مرحلة خفض التّوتر واستعادة التّوازن :** وتعتبر آخر مرحلة يستعيد بها الكائن الحي توازنه وتنشأ نتيجة الحصول على الهدف أو هي الأثر الّذي يعقب تحقيق الإشباع. وهي مرحلة في غاية الأهميّة بالنّسبة لتثبيت التّعلّم . ( باهي وشلبي ، 1998 ).

**2 – بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدّافعيّة**

أشار الباحثون إلى عدد من المفاهيم الّتي ترتبط بالدّافعيّة ارتباطًا وثيقًا وهي :

– **مفهوم الحاجة :** تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معيّن و يستخدم مفهوم الحاجة للدّلالة على مجرد الحالة الّتي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين . إذن الحاجة هي نقطة البدايّة لإثارة دافعيّة الكائن الحيّ ( خليفة ، 2000) .

– **مفهوم الحافز:** يشير الحافز إلى العمليّات الدّاخليّة الدّافعة الّتي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبّه معيّن، وتؤدّي بالتّالي إلى إصدار السّلوك ( خليفة ، 2000). و يرادف البعض يبيّن مفهوم الحافز و مفهوم الدّافعيّة على أساس أنّ كلّ منهما يعبر عن حالة التّوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معيّنة ، و هناك من يميّز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عموميّة من مفهوم الدّافع ، حيث يستخدم مفهوم الدّوافع للتّعبير

عن الحاجات البيولوجيّة و الاجتماعيّة ، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجيّة فقط .

– **مفهوم الباعث** : يرى Vinicke أنّ الباعث يشير إلى محفزات البيئة الخارجيّة المساعدة على تنشيط دافعيّة الأفراد ، سواء تأسّست هذه الدّافعيّة على أبعاد فيزيولوجيّة أو اجتماعيّة و تعتبر الجوائز و المكافآت الماليّة و الترقيّة كأمثلة لهذه البواعث .

– **مفهوم العـادة** : أشار ( 1974 ) Korman ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) إلى أنّ مفهوم العادة قد تمّ تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظريّة أو منحنى التّوقـع . القيمـة من قبل بعض الباحثين مثل أتكنسون و فيروف . و ذلك نظرا لأهميّة هذا المفهوم في إعطاء القيمة النّوعيّة و التّوقع النّوعي ، و في مجال اختيار الفرد لسلوك معيّن يمكن إنجازه . و قد أشار ( 1976 ) Marx ( كما ورد عن حسن ، 1988 ) إلى أنّه يمكن اعتبار الدّافع نوعا فعّالا من العادات . وأشار أتكنسون إلى المعادلة التّالية :

السّلوك = دالة كل من ( الدّافع X التّوقع X القيمة X العادة ) وهي معادلة مشابهة إلى حدّ كبير للمعادلة الّتي قدّمها " هل " عن جهد الاستثارة .

الاستثارة = قوّة العادة X الحافز X دافعيّة الباعث .

ويقصد بجهد الاستثارة ميل الكائن إلى إصدار استجابة معيّنة ، أمّا قوّة العادة فتشير إلى درجة تعلّم الكائن لاستجابة معيّنة ، أمّا الحافز فيشير إلى درجة التّوتر الّتي يشعر بها الكائن نتيجة اختـلال التّوازن الحيوي لديّه . و تشير دافعيّة الباعث إلى حجم ونوع المكافأة المقدّمة .

– **مفهوم الانفعال** : كثيرا ما يقع تداخل في المفاهيم بين الانفعال و الدّافع ، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدّوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات ، في حين ينظر بعض الآخر إلى أنّ بعض الدّوافع يمكن أن يترتّب عليها ظهور انفعالات معيّنة . لكن في الحقيقة لا يمكن التّميز بين الانفعالات و الدّوافع في كلّ الحالات فالانفعالات تعمل أحيانا كدّوافع في توليد الاستجابات . و يمكن التّمييز بين الانفعالات و الدّوافع فيما يأتي :

- في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذّاتيّة و الوجدانيّة المصاحبة للسّلوك أمّا بخصوص الدّوافع فيكون التّركيز على النّشاط الموجّه نحو الهدف .

– يتسم السّلوك الانفعالي عن أنواع السّلوك الأخرى ، بأنّه سلوك مضطرب وغير منظّم ويصاحبه العديد من التّغيرات الفيزيولوجيّة الدّاخليّة و يتميّز بأنّه أكثر شدّة أو حدّة وجدانيّة ( خليفة ، 2000 ) .

– **مفهوم القيمة** : تستخدم القيّم بالتّبادل مع الدّافعيّة فعلى سبيل المثال اعتبر Mc (1968) Clelland الدّافع للانجاز بمثابة قيمة و أيّده ( 1981) Wilson الّذي بيّن أنّ هناك ارتباط قويّ بين دافع الأمن وقيمة الأمن القومي وتعامل ( 1979) Feather مع الدّوافع أنّها مرادفة للقيّم ، حيث أشار إلى القيّم بأنّها بناء مترابط يتضمّن الوحدات، والموقف الحالي الّذي يوجد فيه الفرد ، و أنّها تتكوّن ( القيّم ) حسب ما يراه الفرد مقبولاً أو غير مقبولٍ إيجابًا أو سلبًا . وهذا ما يتّفق مع النّظريّة المعرفيّة للدّافعيّة ، الّتي تدعّم الافتراض أنّ دوافع الأفراد نحو الموضوعات والأنشطة في موقف معيّن تتحدّد حسب رغبتهم لما هو مفضّل أو غير مفضل و ما هو

ايجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي يحاولون الابتعاد عنه . ويمكن المقارنة بين القيمة و الدّافع على أساس نوع الهدف في كلّ منهما ، حيث أنّ الهدف في القيمة يتسمّ بالوجوب ، ففي حالة القيّم يقول الشّخص مثلا : يجب أن أعمل هذا الشّيء أمّا في الدّوافع فإنّه يقول : أريد أن أعمل هذا الشّيء و في حالة عدم و جود قيمة للدّافع فإنّنا لا نشعر نحوه بالرّغبة (كما ورد عن خليفة ، 2000 ) .

**3 – تصنيـف الدّوافــع**

يمكن تصنيف الدّوافع الّتي تغطي كلّ أشكال السّلوك الإنساني بأكثر من طريقة ، ويشير الباحثون إلى عدد من الأسس الّتي و فقها يتمّ هذا التّصنيف نذكر منها: نشأة الدّوافع ، مصدر الدّوافع ، هدف الدّوافع .

وعليه يمكن تصنيف الدّوافع إلى ثلاثة تصنيفات :

**3 – 1 التّصنيف الأول : دوافع فطريّة أوليّة و دوافع ثانويّة مكتسبة**

عند الاعتماد على نشأة الدّوافع كأساس للتّصنيف ، فإنّه يمكن حصر مختلف الدّوافع لدى الإنسان في نوعين : دوافع فطريّة أوليّة ودوافع ثانويّة مكتسبة ، فالفرد يولد ولديه عدد محدّد من الدّوافع الأوليّة في نوعها ، و العامة في انتشارها والبيولوجيّة في جوهرها وهدفها. و هذه الدّوافع هي الّتي تعمل على قيّام الفرد بأنواع الأنشطة الّتي تهدف إلى حفظ بقائه ككائن حيّ ، و خلال حياة الفرد و ما يتعرّض له من ظروف وخبرات، يرتبط بهذه الدّوافع الأوّليّة المحدودة العدد الكثير من الدّوافع الأخرى الّتي اكتسبها الفرد خلال تلك الخبرات ومن الطّبيعي

أن تتعدّد و تتباين هذه الدّوافع الثّانويّة المكتسبة وتختلف باختلاف الأفراد وما يتعرّض له كلّ منهم خلال حياته ( خير الله و الكناني، 1996 ) .

و يعتبر هذا التّصنيف من أكثر التّصنيفات شيوعا و استخداما ، حيث تنقسم الدّوافع إلى نوعين :

- دوافع بيولوجية المنشأ ، و يطلق عليها الدّوافع الفيزيولوجيّة أو الأوليّة ، و منها دافع الجوع دافع العطش ، دافع الجنس و دافع الأمومة .

- الدّوافع الاجتماعيّة ، و الّتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الّذي يعيش فيه وتتأثّر بالسّياق النّفسي الاجتماعي للفرد و يطلق عليها أحيانا الدّوافع السيكولوجيّة ، و من أمثلتها دافع الإنجاز ، دافع الاستقلال ، دافع السّيطرة ، دافع التّملك ، ودافع حب الاستطلاع ( خليفة ، 2000 ) .

**أ - الدّوافع بيولوجيّة المنشأ ( الدّوافع الأوليّة ) :** و تتميّز هذه الدّوافع بأنها فطريّة موروثة لا يتعلّمها الفرد ولا تختلف باختلاف النّوع أو الإطار الثّقافي ، كما يعبر هذا النّمط من الدّوافع عن حاجات فيزيولوجيّة أوليّة وتشمل الحاجة إلى الطّعام والشّراب وحفظ النّوع، و يترتّب على إشباعها استعادة التّوازن البيولوجي للكائن الحي . و تستثير هذه الحاجات دافع الجوع و دافع العطش و دافع الجنس على التّرتيب . و تتصف هذه الدّوافع بعدة خصائص منها الشّدّة و الحدّة في طلب إشباعها ، و هذه الدّوافع يصعب الاعتماد عليها في التّعلم الإنساني .

**ب – الدّوافع سيكولوجيّة المنشأ ( الدّوافع الثّانويّة )** : و هي الدّوافع الّتي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الّتي يعيش فيها و الظّروف الاجتماعيّة المختلفة الّتي تحيط به . وتمثّل كذلك دوافع النّمو الإنساني و تكامل الشّخصيّة الإنسانيّة ، و يتمّ تعلّمها و اكتسابها من الإطار الثّقافي الخاص لها . و لذلك فإنّ أساليب التّعبير عنها و إشباعها تختلف باختلاف الإطار الثّقافي والنّسق القيمي للفرد و مستوى تعليمه ونسبه و ذكائه وثقافته (باهي وشلبي ، 1998) . و يمكن تقسيم الدّوافع السيكولوجيّة المنشأ إلى فئتين متمايزتين هما : الدّافعيّة الدّاخليّة و الدّافعيّة الخارجيّة . فقد اهتمّ المعرفيّون بالجانب الدّافعيّ في التّعلّم ، و ممن أبرزوا ذلك في أولى مجالات فهم هذا المتغيّر الشّخصي المهمّ في التّعلّم هو ( 1958 ) Heider ، إذ أظهر نوعين من الدّافعيّة في الأداء و ميّز بين نوعين من المتعلّمين : المتعلّم المدفوع ذاتيّا و المتعلّم المدفوع بدوافع خارجيّة ،و قد فصّل ( 1968 ) Decharms في التّحليل الظّاهري الّذي قدّمه هايدر ، خاصة فيما يتعلّق بتفسير السّلوك وجود تمييز آخر داخل السببيّة الشّخصيّة أو السّلوك المقصود بين حركة السّببيّة المدرك الداخلي والّذي يدرك فيه المؤدّي كمصدر للسّلوك ، و مصدر السّببيّة المدرك الخارجي ، والّذي ينظر فيه إلى المؤدّي كخاضع لقوى خارجيّة ( كما ورد عن زايد ، 2003 ) .

**3 – 2 التّصنيف الثّـاني :** التّطور التّتابعي للدّوافع عند ماسلو :

اقترح ( 1943 ) Maslow ( كما ورد عن جابر ، 2004 ) نظاما لتطور الرّغبات معبرًا عنه بتاريخ الفرد في إشباع حاجاته ، طبقا لهذا التّنظيم تنمو حاجات الإنسان تتابعيّا وفق تنظيم هرمي للدّوافع له عدّة مستويّات ، وذلك على التّوالي–من القاعدة إلى القمة– كما يلي :

أ . حاجات فيزيولوجيّة

ب . حاجات الأمن و السّلامة

ج . حاجات الحب و الانتماء

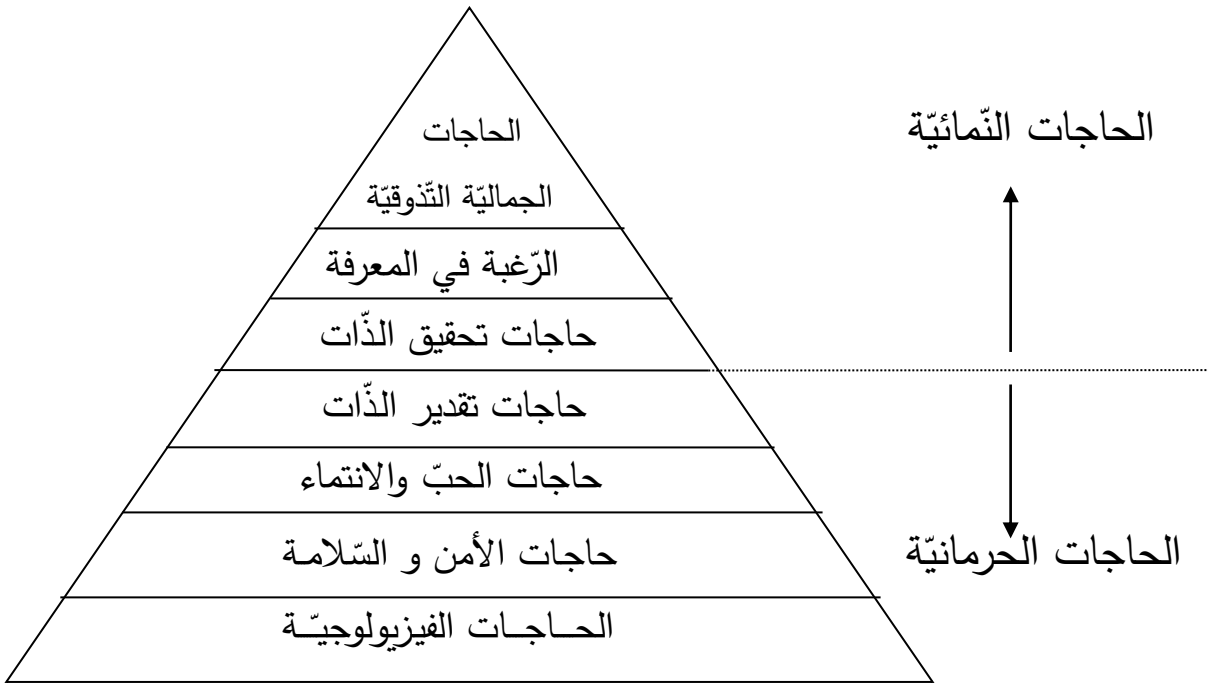
د . حاجات تقدير الذّات

هـ . حاجات تحقيق الذّات

و . حاجات الفهم والمعرفة

ي . الحاجات الجماليّة التّذوقيّة

و الشّكل التّالي يوضّح تصنيف الدّوافع المقترح من طرف ماسلو :




الشّكل رقم (03): التّدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظريّة ماسلو(1943)
( كما ورد عن جابر ، 2004 ، ص 255 )

و تشتمل الحاجات الفيزيولوجيّة حسب (1943) Maslow (كما ورد عن خليفة ، 2000) على الحاجات الّتي تضمن بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء و الشّرب و الطّعام . أمّا الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحمايّة من الخطر والتّهديد والحرمان. وحدّد الحاجات الاجتماعيّة بأنّها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين . أمّا الحاجة إلى التّقدير فتتمثّل في الرّغبة في تقدير الذّات و تقدير الآخرين لها. وأخيرا حدّد الحاجة إلى تحقيق الذّات بأنّها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته و تنميّتها ، و يعتمد تحقيق الذّات على الفهم و المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذّاتيّة و حدودها .

و يرى ماسلو في التّرتيب التّتابعي ( أو الهرمي ) للحاجات أنّ المستويّات المتتاليّة للحاجات تظهر تتابعا و تحتل مكانها كلّما تقدّم الفرد في العمر الزّمني ، فالمستوى الأوّل من الحاجات الفيزيولوجيّة يظهر مع بدايّة الحياة و يحتل مكانة الصّدارة في الدّافعيّة ثمّ لا تلبث المستويّات التّاليّة من الحاجات في الظّهور على التّوالي وتكتسب الأهميّة واحدة بعد الأخرى حتّى تصل إلى مستوى تحقيق الذّات لدى الفرد البالغ النّاضج و يصبح هذا المستوى في صدارة دوافعه ، بينما تكون المستويّات السّابقة على التّوالي أقلّ تأثيرا في دافعيّة الفرد ( خير الله و الكناني ، 1996 ) .

يتّضح من هرم ماسلو أنّ الحاجات الفيزيولوجيّة تقع في قاعدة الهرم وفي قمته تقع الحاجات الحضاريّة العليا وتحقيق الذّات، وتحكم الدّوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكيّة أساسيّة. وسمّى ماسلو الحاجات الأساسيّة الأربعة الأولى بالحاجات الحرمانيّة باعتبارها الأقوى ظهورًا والأكثر إلحاحا من غيرها ،وسمّى الحاجات الثّلاث الأخرى في أعلى الهرم بالحاجات النّمائيّة . إلاّ أنّه من الجدير بالذّكر أنّ هذا النّظام السّائد في هرم ماسلو لا ينطبق على جميع حالات الأفراد ، فالتّاريخ حافل بالأشخاص الذين كانوا يسعون و بشكل دائم إلى إشباع الحاجات النّمائيّة كالاكتشاف و الفضول و المغامرة و الفنون و زيادة المعرفة ، مضحين بالكثير من حاجاتهم الأساسيّة ومعرضين حياتهم للمخاطر وعلاقاتهم الاجتماعيّة للنّقد ( جابر ، 2004 ) .

**3 – 3 التّصنيف الثّالث : تصنيف الدّافعيّة حسب مصدر استثارتها**

– **الدّافعيّة الدّاخليّة** : فهي الّتي يكون مصدرها المتعلّم نفسه ، حيث يقدم على التّعلم مدفوعًا برغبة داخليّة لإرضاء ذاته و سعيًا وراء الشّعور بمتعة التّعلّم و كسبا للمعارف و المهارات الّتي يحبّها و يميل إليها لما لها من أهميّة بالنّسبة له ، لذا تعتبر الدّافعيّة الدّاخليّة شرطًا ضروريًّا للتّعلّم الذّاتي ( العلوان و العطيات ، 2010 ). وهذا النّوع من الدّوافع ينعكس إيجابا على تحصيل التّلاميذ وتزداد الدّوافع الدّاخليّة عن طريق ربط الموضوع بحاجات المتّعلّم النّفسيّة و العقليّة . وكذلك تحقيق الانسجام بين طريقة التّعلّم وبين ميول التّعلّم واتجاهاته ، و تتحقّق الدّافعيّة الدّاخليّة أيضا عند وضوح موضوع التّعلّم عند المتعلّم ، و يتمّ إثارة الدّافعيّة الدّاخليّة من خلال توظيف اللّعب و الاكتشاف والنّشاطات التّربويّة المختلفة في عمليّة التّعلّم ( جابر ، 2004 ) .

و يمكن القول أنّ الدّوافع الدّاخليّة تمثل أهم الأسس الدّافعة للنّشاط الذّاتي التّلقائي للفرد و تقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة . فالفرد الّذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصيّة ذاتيّة تقوم على الدّافع للمعرفة و الفهم يكون مدفوعا بدافع داخلي أكثر ثباتا و قوّة لأنّه يحقّق لنفسه إشباعا ذاتيّا ، و من ثمّ فإنّ تأثير الدّوافع الدّاخليّة على مستوى الأداء والانجاز الفردي يفوق تأثير الدّوافع الخارجيّة الاجتماعيّة . و يندرج تحت الدّوافع الدّاخليّة دافع حبّ الاستطلاع ، دافع الكفاءة أو المنافسة ، دافع الإنجاز. ولعلّ من أهم أساليب تعبير الأفراد عن دافع المنافسة والكفاءة ودافع الإنجاز ما يلي:

- ✓ أنّهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنّجاح و لا يقبلون المهام الّتي يكون فيها النّجاح مؤكّدًا أو مستحيلاً .
- ✓ أنّهم يفضلون المهام الّتي يقارن فيها أداؤهم بأداء محدّدٍ مسبقًا (كفاءة مستهدفة) و لديهم قدرة عاليّة على التّوفيق بين قدراتهم و المهام الّتي يختارونها .
- ✓ أنّهم يفضّلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنّتائج المتوقّعة من العمل فيها ، و بمقدار الوقت و الجهد المطلوب لها ( باهي وشلبي ، 1998 ) .

– **الدّافعيّة الخارجيّة** : فهي الّتي يكون مصدرها خارجيّا كالمعلّم وإدارة المدرسة وأوليّاء الأمور ، أو الأقران . فقد يقبل المتعلّم على التّعلّم سعيّا وراء رضا المعلّم أو لكسب إعجابه وتشجيعه ، أو للحصول على الحوافز الماديّة أو المعنويّة ، وقد يُقبل التّلميذ على التّعلّم إرضاء لوالديه و كسبا للتّقدير و الحبّ ، أو الحصول على كسب مادي أو معنوي منهما و قد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدّافعيّة بما تقدمه من جوائز للمتعلّم، و يمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدّافعيّة فيما يبدونه من إعجاب وتقدير لزميلهم في حالة تفوّقه مثلا . وتؤكّد التّربيّة الحديثة أهميّة نقل دافعيّة التّعلّم من المستوى الخارجي إلى المستوى الدّاخلي و تربيّة التّلاميذ منذ المستويات الأولى من التّعليم ( الابتدائي ) على حبّ العلم وتوجيه ميولهم و اهتماماتهم نحو الدّراسة ممّا يخلق لديهم دافعيّة داخليّة لمواصلة التّعلّم و تحقيق التّفوق و النّجاح ( العلوان و العطيات ، 2010 ) .

## 4 – الدّافعيّـة المدرسيّـة

### 4 – 1– تعريف الدّافعيّـة المدرسيّـة

إنّ المتأمّل في الأدب التّربوي يلاحظ أنّ للدّافعيّة المدرسيّة مرادفات أخرى من بينها الدّافعيّة للتّعلّم، الدّافعيّة المدرسيّة ، الدّافعيّة الأكاديميّة ، وهناك من الباحثين من تجنّب استخدام هذه المفاهيم ، واستعمل عوضها مفاهيم أخرى كالاهتمام أو الرّغبة ، أو الميل إلى التّعلّم ، ولكن يبقى المعنى واحد و هو تلك القوى الّتي تدفع المتعلّم إلى بذل الجهد من أجل التّعلّم و الاهتمام بالدّراسة و من أجل تحقيق النّجاح .

تُعرّف دافعيّة التّعلّم على أنّها حالة استثارة داخليّة تحرّك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقاته في كلّ موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته ( الزّيود و آخرون ، 1993 ) .

كما يمكن تعريف دافعيّة التّعلّم على أنّها كل ما يحرك سلوك المتعلّم نحو هدف أو غايّة معيّنة علما بأنّ مصدر تلك الحركة ، يمكن أن يكون داخليّا أو خارجيّا . كما أنّ الدّافعيّة ناتجة كذلك عن الإدراك الّذي يحمله التّلميذ عن الأهداف المنشودة عن المدرسة ، و عن قيمة النّشاطات الّتي يقوم بها التّلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التّربوي بصفة عامة ( Tardif , 1992 ) .

أمّا ( Viau , 1997 ) يرى أنّ الدّافعيّة للتّعلّم هي حالة داخليّة تحـرك أفكار ومعارف المتعلّم و وعيه و انتباهه وتحثّه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة التّوازن المعرفي .

كما تعرّف الدّافعيّة للتّعلّم على أنّها حالة داخليّة تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معيّن ،وتعمل على زيادة الجهود والطّاقة المبذولة لتحقيق الأهداف ، وهي ضرورة أساسيّة لحدوث التّعلّم ( أبو عوّاد ، 2009 ) .

من خلال فحص التّعاريف السّابقة يتّضح أنّ مفهوم الدّافعيّة للتّعلّم من بين المفاهيم الّتي يصعب حصرها ، و ذلك راجع لصعوبة تحديد المكوّنات الأساسيّة لمفهوم الدّافعيّة للتّعلّم و الّتي تختلف من منظور لآخر و من ثقافة لأخرى ، لكن على الرّغم من ذلك يمكن القول أنّ دافعيّة التّعلّم عبارة عن حالة داخليّة ديناميكيّة تحرّك سلوك المتعلّم نحو هدف تعليمي معيّن من أجل تحقيق توازن معرفي ، كما يمكن القول أنّ الدّافعيّة المدرسيّة تشمل كلّ ما يحمله التّلميذ من ادراكات عن نفسه و عن المادة التّعليميّة و عن محيطه المدرسي و الأسري .

### 4 -2- نظريّات الدّافعيّة المدرسيّة

توجد العديد من النّظريّات الّتي تفسّر دافعيّة الأفراد نحو التّعلّم أو العمل عموما و لقد تحوّلت النّظريّات النّفسيّة المستخدمة في تفسير السّلوك في سيّاقات الانجاز من التّركيز على السّلوك القابل للملاحظة إلى التّركيز على المتغيّرات النّفسيّة مثل المعتقدات والحاجات و القيّم و الأهداف الّتي يمكن الاستدلال عليها من خلال السّلوك .

وفيما يلي سنقوم بعرض أهم النّظريّات المفسّرة لدافعيّة التّعلّم .

**4 – 2 –1 النّظريّة السّلوكيّة :** تفسّر الدّافعيّة في إطار النّظريّة السّلوكيّة بدلالة بعض المفاهيم كالحافز و الحرمان و التّعزيز، حيث أكّد سكينر في نظريّته على البيئة والوسيلة كعنصرين أساسيّن يتحكّمان في عمليّة التّعلّم، واهتمّ بالبواعث الخارجيّة واعتبرها مصدرًا أساسيّا في تعلّم الاستجابات المرغوبة، ومن ثمّ افترض أنّ البيئة الخارجيّة كمصدر للإثابة و التّدعيم . و تعدّ مدخلاً صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معيّنة أو خفض هذا الاحتمال ، و هو ما يعرف عنده بالإشراط الإجرائي ( الفرماوي ، 2004 ) .

أمّا ثورندايك فقد فسّر الدّافعية بقانون الأثر الّذي ينص على أنّ الإشباع الّذي يعقب استجابة معيّنة يؤدّي إلى تعلّم هذه الاستجابة و تقويّتها و العكس صحيح ، و عليه فإنّ المتعلّم يتعلّم عندما تكون لديه رغبة في تحقيق حالة الإشباع وتجنب حالة الألم ( كما ورد عن الزّغلول، 2002 ) . في حين يرى " هل " أنّ الحوافز حالات داخليّة من الاستثارة أو التّوتر تحدثها حاجات فيزيولوجيّة أو اختلال في التّوازن الحيوي الداخلي . ويشير الحافز إلى درجة التّوتر الّتي يشعر بها الكائن نتيجة اختلال التّوازن الحيوي ، فكلّما زاد هذا الاختلال زاد الحافز وكلّما زاد الحافز كانت الاستجابة أسرع و أكثر مقاومة للانطفاء ، ممّا يعزّز السّلوك و تحدث عمليّة التّعلّم ( كما ورد عن راجح ، 1995 ) .

وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّطبيقات التّربوية للنّظريّة السّلوكيّة تعتمد كثيرا على مفهوم التّعزيز، غير أنّ انتهاج أسلوب تحفيز التّلاميذ و استثارة دوافعهم نحو التّعلّم بالاعتماد

على التّعزيز الخارجي كالثّواب و العقاب يعدّ غير كاف لتفسير دافعيّتهم نحو التّعلّم ( أبو راشد ، 1995 ) .

كما أنّ بعض أنواع الثّواب إن أدركها التّلميذ كضوابط لسلوكه ، فإنّها تضعف مستوى دافعيّته الدّاخليّة الّتي تهتمّ بالنّشاط أكثر من الاهتمام بالمكافأة ( محمود ، 2004 ) .

**4- 2 – 2 النّظريّة الإنسانيّة** : نظريّة Maslow : تعتبر نظريّة ماسلو من النّظريّات الإنسانيّة الّتي اهتمّت بدراسة الفرد و دوافعه ، و أكّد أنّ دراسة الدّوافع تبدأ من دراسة وفهم الحاجات الإنسانيّة ، و قد تضمّنت هذه الأخيرة ، الحاجات البيولوجيّة إلى جانب الحاجات النّفسيّة . تقوم نظريّة ماسلو على أنّ لكلّ شخص مجموعة من الحاجات المتداخلة فيما بينها ، غير أنّها تختلف من حيث الأهميّة و القوّة ، و قد قام ماسلو بترتيب حاجات الإنسان البيولوجيّة و النّفسيّة في هرم يسمّى هرم ماسلو من القاعدة إلى القمة على النّحو الآتي ( كما ورد عن الزّيات ، 2004 ) :

- الحاجات الفيزيولوجيّة : تعتبر هذه الحاجات حسب ماسلو المحور الرّئيسي الّذي تنطلق منه هذه النّظريّة ، حيث أن إشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريّا للحفاظ على بقاء الفرد والحفاظ على نوعه ، و هذه الحاجات فطريّة لا تحتمل التأجيل و تعتبر ذات أثر قويّ في استثارة نشاط الكائن الحيّ ، لكنّ هذا الأثر يزول بمجرد الإشباع ، كالحاجة إلى الماء ، الهواء ، الغذاء ...

- الحاجة إلى الأمن : و تتمثّل هذه الحاجات في رغبة الفرد في الأمن والسّلامة و الطّمأنينة و تجنّب مواقف الخوف و القلق .

- الحاجة إلى الحبّ و الانتماء : تعرف هذه الحاجات بالحاجات الاجتماعيّة وتتمثّل في رغبة الفرد في إنشاء علاقات عاطفيّة مع الآخرين بصفة عامة ، و مع الأفراد والمجموعات الهامة في حياته بصفة خاصة ، مثل جماعة الرّفاق عند التّلميذ .

– الحاجة إلى التّقدير واحترام الذّات : تضمّ هذه الحاجة حسب ماسلو ، احترام الذّات الثّقة بالنّفس ، و الاستقلاليّة و التّقدير من طرف الآخرين ، و يتمثّل كذلك في المكانة الاجتماعيّة و التّقبل .

– الحاجة إلى تحقيق الذّات : تعتبر من الحاجات الأساسيّة الّتي تقوم عليها الصّحة النّفسيّة لكونّها تشمل الأساس في استثارة وتوجيه كافة الأنشطة اليوميّة الّتي تصدر عن الفرد، وتتمثّل الحاجة إلى تحقيق الذّات في رغبة الفرد في تحقيق طاقاته و إمكاناته ( الزيات ، 2004 ) .

و لقد أشار ماسلو أن حاجات الإنسان متداخلة فيما بينها و أكّد على ضرورة التّصاعد الهرمي أي لابد من إشباع الحاجات الدّنيا للوصول إلى الحاجات الواقعة في أعلى و يعد هذا من الانتقادات الّتي وجهت لهذه النّظريّة ، حيث يمكن الوصول إلى مستوى أعلى من دون إشباع المستويّات الدّنيا كالتّضحيّة مثلا ( Huffman et al, 1994 ) .

كما أضاف ( Murray ( 1953 أنّ الحاجات الإنسانيّة لا يتمّ ترتيبها على شكل هرم أو سلّم بل أنّ للفرد عدّة حاجات وبدرجات مختلفة في نفس الوقت أمّا ( Porter ( 1967 فقد قام

بحذف الحاجات الفيزيولوجيّة من المستوى الأوّل لهرم ماسلو لأنّه يرى أن هذه الحاجات لا تشكل دافعا للفرد لأن إشباعها أمر مضمون ، و أضاف مستوى جديد للهرم و هو الاستقلالية ، و على هذا الأساس يأتي هرم بورتر للحاجات على الشكل الآتي :

- الحاجة إلى الأمـــن
- الحاجة إلى الانتساب
- الحاجة إلى تقدير الذّات
- الحاجة إلى الاستقلاليّـة
- الحاجة إلى تحقيق الذّات ( كما ورد عن يونس ، 2007 ) .

**4 -2 -3 النّظريّة المعرفيّة** : يؤكد أصحاب النّظريّة المعرفيّة على أهميّة العمليّات العقليّة في توجيه السّلوك عن طريق الأهداف ، وتقوم هذه النّظريّة بتفسير الدّافعيّة بدلالة مفاهيم تؤكّد على حريّة التّلميذ ، و قدرته على الاختيار ، أو توجيه سلوكه الّذي يرغب فيه ومن أبرز هذه المفاهيم ، القصد ، النّية ، التّوقع ، والنّشاط العقلي الذّاتي، وهي مفاهيم ذات علاقة بالدّافعية الذّاتية ( كوافحة ،2004 ) . و تعتبر نظريّة التّوقع الّتي جاء بها (1994 ) Rotter و نظريّة الانساب لـ ( 1992) Weiner من أهم النّظريّات المعرفيّة حيث يفترض وينر أنّ سلوك الفرد يتأثّر بالكيفيّة الّتي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسبّبة في سلوكه ، فإمّا أن يسندها إلى عوامل ذاتيّة ( داخليّة ) و إمّا أن يسندها إلى عوامل خارجيّة . فالتّلميذ الّذي يعزو نجاحه أو فشله لأسباب خارجيّة لا يمكنه التّحكم فيها مثل صعوبة المادة ، الحظ ، عدم كفاءة

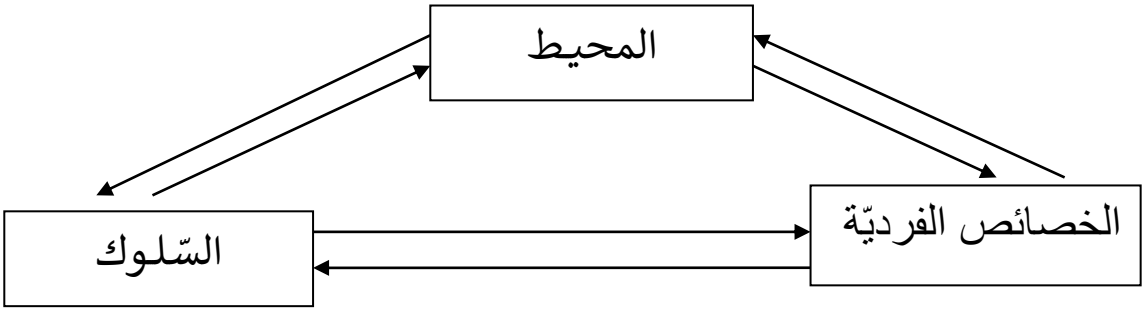
الأستاذ ... سينعكس ذلك سلبا على دافعيّته ، أمّا التّلميذ الّذي يعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب يستطيع هو أن يتحكّم فيها مثل الاجتهاد المراجعة ، المثابرة ، الاستعداد ... فسوف يؤثّر ذلك إيجابا على دافعيّته للتّعلم ( كما ورد عن Viau , 1997 ) و قد صنف وينر هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد و هي :

- مكان السّبب : و يُقصد بهذا البعد إمكانيّة التّمييز بين الأسباب الدّاخليّة ، في التّلميذ نفسه ( استعداده المعرفي ، الموهبة ، القدرة ، التّعب ...) و الأسباب الخارجيّة ( صعوبة النّشاط ، الحظ ، أسلوب المعلّم في التّدريس ، الزّملاء ...) فالتّلميذ يُرجع سبب فشله في الامتحان إلى سبب داخلي مثل عدم الاستعداد ، في حين يفسّر فشله في الامتحان بانساب خارجي و هو صعوبة المادة الدّراسيّة .
- ثبات أو استقرار السّبب : يسمح هذا البعد بالتّمييّز بين الأسباب بالنّسبة لوقت حدوثها فيمكن القول عن سبب معين أنه مستقر أو ثابت عندما يتميّز أو يتّصف بالدّيمومة في نظر التّلميذ ( كالذّكاء مثلا ) وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتّغيير المستمر و يكون قابلا للتّعديل . و هكذا فعندما ينسب التّلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معيّن إلى موهبته فهو يقدّم سببا ثابتا . بينما إذا أرجع نجاحه إلى الحظ فإنّه يقدّم سببا قابلا للتّعديل ( غير ثابت ) .
- التّحكم في السّبب : يشير هذا الحكم إلى التّمييز بين الأسباب بالنّسبة لمسؤوليّة التّلميذ فالسّبب المتحكم فيه هو السّبب الّذي يرى المتعلّم أنّه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك ، بينما

يقال عن السّبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التّلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه ، ومعنى ذلك أن القدرة مثلا سببا من الأسباب القابلة للتّحكم بينما الحظ غير قابل للتّحكم فيه ( دوقة وآخرون ، 2009 ) .

أمّا نظريّة التّوقع لـ ( 1994 ) Rotter فتنطلق من نظريّة التّقرير حيث تنصّ نظريّة روتر على أنّ معتقدات الفرد عن ما تحققه المكافآت و ليس المكافآت في حدّ ذاتها ، هي الّتي تزيد من تكرار السّلوك فإن لم يدرك الأفراد أنّ ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معيّنة في سماتهم الشّخصيّة أو سلوكاتهم ، فإنّ هذه المكافآت لن تؤثّر عليهم مستقبلا . و ما يمكن إضافته أنّ مفهوم التّوقع يؤدّي دورا كبيرا في تحديد دافعيّة التّلميذ ، فتوقع النّجاح أو الفشل له علاقة مباشرة في تحديد دافعيّة التّلميذ .فالتّلميذ الّذي يعزو فشله إلى سبب بإمكانه التّحكم فيه ، سوف يتوقّع نجاحا في المستقبل إذا بذل جهد أكبر وهذا ما يؤثّر إيجابا على دافعيّته ، أمّا التّلميذ الّذي يعزو فشله إلى سبب غير قادر على التّحكم فيه مثل الحظ و الظّروف فإنّ توقعه للنّجاح سوف يقلّ . و يرى روتر أنّ الإنسان كائن مفكر لا يستجيب بطريقة آليّة لمختلف المنبهات و المثيرات الّتي يتعرض لها في حياته اليومية ، فهو كائن مسؤول عن إتخاذ قراراته بكل عقلانيّة بحيث تتوقف تلك القرارات على توقعاته لما سوف يحدث له أو ما سيناله بعد قيّامه باستجابات و سلوكات معيّنة ( كما ورد عن زايد، 2003 ) .

4 – 2 – 4 **النّظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة** : تستند هذه النّظريّة في تفسيرها للدّافعيّة على التّفاعل الموجود بين سلوك المتعلم ، وخصائصه الفرديّة ، والمحيط الّذي ينمو ويتطوّر فيه ويعد ( Bandura , 1986) من الأوائل الّذين أسّسوا هذه النّظريّة . و فسّر التّأثير المتبادل المستمر بين العوامل الاجتماعيّة و العوامل الذّاتيّة و العوامل السّلوكيّة ، و يمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التّالي :




الشّكل رقم ( 04 ) : يوضح الحتميّة التّبادليّة ( Viau , 1997 ) .

و تخضع الدّافعيّة لنفس المبدأ الّذي تقوم عليه النّظريّة السّوسيومعرفيّة ، ألا و هو مبدأ التّأثير المتبادل فدافعيّة التّلميذ تؤثّر على سلوكه و على العلاقة البداغوجيّة الموجودة بينه وبين أساتذته ، و كذا المادة الدّراسية ، و هذه العناصر تؤثّر على دافعيّة التّلميذ في نفس الوقت ، هذا ما يفسر وجود الدّينامكيّة في الدّافعيّة ، يتحوّل فيها العنصر المؤثّر إلى متأثّر ثمّ إلى مؤثّر من جديد ( Viau , 1997 ). والجدير بالذّكر أن أعمال Lewin (1992 ) أدّت إلى اقتراحه لمفهوم هام في علم النّفس و هو مفهوم مستوى الطّموح الّذي يعرف على أنّه الهدف المبتغى

( المرجو ) . أي الهدف الّذي يسطره الإنسان لنفسه عند القيّام بمهمّة معيّنة ، و يمكن أن يحدّد مستوى الطّموح كذلك بالتّجارب الشّخصية الماضية للفرد عند تعامله مع نفس الموقف .

وقد كان لأعمال لوين الأثر الكبير في أعمال ( 1992 ) Weiner الّذي توصل إلى أنّ الدّافعيّة للتّعلم تكون أحسن عند بلوغ مستوى عال من الطّموح ، و أنّ الفشل أو النّجاح في مهمّته السّابقة له تأثير مباشر على الأعمال اللاّحقة ( كما ورد عن دوقة وآخرون، 2009 ) .

و أشار الزّيات ( 1996 ) إلى أنّ العلاقة الموجودة بين عمليّات التّفكير والأنشطة الوسيليّة الّتي يعتمد عليها الفرد لإنجاز و تحقيق الأهداف هي إحدى المحاور الهامة الّتي تناولتها النّظريّات المعرفيّة في تفسيرها للسّلوك الإنساني ، بالإضافة إلى كيفيّة إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم و فشلهم و هو محور ساهم وينر في تطويره . وقد طُبقت أعماله في الوسط المدرسي من قبل كلّ من Dweck (1986) و ( 1998 ) Legget و (1991 , Sckunk ) و ( 1990 ) Zimmerman و Pintrich و(1992 ) Schrauben و (1994 ) Viau ( كما ورد عن دوقة و آخرون ، 2009 ) .

ويرى Bandura (1986) ( كما ورد عن زايد ، 2003 ) أنّ الأفراد في مختلف المستويّات يتميّزون بمجموعة من القدرات التّالية :

- القدرة عن التّعبير عن محيطهم وتفسيره عن طريق الأنشطة الرّمزيّة ، كالتّغيرات الكلاميّة أو الكتابيّة ، أي أنّ أفكارنا و أفعالنا و دوافعنا تنتظم بواسطة التّصورات الّتي نكوّنها حول

ما يجري في المحيط ، و هذا ما يشير إليه باندورا الّذي يرى بأن التّلميذ يمتلك قابليّة للتّمثيل تتوقف على ما يكوّنه ، و على ما يفعله ، وعلى ما يريد فعله و على ما يرى أن باستطاعته القيّام به فعلا .

- القدرة على العودة إلى الماضي وتوقع المستقبل . إنّ تعرّض الفرد إلى نفس الحادثة تدفعه إلى استعراض الخبرات السّابقة و نوع النّتائج المستقبليّة ، فالذّكريات الّتي يحملها الفرد ( التّلميذ ) و طموحاته المستقبليّة هي أصل ديناميكيّة الدّافعيّة .
- القدرة على ملاحظة الآخرين والخروج باستنتاجات تخص الذّات ( استخلاص النّتائج ) . تقوم هذه المسلّمة على فرضيّة مفادها أنّ بإمكان الفرد التّعلّم انطلاقا من ملاحظة الآخرين و هم يقومون بنشاط معيّن ، فملاحظة الآخرين ليست سلوكا سلبيّا ، و لا نشاطا غير مفيد ، و لكنّ الملاحظة تصرف نشط وفعّال بإمكانه إثارة ( توليد ) الدّافعيّة للتّلميذ نحو التّعلّم ، و الإقبال على القيّام بنشاطات مدرسيّة مماثلة .
- القدرة على التّنظيم الذّاتي أو الضّبط الذّاتي . و هذا يعني قدرة الأفراد على تعديل سلوكاتهم بشكل مستمر نتيجة التّقويم الّذي يقومون به من وقت لآخر ، فالتّلميذ قادر على مراقبة سلوكاته وتعديلها وفق الحاجة و تماشيا مع الأهداف الّتي يسعى إلى تحقيقها.

**4 – 2 – 5 نظريّة الأهداف :** تعتبر نظريّة الأهداف نموذج من دافعيّة الإنجاز و هي جدّ مستعملة و متداولة في مختلف الدّراسات المتعلّقة بالمجال المدرسي و المجال الرّياضي. ويرى أصحاب هذه النّظريّة أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف الّتي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معيّنة من أجل بلوغ أهدافهم . كما تعتبر هذه النّظريّة من أهم النّظريّات الّتي عملت على تفسير دافعيّة التّعلّم و من أشهر روادها نذكر Dweck (1986) Ames (1992) ، Bouffard (1998) Pintrich ( 2004 ) ( كما ورد عن Ames ,1992 ). فنظريّة الأهداف تحاول التّأكيد على وجود ارتباط قويّ بين الأهداف و سلوك الأفراد .

فحسب ( Ames ,1992 ) يمكن تصنيف الأهداف المدرسيّة إلى نوعين و هما :

أ – الأهداف التّعلميّة : وقد أطلق عليها الباحثون تسميّات عديدة مثل : الأهداف الدّاخليّة ، أهداف المهارة ، الأهداف المتمركزة حول المهمّة ، أهداف الإتقان .

ب – الأهداف الأدائيّة : و تسمى كذلك الأهداف الخارجيّة ، أهداف المنافسة ، الأهداف المتمركزة حول الذّات . تختلف الأهداف التّعلميّة عن الأهداف الأدائيّة من حيث أنّها تحتوي على أنماط مختلفة من التّفكير سواء تعلق الأمر بالتّلميذ ذاته أو المهمّة أو نتائج تلك المهمّة.

و على هذا الأساس نجد نوعين من التّلاميذ نوع يميل إلى حبّ الإطلاع، و حبّ المعرفة و يسعى إلى التّحدّي و الاهتمام بالتّعلّم أي لدى هذا النّوع من التّلاميذ أهداف ذات طابع داخلي ، بينما نجد نوع آخر من التّلاميذ يسعى للحصول على علامات جيّدة أو جوائز

أو تقييم ايجابي من طرف المعلّمين أو إرضاء للوالدين ، و يسعى هؤلاء التّلاميذ في نفس الوقت إلى تجنب التّقييم السّلبي أي لدى هذا النّوع من التّلاميذ أهداف ذات طابع خارجي . ومن خلال ما تقدم يمكن القول أنّ النّوع الأوّل من التّلاميذ يتميّزون بدافعيّة داخليّة أي تلاميذ يسعون إلى تحسين مستواهم الدّراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم ، ويظهرون درجة عاليّة من الضّبط الذّاتي والمثابرة ، أمّا النّوع الثّاني من التّلاميذ يتميّزون بدافعيّة خارجيّة ويسعون إلى الحصول على علامات جيّدة ، وإرضاء الآخرين ( معلّمين أو أولياء ) و هؤلاء التّلاميذ لا يركزون انتباههم في إتقان المادة التّعليميّة ، و لا يستثمرون جهودهم في تطوير معارفهم ، بل يركّزون على مقارنة أدائهم بأداء الآخرين ، و بالتّالي يحدث لهم عدم الاندماج المعرفي في النّشاط التّعليمي ( الضّامن ، 2006 ) .

وعلى هذا الأساس يمكن توضيح الفرق بين الأهداف التّعلميّة والأهداف الأدائيّة من خلال الجدول الآتي :

الجدول رقم ( 01 ) : يبين الفرق بين الأهداف التّعلميّة و الأهداف الأدائيّة ( العتوم وآخرون 2005 : 183 ) .

| الأهداف التّعلميّة | الأهداف الأدائيّة |
|---|---|
| يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزّمن من خلال التّمرين والجهد . | يعتقدون أنّ الكفاءة سمة ثابتة في الإنسان، فإمّا أن يكون الإنسان كفء أو لا يكون |
| يختارون المهام الّتي تعظم فرص التّعلّم . | يختارون المهام الّتي تقدّر فرص استعراض الكفاءة ويتجنّبون المهام الّتي تكشف عن عدم كفاءتهم . |
| ينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمّة وضرورة لتحسين الكفاءة . | ينظرون إلى الجهد كمؤشّر على الكفاءة المتدنيّة ويعتقدون أنّ النّاس أو الأفراد الأكفاء لا يجب أن يبذلوا جهودا كثيرة . |
| أكثر ميلا للدّافعيّة الذّاتيّة لتعلم المواد الأكاديمية . | يميلون للدّافعيّة الخارجيّة ، يفضلون توقعات التّعزيز والعقاب الخارجي . |
| يستخدمون استراتيجيّات تعلم تؤدّي إلى الفهم الحقيقي للمواد الأكاديميّة ، مثل التّعلّم دون المعني ، مراقبة الفهم | يستخدمون استراتيجيّات التّعلّم التي تقود إلى التّعلّم الأولي للمواد الأكاديميّة (الحفظ الأصم) . |
| يقوّمون أدائهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدّم . | يقوّمون أدائهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم . |
| ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزء مفيدا في العملية التّعليميّة، و يستخدمون الأخطاء لتساعدهم في تحسين الأداء . | ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها مؤشّرات على الفشل وعدم الكفاءة . |
| يقتنعون بأدائهم عندما يبذلون جهدهم حتى وإن كانت النّتيجة هي الإخفاق (الفشل) . | يقتنعون بأدائهم فقط إذا أدّى إلى النّجاح أو حقّق النجاح . |
| يفسرون الفشل على أنّه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد . | يفسّرون الفشل بأنه دليل على القدرة المتدنيّة وعلى المزيد من الفشل في المستقبل . |
| ينظرون إلى المعلّم باعتباره مصدرا للتّعلّم أو موجها له . | ينظرون إلى المعلّم باعتباره حكما أو مصدرا وحيدا للتّعزيز أو العقاب . |

كما سبق ذكره أنّ الهدف الأساسيّ الّذي يسعى التّلميذ إلى تحقيقه مرتبط من جهة بعوامل شخصيّة المتمثّلة فيما يملكه الفرد من قدرات ومؤهلات ، و من جهة أخرى بعوامل خارجية موقفيّة و الّتي تؤثّر على الأهداف المدرسيّة وتتمثل في نظام المدرسة و هيكله القسم و نظام التّقويم ، أسلوب الأستاذ ، نوع المهام الممارسة في المدرسة و غيرها من العوامل الّتي حدّدها أمس في ثلاثة أنماط :

- تصميم المهمة ونشاط التّعليم .
- تطبيقات التّقييم واستعمال الكفاءات .
- توزيع السّلطة أو المسؤوليّة في القسم (Ames , 1992 ) .

إذن يمكن القول أنّ نظريّة الأهداف تنطلق من فكرة أن أداء الفرد يتغير حسب أهدافه وذلك بالاعتماد على آليّات الضّبط الذّاتي ، و الّتي من خلالها يندمج المتعلّم في نشاطاته التّعليميّة محاولا الإلمام بالنّشاط المدرسي ومتطلباته والتّخطيط لإنجازه ، ثم مراقبة تطور الأداء بالاعتماد على إستراتجية التّقويم الذّاتي و هذا ما أشار إليه الباحثون مثل ( Zimmerman ( 1990 , Pintrich ( 1999) ( كما ورد عن محمد ، 2004 ) .

**4– 2 – 6 نظريّـة العزم الذّاتي** : تعتبر نظريّة العزم الذّاتي من بين النّظريّات الاجتماعيّة المعرفيّة الحديثة الّتي ساهمت في دراسة مفهوم الدّافعيّة للتّعلم بصفة عامة و الدّافعيّة للتّعلّم عند التّلاميذ المراهقين بصفة خاصة و يرجع الفضل إلى Deci و Ryan في تطويرها. و تهدف هذه النّظريّة إلى تنمية الرّغبة و الإرادة في التّعلّم عند التّلميذ

و ذلك بجعل عمليّة التّعلّم عمليّة ذات قيمة لديه ممّا يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه . ( Deci et al , 2011)

تختلف نظريّة العزم الذّاتي عن النّظريّات المعرفيّة الأخرى لكونّها تميّز بين نوعين من السّلوك ، فهناك سلوك ينبع عن إرادة الفرد ورغبته و هو السّلوك المعبر عن دافعيّة قويّة و هناك سلوك يظهر لأول وهلة بأنه ناجم عن اندفاع الفرد ، و لكن في حقيقة الأمر هو سلوك ناتج عن عوامل داخليّة أو خارجيّة تتحكم في الفرد أو في أعماله و هكذا يقال بأنّ الشّخص قام بسلوك يعبر عن عزمه و إرادته عندما يكون ذلك الشّخص حرّا في اتخاذ قراراته و في اختيار ما يناسبه من نشاطات ( دوقة و آخرون ، 2009 ) .

كما تنطلق هذه النّظريّة من مسلمة مفادها أن لكل الأفراد حاجات نفسيّة و طبيعيّة يحاولون إشباعها، وذلك مهما كانت البيئة الّتي يعيشون فيها ، ويركز أصحاب هذه النّظريّة على و جود ثلاثـة أنـواع أساسيّة من الحاجات النّفسيّة و هي :

أ – **الحاجة إلى الشّعور بالاستقلاليّة** : أي الحاجة إلى إثبات الذّات الشّخصيّة ، و عزم الفرد على القيّام بأعمال من أجل أن يثبت للآخرين أنه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين و بإمكانه اتخاذ قرارات ، و بإمكانه اختيار ذاتي للأنشطة دون تدخل الآخرين أو طلب مساعدتهم ( زايد ، 2003 ) .

**ب – الحاجة إلى شعوره بالقدرة على ربط علاقات اجتماعيّة :**

تعبر هذه الحاجة عن رغبة الفرد في ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين في محيط اجتماعي ، أين يشعر فيه بالحاجة إلى الآخرين ( زايد ، 2003 ) .

ج – **الحاجة إلى الشّعور بالكفاءة الذّاتيّة**

تشير إلى حاجة الفرد إلى الاعتقاد بأنّه يملك القدرة الّتي تمكّنه من القيّام بأعمال ونشاطات بشكل فعّال ومن مواجهة متطلبات البرنامج الدّراسي يتوسط بين ما لدى التّلميذ من معرفة و مهارات و بين أدائه الفعلي في المواقف التّعليميّة ( الزق ، 2009 ) .

من خلال الحاجات السيكولوجيّة الثّلاث الّتي نصّت عليها نظريّة العزم الذّاتي لدافعيّة التّعلّم تظهر أهميّة هذه النّظريّة بالنّسبة للتّلميذ المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسط، الّتي تتزامن مع مرحلة المراهقة فالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ المراهق بصفة عامة و المحيط المدرسي بصفة خاصة سيؤثّر على دافعيّة التّلميذ ، و هذا ما أشار إليه Decharms (1984) ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) بأنّ التّهيؤ والاستعداد الدّافعي يتأثر بالمناخ الأسري الّذي يعيش فيه الأبناء ، و يتأثّر كذالك بأساليب التّنشئة الّتي يتبعها الآباء و المدرسون مع الأبناء . لذلك ينبغي على المحيط المدرسي أن يوفر للتّلميذ الفرص الملائمة لربط علاقات اجتماعيّة مع الأساتذة ، و مع رفاقه في المؤسسة التّعليميّة ( المتوسطة ) كما أن التّلميذ المراهق في حاجة إلى الوثوق في قدراته على القيام بمختلف النشاطات المدرسية ، و بذل الجهد المناسب ، و هو في حاجة ماسة إلى أستاذ ( معلّم ) ينمّي فيه الثّقة بالنّفس ويجنّبه

الملاحظات السّلبيّة الّتي تقلّل من دافعيّتهم ، أمّا فيما يخصّ حاجة المراهق المتمدرس إلى الاستقلاليّة ، فينبغي على المعلّمين و الأساتذة في هذه المرحلة من التّعليم الابتعاد عن ممارسة السّلطة و أن يكون لديهم مستوى من الوعي بأنّ تلك القيود والأوامر الّتي تفرض على الّتلميذ المراهق تؤثّر سلباعلى دافعيّته للتّعلم . فالمراهق في هذه المرحلة يفضل النّشاطات الدّراسيّة الّتي تسمح له بالتّعبير عن ذاته، وتزيده ثقة في نفسه ، كما تتيح له الفرص للقيّام بالسّلوك الّذي يريده بكلّ حريّة و عزم ( دوقة وآخرون، 2009 ) .

**4– 3 – مكوّنـات الدّافعيّة المدرسيّـة**

تعد الدّافعية وسيلة لتحقيق أهداف التّعلّم بشكل فعّال ، كونها تدفع التّلميذ إلى الانتباه وبذل الجهد والاهتمام بالدّراسة وحبّ الاستطلاع من أجل تحقيق النّجاح و التّفوق في السّياق المدرسي . و تعتبر دراسة ( 1967 ) Chiu أول دراسة أجريت بهدف تحديد مكوّنات الدّافعيّة انطلاقا من المنظور النّفسي الاجتماعي ، و قد اعتمد شيو على أسلوب التّحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة لدافعيّة التّعلم ، فبعد صياغة حوالي 500 عبارة تقيس كلّها الدّافعيّة ، و الّتي استنتجها من مختلف اختبارات الشّخصية ، توصّل إلى تحديد خمسـة عوامـل و هي :

- الاتجاه الايجابـي نحو الدّراسة .
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي .
- تجنب الفشــل .

- حبّ الاستطلاع .
- التّكيف مع مطالب الوالدين و الأساتذة و الأقران .

أمّا فيما يخص الدّراسات باللّغة العربيّة ، تعتبر دراسة مرزوق ( 1993 ) من الدّراسات النّادرة خول موضوع مكوّنات الدّافعيّة ، إذ اعتمد الباحث في دراسته على مفهوم التّوقع الّذي جاء به Atkinson و الّذي طور من طرف Ecles وَ Wigfield و زملائهما سنة 1993، فالدّافعيّة للتّعلّم حسب هؤلاء الباحثين تفسّر من خلال ثلاث مكوّنات أساسيّة ( كما أوردها غانم وآخرون ، 2009 ) :

**أ ) مكون التّوقع** : والّذي يشمل اعتقادات التّلاميذ عن قدرتهم لإنجاز المهمّة (عمل مدرسي) و الّذي يشار إليه بعدّة مصطلحات منها الكفاءة المدركة ، الكفاءة الذّاتيّة ، اعتقادات التّحكم و يجيب هذا المكوّن عن السؤال " هل أستطيع أن أنجز هذه المهمّة ؟ ".

**ب ) مكوّن القيمة** : و الّذي يعكس أهداف التّلاميذ و اعتقاداتهم حول أهميّة و فائدة العمل المدرسي الّذي هم بصدد انجازه . ويُشار إلى هذا المكوّن بعدّة مصطلحات منها أهداف التّعلّم ، قيمة المهمّة ، التّوجّه الدّاخلي و يهتمّ هذا المكوّن الدّافعي بالأسباب الّتي تجعل التّلاميذ ينجزون مهمّة ما ، فهو يجيب عن السؤال " لماذا أنجز هذه المهمّة " ؟ .

**ج ) مكوّن انفعالي:** ويقصد به رد الفعل الانفعالي للتّلاميذ نحو المهمة أو النّشاط الدراسي. و هناك من يعبر عن هذا المكوّن بقلق الامتحان ، و يجيب عن السؤال " كيف أشعر اتجاه هذه المهمّة " ؟ .

أمّا في الدّراسات الجزائريّة فتعتبر دراسة أحمد دوقة و آخرون ( 2009 ) من بين الدّراسات المهمّة الّتي هدفت إلى الكشف عن المكوّنات الأساسيّة لدافعيّة التّعلّم في المرحلة المتوسطة من التّعليم . بعد إجراء التّحليلات العامليّة بطريقة المكوّنات الأساسيّة لـ Hotteling : ، حيث تمّ التّوصل إلى ستّة عوامل فرعيّة ممثّلة لمكوّنات الدّافعيّة للتّعلّم تشمل مختلف الاعتقادات ( الادراكات ) الّتي يحملها الفرد ( التّلميذ ) حول ذاته ومحيطه المدرسي و الأسري ، و يمكن توضيحها على النّحو الآتي :

1 – إدراك المتعلّم لقدراته

2 – إدراك قيمـة التّعلّم

3 – إدراك معاملة الأساتذة

4 – إدراك معاملة الأوليّاء

5 – إدراك العلاقة مع الزّملاء

6 – إدراك المنهاج الدّراسي

**4 – 3 – 1 إدراك المتعلّم لقدراته** : يعتبر إدراك القدرات أحد مكوّنات الدّافعيّة و يؤكّد الباحثون أمثال (1984) Weiner، ( 1984 ) Convington ، ( 1986 ) Bandura أن المهم هو ما يعتقد التّلميذ أنه قادر على فعله ، وليس ما يستطيع فعله حقا ، ويظهر هذا الإدراك عندما يطرح التّلميذ على نفسه السّؤال : هل أستطيع تعلم هذا النّشاط و إتمامه .

و ما يحدّد جوابه هو اهتمامه و رغبته في أن يباشر مثل ذلك النّشاط ، و كذلك تجاربه وخبراته السّابقة في انجاز نشاطات متشابهة ، فيستجيب بإصدار أحكام وتعليقات ايجابيّة أو سلبية حول قدرته وتمكنه من انجاز النّشاط الدّراسي المطلوب ( كما ورد عن Lavoie , 1999 ) . و عليه فإن إدراك المتعلّم لقدراته أو فعّالية الذّات دور مهم في تحديد سلوك الفرد ، وتعزيز رغبته في بذل المزيد من الجهد ، و في إتقان العمل ، وبالتّالي زيادة دافعيته للتّعلّم . والعكس يكون صحيحا فشعور التّلميذ بعدم القدرة يضعف دافعيّته و يفقده الثّقة في النّفس و في قدرته على إنجاز مختلف الأعمال المدرسيّة وهذا ما بينه ( 1990 ) Zimmerman ( كما ورد عن سليمان، 1988) و الّذي وجد أنّ التّلاميذ الّذين يعتقدون أنّهم أكفاء أحسن بكثير من التّلاميذ الّذين يتميّزون بتوقعات منخفضة لمختلف قدراتهم الأكاديميّة ( المدرسيّة ) .

**4 -3 – 2 إدراك قيمة التّعلّم ( قيمة النّشاط )**

إنّ إدراك قيمة النّشاط حسب تعريف ( Viau , 1997 ) هو الحكم الّذي يصدره التّلميذ حول أهميّة النّشاط مقارنة بالأهداف الّتي يسطرها لنفسه ، فالتّلميذ عادة يطرح السّؤال : لماذا أقوّم بهذا النّشاط ؟ و هنا يبحث بصورة ضمنيّة عن تحديد قيمة النّشاط ، فإن لم يجد جوابا مقنعا لسؤاله سوف يؤثّر ذالك سلبا على اندماجه في النّشاط و بالتّالي على الجهد المبذول لانجازه .

إنّ دافعيّة الأفراد تتحدّد نسبيّا بقيمة النّشاط حاليّا لتحقيق الأهداف المستقبليّة ، و هذا ما يؤكّده ( 1998 ) Levy et Leboyer ( كما ورد عن الضّامن ، 2006 ) . و كذلك تجدر الإشارة إلى أنّ طبيعة الأهداف الّتي يحملها التّلاميذ في بداية المشوار الدراسي ( سنوات الدّراسة الأولى ) هي أهداف تعلّمية أي أنّ التّلاميذ يندمجون في مختلف النّشاطات المدروسة لأجل المتعة ، واكتساب معارف جديدة . لكن ما يلاحظ فيما بعد تحول تلك الأهداف التّعلميّة بشكل تدريجي إلى أهداف أدائية عند بعض التلاميذ ، حيث تصبح قيمة النشاط تنحصر في مجرد الحصول على علامات مقبولة من أجل الانتقال أو من أجل إرضاء الوالدين .

و هذا ما يؤكده ( عدس ، 1998 ، ص 302 ) أنّه " ليس بإمكانك أن تبعث الحماس في نفوس أطفالك ، و أن تجبرهم على التعلم و المطالعة ، إن لم يكن لديهم الميل بذلك أو الرّغبة فيه وتقديرهم فيما بعد لأهميّة ذلك و الاستمتاع به " .

**4 -3 - 3 إدراك معاملة الأستاذ**

يعتبر إدراك معاملة الأستاذ من العوامل المهمّة الّتي تؤثّر على دافعيّة التعلم ، وترجع تلك الأهميّة إلى كون التّلميذ يقضي أغلب أوقاته في التّفاعل مع أساتذته ، وعليه فإن للأستاذ القدرة على إحداث تغيّرات ، وتعديلات لا يستطيع أن يقوم بها غيره ، و قد تمّ إجراء العديد من الدّراسات على أهميّة معاملة الأستاذ للتلميذ المراهق وأثر تلك المعاملة على توافقه النّفسي و الاجتماعي ( Viau , 1997 ) . و باعتبار أنّ الدّافعيّة هي الاندماج و المشاركة و المثابرة تمّ دراسة تأثير سلوكات (الاندماج ، التّكوين الأفضل، دعم الاستقلال الذّاتي، تحفيز المثابرة)

على النّشاط التّعليمي للتّلاميذ حيث ركز المعلّم على خبرات التّلميذ في القسم . و تبيّن أنّ تشجيع الاستقلال الذّاتي للتّلميذ و تحفيزه على المثابرة و المشاركة ، يؤثّر إيجابا على دافعيّة التّلاميذ ( زايد ، 2003 ) .

و الجدير بالذكر أن الأبحاث العديدة الّتي قام بها ( Wentzel , 1997 ) أكدت على الدّور المهم الذي تلعبه العلاقات بين المعلم و التّلميذ ، فيما يخص اهتمام التلميذ بالدراسة وكيف أن لتلك العلاقات أثر يفوق الأثر الّذي يمكن أن تتركه العلاقات الأخرى مثل علاقة التّلميذ بالأسرة أو الزّملاء .

**4-3 – 4 إدراك معاملة الأوليّاء**

يتمثّل إدراك معاملة الأوليّاء في الكيفيّة الّتي يدرك بها التّلميذ موقف أوليّائه من الطريقة الّتي يزاول بها دراسته ، و الأهميّة الّتي يعطونها للتّعليم بصفة عامة ، و كذلك متابعة الأوليّاء لمساره الدّراسي ، ربّما اقتضى الأمر أن نقول أنّ أحسن طريقة لإثارة دافعيّة الأبناء من طرف أوليّائهم هي أن تكون لديهم هم الآخرين اتجاهات ايجابيّة نحو المدرسة و التّعليم بصفة عامة . بالإضافة إلى الوثوق في قدرات الأبناء و العمل على توفير جوّ أسري مريح يوفّر كلّ إمكانيّات التّعلم ( سليمان ، 1988 ) . إذن معاملة الوالدين لأبنائهم يجب أن تتصف بالتّحفيز والتّشجيع والتعلم مع أحد أدنى من الصّرامة فيما يخص متابعة الأداء المدرسي لأبنائهم ، بالإضافة إلى ضرورة التّواصل المستمر مع المؤسسة التّعليميّة و مع المعلّمين و الأساتذة ( دوقة و آخرون ، 2009 ) .

**4 -3 – 5 إدراك العلاقة مع الزّملاء**

تؤثّر العلاقات الاجتماعيّة الّتي تربط التّلميذ المراهق مع زملائه في المدرسة بشكل مباشر على توافقه النّفسي و الاجتماعي ، و هذا الأخير يؤثّر على دافعيّتة للتعلم ، و لقد أكّدت الكثير من الدّراسات على أهميّة إدراك التّلميذ للعلاقات الّتي تربطه مع الزّملاء عامل أساسيّ في تشكيل الدّافعيّة المدرسيّة ، منها دراسة ( 1967 ) Chiu ( 1977 ) Ball (1975 ) Kozeki . بالإضافة إلى دراسة Gregory و زملائه (2001) الّتي بيّنت كيف أنّ احتكاك التّلميذ بالجماعة الّتي يتميّز أفرادها بدافعيّة منخفضة يؤثّر تأثيرا سلبيّا و مباشرا و واضحا على دافعيّته نحو التّعلم ( كما ورد عن دوقة و آخرون ، 2009 ) .

**4 – 3 – 6 إدراك المنهاج الدّراسي**

إنّ التّعليم متعة وإثارة خاصة عندما يناسب المنهاج الدّراسي اهتمامات و قدرات التّلاميذ وعندما يركز المعلّم على الأنشطة الّتي تكون في مستوى نضج المراهق من النّاحيّة المعرفيّة ، وعندما ندرس المعلومات الصحيحة بالشّكل الصّحيح ، فإنّ عامل الدّافعيّة يتولّد من تلقاء نفسه ، و إذا كان التّلاميذ لا يستمتعون بالتّعليم لوجود خلل ما في المنهاج أو طريقة التّدريس ، وبالتّالي ستتحوّل تلك المتعة إلى عمل شاق وممل ( زايد ، 2003 ) .

بالإضافة إلى أنّ الإدراك السّليم للمنهاج من قبل التّلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تتزامن مرحلة المراهقة ، يتوقف على ما يقدّمه الأستاذ من نشاطات تعليمية مختلفة ، فلا يمكن لتلميذ له توقع سلبي نحو المنهاج أن يبذل جهدا أو يهتم بالنّشاطات المدرسيّة ، إذ أنّه لا يرى

في الدّراسة ( التّعليم ) أيّة فائدة . وعلى هذا الأساس يجب أن يتّصف المنهاج بالمرونة و الوضوح وعدم الكثافة ، وأن يكون قريبا من المواقف الحياتيّة للتّلميذ (الواقع) (زايد، 2003) .

فلا يمكن في أيّ حال من الأحوال إنكار الجهد الّذي قام به الباحثون دوقة و آخرون (2009) في تحديد مكوّنات الدّافعيّة المدرسيّة كما سبق ذكرها ، كذلك سمحت دراسة هؤلاء الباحثين بتصميم مقياس الدّافعيّة المدرسيّة تتوفّر فيه كلّ الشّروط السيكومترية ، و هو نفسه المقياس الّذي اعتمدته الباحثة ، لأنه يتماشى وطبيعة الموضوع .

بالإضافة إلى أهميّة المنهاج في إثارة الدّافعيّة المدرسيّة لا يمكن إغفال أهميّة البيئة المدرسيّة الّتي تعتبر من أهم البيئات الّتي تؤثّر في سلوك التّلاميذ و انجازهم و اتجاهاتهم نحو الدّراسة فالتّلميذ الّذي يجد في المحيط المدرسي ما يساعده على النّمو و الشّعور بالأمن والتقدير نجده متوافقا مع البيئة المدرسيّة ، لديه دافع للإنجاز أما إذا كانت بيئته المدرسيّة مشحونة بالإحباطات و التّهديدات أو النّظر إلى التّلاميذ نظرة دونيّة فقد يؤدّي هذا كلّه إلى حدوث اضطرابات سلوكيّة واتجاهات سالبة اتجاه المدرسة و الدّراسة ، و كلّ ذلك يؤثّر في حياة التّلاميذ و سلوكهم و الحدّ من قدراتهم على التّوافق . إذا المشكلات المدرسيّة الّتي يواجهها التّلميذ تؤثّر على دافعيّته المدرسيّة و على تحصيله الدّراسي و هذا ما أشارت إليه بعض الدّراسات مثل دراسة (1967) Williams، ودراسة (1960) Bell ودراسة ( 1953 ) Pope (كما ورد عن سليمان، 1988) و يؤكّد (1989) Carnegie (كما ورد عن شعلة ، 1999 )

أنّ خلال سنوات المراهقة المبكرة تلعب المدارس المتوسطة ( الاكماليّات ) دورا هاما في تسهيل أو عرقلة وكف نجاح نمو المراهق .

**4 – 4 – وظائـف الدّافعيّة المدرسيّة**

بالاعتماد على النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة في تفسير الدّافعيّة ، تتجلى ثلاث وظائف أساسيّة للدّافعيّة المدرسيّة هي كالآتي :

**أ – تزويد السّلوك بطاقة محرّكة :**

إنّ الدّوافع المختلفة عبارة عن طاقة كامنة أو حالة من الاستثارة و التّنبيه ستوجب خفضهما و حالة من التّوتر لابد من اختزالها ، و حالة من النّقص يجب إشباعها ، و هذه الحالات النّفسيّة العصيبّة من الاستثارة و التّنبيه و التّوتر و النّقص حالات داخليّة أو حوافز تنشط السّلوك و تستثير النّشاط و تمدّ الكائن الحي بالطاقة و الحركة ، وتطبيقا للدّافعيّة في المواقف التّعليميّة ، فإن الدوافع الدّاخليّة هي الّتي تجعل المتعلّم يرغب في الدّراسة دون وجود معزز خارجي ، أمّا الدّوافع الخارجيّة فهي تحدّد مقدار الحوافز الخارجيّة مثل التّقديرات والعلامات، المكافآت الماليّة ، و هذا النّوع من الدّافعيّة تزول بمجرد زوال الحوافز الخارجيّة ( عبد الخالق ، 2001 ) .

**ب – تحديد النّشاط و اختياره :**

الدّافعيّة تحدّد استعاب المتعلّم لموضوعات ومواقف معيّنة ، كما تحدّد الطّريقة والأسلوب الّذي يستجيب به المتعلّم لتلك الموضوعات و مواقف الحياة المختلفة . و يلعب الميل دورا أساسيّا

في اختيار النّشاط بحيث تجعل المتعلّم يقوم بسلوك معيّن ويهمل سلوك آخر. و يمكن أن يتّضح هذا الانتقاء في اختيار المتعلّم للكتب أو الأنشطة و التّمارين الّتي لها علاقة بالموضوع الّذي يهمّه ( ملحم ، 2001 ) .

**ج – توجيه السّلوك نحو هدف :**

الدّوافع كما سبق ذكره حالة من الاستثارة الّتي تنشط السّلوك و تمدّه بالطّاقة و هذه الأخيرة تكون عديمة الفائدة ، إلاّ إذا تحرّك السّلوك باتجاه الهدف المطلوب و هو تلبيّة حاجة ما أو إشباع ، أو إزالة التوتر . و يلاحظ أنّ التّلاميذ الّذين يوجّهون جهودهم نحو هدف معيّن تكون دافعيّتهم أكبر و استعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب ( جابر ، 1994).

**4 – 5 – أساليب قياس الدّافعيّة**

تُعدّ الدّافعيّة وسيلة مناسبة لتفسير السّلوك الإنساني و التّنبؤ به ، و تقدّم في الوقت نفسه حاجة إنسانيّة تستهدف إيجاد الاتّساق والانسجام بين ما يقوله الفرد و ما يفكر فيه و ما يعمله ، و يفضل عدد من الباحثين عرض مقاييس الدّافعيّة على النّحو التالي :

**4 – 5 – 1 المقاييس الفيزيولوجيّة**

يفترض أنّ الدّوافع القويّة تؤدّي إلى القلق و التّوتر ، فكلّما زاد إلحاح الدّوافع زاد القلق و التّوتر المرتبطان به و بناء على ذلك فإنّ المقاييس الفيزيولوجيّة تتّجه نخو قياس مستوى الاستثارة اللّحائيّة للكائن الحي و ذلك من خلال مؤشرات سرعة التّنفس و معدل ضربات القلب و النّشاط الكهربائي للمخ و ضغط الدّم ( خليفة ، 2000 ) .

**4 – 5 – 2 المقاييس السيكولوجيّة الموضوعيّة**

و تشمل هذه المقاييس على عدّة أساليب أهمّها :

• أسلوب التّغلب على العقبات : يستخدم في هذا الأسلوب جهاز معيّن يسمى جهاز العقبة. ويتكوّن هذا الجهاز من حجرتين بينهما ممر ، تزود أرضيّة الممر الموصل بين الحجرتين بشبكة كهربائيّة أو مادة موصلة للحرارة ، ويوضع الحيوان في إحدى الحجرتين ويحرم من حاجاته الفيزيولوجيّة وتوضع له في الحجرة الثّانيّة المادة الخاصة بإشباع هذه الحاجة ثمّ توصل أرضيّة الممر بمصدر كهربائي أو حراري و تقاس بالتّالي شدّة الدّوافع يقدّر الألم الّذي يتحمّله الحيوان في عبور الممر الكهربائي أو الحراري ( ملحم ، 2001 ) .

• أسلوب التّفضيل : يقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يُثار لديه أكثر من دافع في الوقت نفسه ، فإذا ما أتيحت له الفرصة في إشباع أحد الدّافعين فقط ، فإن ذلك يعنـي أنّ الدّافع المفضل هو الأكثر إلحاحا .

• أسلوب أداء الأفعال المتعلّمة : يقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة ايجابيّة بين الاستجابة المتعلّمة ودرجة دافعيّة الكائن الحي ، و يركز هذا الأسلوب على قيّاس قوّة الاستجابة المتعلّمة ، كما تتمثّل في السّرعة الّتي تؤدّى بها ومقاومتها للخمود ، وسعتها ، وكمونها ( الفترة الزّمنيّة الّتي تنقضي بين صدور التّنبيه وبداية الاستجابة ) ( ملحم ،2001 ) .

### 4 – 5 – 3 ملاحظة السّلوك و دراسة الحالة

يشير هذا الأسلوب إلى ملاحظة الطريقة الّتي يسلك بها الشّخص في مواقف عديدة في حياته اليوميّة وكيفيّة مواجهتة لمتطلبات حياته وأهم الدوافع التي تثير اهتماماته ، و أهميّة كل منها بالنّسبة له ( عبد الخالق ، 2001 ) .

### 4 – 5 – 4 مقاييس التّقدير الذّاتي

تعد مقاييس التّقدير الذّاتي أوسع المقاييس انتشارا وتتعدد أشكالها بحسب الدّوافع الّتي هي موضوع القيّاس ، وفي هذه المقاييس يطلب من المفحوص الإجابة عن بعض الأسئلة الّتي يعكس بعضها الدّافعيّة العامة للشخص وبعضها الآخر يركز على دوافع محدّدة و من هذه المقاييس : اختبار الدافعية العامة من بطارية جلفورد للشخصية ، واختبار ( Lynn (1969 للدّافعيّة . واختبار التّفضيلات الشّخصيّة لـ Edwards ، واختبار الدّافعيّة للإنجاز و اختبار السّيطرة وغيرها من الاختبارات الّتي تتميّز بسهولة تطبيقها ، بينما يعاب عليها لضعف صدقها وقدرة المفحوص على التلاعب في الإجابة (كما ورد عن ملحم ، 2001 ) .

### 4 – 5 – 5 المقاييس الإسقاطيّة

وفي هذه المقاييس يطلب من المفحوص أن يستجيب لمنبه غامض على افتراض أن حاجات المفحوص النّفسيّة ، سوف تؤثّر على الطّريقة الّتي يدرك بها المثيرات الغامضة ، وأنّه سوف يسقط دوافعه على هذه المثيرات وقد صنّفت الأساليب الإسقاطيّة إلى خمسة أقسام هي :

• أساليب تكوينيّة تنظيميّة : تتطلب من الفاحص أن يفرض على المفحوص المادة المعروضة كما في اختبار يقع الحبر لـ : روشاخ .

• أساليب بنائيّة : تتطلّب من المفحوص تنظيم مواد محدّدة الحجم كما في اختبار مجموعة من اللّعب لـ Druscol ، واختبار الصّورة لـ Sheidman .

• أساليب تفسيريّة : يطلب من المفحوص تفسير الأشياء ، بحيث يمكن أن يعطى لها معنى شخصيّا أو انفعاليّا مثل اختبار تفهم الموضوع T. A .T .

• أساليب تفريغيّة : تتيح للمفحوص أن يستعيد ذاكرته وأن يتخلّص من انفعالاته كما في طريقة اللّعب العلاجي من خلال عمل الدّمى وتحطيمها أو تشويهها كما ورد في اختبار Levy الاسقاطي .

• أساليب تحريفيّة : تعطي صورة عن شخصيّة المفحوص من خلال التّحريف أو التّغيير الّذي يحدثه المفحوص في أساليب الأطفال كاستخدام أساليب كلاميّة معيّنة أو إتباعه طريقة معيّنة في الكتابة .

ويشير (1978 ) Hall & Lindzey إلى أنّ هذه الاختبارات تتميّز بأنّها :

- تعتبر إجراء مناسبا للكشف عن الجوانب اللاّشعوريّة و السّمات الكامنة للشّخصيّة .
- لا تحدد الاستجابات أو تقترحها للمفحوصين ، بل تترك لهم حرية الاستجابة و ردود الفعل بلا حدود .

- تساعد الأخصائي النّفسي في الكشف عن عدد من أبعاد شخصيّته . يمكن قياسها في وقت واحد .
- تساعد في الكشف عن جوانب متعدّدة من شخصيّات المفحوصين و خصائصهم و دوافعهم وتفكيرهم و سلوكهم ( كما ورد عن ملحم ، 2001 ) .

**4 – 6 – أسباب تدنّي الدّافعيّة المدرسيّة في مرحلة التّعليم المتوسط**

إنّ تدني الدّافعيّة المدرسيّة مشكلة من المشكلات التّربويّة الّتي تواجه المنظرين التّربويّين و علماء النّفس و المهتمين بقضايا التّعلّم ، و تشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى أنّ أغلب التّلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط عرضة للنّقص في الحوافز و الدّافعيّة للتّعلم ( العلوان والعطيات ، 2010 ) . فمعظم تلاميذ هذه المرحلة ( التّعليم المتوسط ) في سن المراهقة ، و هم في هذا السّن يعيشون فترة من التّوتر النفسي ، و العديد منهم ما إن يصل إلى هذه المرحلة الدّراسيّة ( المتوسطة ) حتّى يأخذ بالنّظر إلى المدرسة كمكان ممل، وغير مهم بالنّسبة لهم (Gentry , 2001)، ويزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة ، ما يواجهه التّلاميذ من تغيير في البيئة التّعليميّة بعد المرحلة الابتدائيّة ، فينتج عن ذلك كلّه تدنّي في دافعيّتهم المدرسيّة ، و ربما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض المشاكل السّلوكيّة (Eccles , 2001) . و قد أُرجع ذلك إلى انعدام الحيويّة و الفاعليّة و الشّعور بانخفاض قيمة النّتاجات التّعلميّة الصّفيّة ( العلوان و العطيات ، 2010 ) ممّا يستدعي الاهتمام بهذه المشكلة و العنايّة بها لأنّ استفحالها و انتشارها بين التّلاميذ يترك آثارا سلبيّة على التّلاميذ و يضعف

تحقيق أهداف المؤسّسة التّربويّة ، لذلك اهتم التّربويّون بعمليّات التّعلّم و الدّافعيّة و جودة التّعليم اهتماما متزايدا في السّنوات الأخيرة سواء على مستوى البحوث النّظريّة أو على مستوى الممارسات التّعليميّة ، حيث أصبح الاهتمام بالدّافعيّة و خصائص المتعلّمين من أهم الأولويّات في عمليّة التّعلّم ( الضّامن ، 2006 ) .

وعليه يشكل بناء المواقف التّعليميّة الفاعلة بهدف جعل الصّف بيئة مرغوبة و مثيرة لدافعيّة التّعلم تحديا أمام المهتمين بالمواقف الصّفيّة (Stewart , 1993 ) و قد اهتمّ (1986) Dweck منذ السّبعينات من القرن الماضي ببناء برامج لزيادة الدّافعيّة للتّعلّم .

و يرى ( Deci & Ryan ,1996 ) أنّ إثارة دافعيّة التّلاميذ تجعل عمليّة تعلّمهم أكثر فاعليّة و عمليّة تفاعلهم المدرسي و الصّفي أكثر ايجابيّة ، و تزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التّعلم الصّفيّة و الدّافعيّة للتّعلّم لها أهميّة في زيادة انتباه التّلميذ وقت اندماجه في الأنشطة المدرسيّة و تركيز عزوه في نجاحه و فشله إلى عوامل داخليّة و سيطرته على العوامل المؤثّرة في انجاز مهمّة التّعلم و يؤدّي ذلك إلى زيادة دافعيّته .

وقد وجهت بعض الانتقادات إلى المدارس لانعدام عنصر التّحدي و أعتبر ذلك سببا لحدوث الملل و فتور المهمّة و الشّعور بالإحباط ، لأنّه لا تتاح للتّلميذ الفرصة لاستثارة أقصى ما لديه من طاقات و إمكانات و معلومات ( Gagne ,1995 ) . و ما تجدر الإشارة إليه أنّ التّلميذ المراهق في مرحلة التّعليم المتوسط يعيش كثيرا من التّغيّرات والتّطورات العامة الّتي بدورها تؤثّر على انفعالاته حيث يصبح التّلميذ سريع الانفعال لأتفه الأسباب ، فيجد نفسه

عاجزا على فهم ما يحدث له و لا يستطيع المواجهة فيصاب بإحباط و حالات من اللاّتوازن الانفعالي ( زهران ،1984 ). و هذا ما يؤثّر سلبا على دافعيّته فنجد التّلميذ المراهق عوض أنّ يهتمّ بالدّراسة و المثابرة يبحث عن طرق واستراتجيات لفهم الوضع الجديد المتأزّم الّذي يعيشه ( زيدان ، 1985 ) . إذن لا يمكن إغفال أهميّة مرحلة المراهقة باعتبارها من أهم المراحل الّتي يمرّ بها الإنسان و تتّصف بخصائص تميّزها عن غيرها من المراحل بحيث يستوجب على المربين مراعاتها في كلّ عمل تربوي من أجل تفادي الكثير من المشكلات الّتي يمكن أن تحدث بسبب سلوك التّلميذ المراهق ( زهران ، 1984 ) .

و يمكن إرجاع تدني الدّافعيّة كذلك إلى معاملة الأساتذة أو العلاقات الاجتماعيّة المدرسيّة حيث نجد بعض الأساتذة متسلطين و لا يتركون للتّلاميذ نوع من الحريّة و الاستقلاليّة للتّعبير عن ما يجوّل في أنفسهم ، و لا يتيحون لهم الفرص للقيّام بالسّلوكيّات و النّشاطات الّتي يرغبون القيّام بها فيحدث لهؤلاء التّلاميذ فتور في الدّافعيّة لأنّ التّلميذ المراهق بحاجة إلى الوثوق في قدراته للقيام بمختلف النشاطات المدرسيّة بعد بذل الجهد المناسب ، و هو كذلك بحاجة إلى أستاذ ينمّي فيه الثّقة بالنّفس و يثير دافعيّته للتّعلّم .

و في نفس السّياق يمكن القول أنّ من بين العوامل الّتي تقلّل دافعيّة المتعلّم ، هي اعتماد المعلّم على العلامات عند إجراء الاختبارات التّكوينيّة المستمرّة ممّا يؤثّر سلبا على أداء التّلميذ ، لأنّه في حالة حصوله في أكثر من مرّة على درجة ضعيفة قد تتكوّن لديه قناعة أنّ هذا أقصى ما يستطيع انجازه و أنّه لا فائدة من بذل المزيد من الجهد . لكنّ عندما يقوم المعلّم بوضع

تقديرات فإنّ التّلميذ الذّي لم يتمكّن من تحقيق الهدف سيحاول تصحيح أخطائه ذاتيّا حتّى يصل إلى المستوى المطلوب ، خاصة إذا تدخل المعلّم في توجيه مسار التّلميذ مع الحرص أن يجعله واعيّا بأخطائه و مشاركا في تعديلها ، لأنّ ذلك يعزز ثقته بنفسه ويشجّعه على مواصلة التّعلّم ( الكيلاني و آخرون ،2009 ) .

**4 – 7 – التّقويـم المستمر كإستراتجيّة لتحسيـن الدّافعيّـة المدرسيّة**

يكون التّعلم أكثر ديمومة عندما تكون الدّافعيّة نابعة من ذات التّلميذ ، و يكون لها تأثير على سلوكه و أدائه من حيث الكيف أو إتقان مهام حلّ المشكلات و التّفكير الإبداعي ( العلوان و العطيات ، 2010 ) و يكون التّلميذ أكثر إبداعا عندما يشعر بأنّه مدفوع بالميل و الرّضى، و التّحدّي للعمل نفسه و ليس بضغوط أو بواعث خارجيّة (Beswick , 2002).

و يرى بعض الباحثين أنّ المهام التّعليميّة تكون مدفوعة داخليًّا عندما تتصف بخصائص الدّافعيّة مثل التّحدّي و الانجاز و المثابرة وممارسة التّقويم الذّاتي ، و عندما يكون التّلاميذ مدفوعين ذاتيّا فإنهم يهتمون و يشاركون في عمليّة التّعلّم بشكل إيجابي ، و بالتّالي يمتازون بالنّشاط و الحيويّة في معالجة المعلومات ، و يميلون إلى اختيار المهام الّتي تتّصف بالجديّة و التّحدّي ليثابروا و يصلوا إلى مستوى عالٍ من الأداء الأكاديمي (Lepper , 2005 ) . و تشير الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة قويّة بين الدّافعيّة المرتفعة و استخدام استراتيجيّات التّعلم العميقة القائمة على تحقيق الأهداف التّعلّميّة (Sankaran ,2001 ) .

ويقصد باستراتجيّات التّعلّم تلك السّلوكات و الأفكار ، والطّرائق الّتي يستخدمها المتعلّم أثناء عمليّة التّعلّم ، وهناك نوعين من الاستراتجيات الأولى استراتجيّة تمتاز بالعمق و تعتمد على تحقيق الأهداف التّعلميّة ، والثّانيّة استراتجيّة تمتاز بالسّطحيّة وتعتمد على تحقيق الأهداف الأدائيّة ، فالتّلميذ الّذي يستخدم الاستراتجيّة الأولى ( يدرس بعمق ) ، نجده يدرس ساعات طويلة ، و يهتمّ بأدقّ التّفاصيل و يستفيد من الملاحظات الّتي يقدّمها المعلّم أثناءالدّرس كما يواظب على حلّ التّمارين و الوظائف المنزليّة باستمرار محاولا الاستفادة من أخطائه ، وتكون مراجعته منظمة و بشكل مستمر ، و ليس المذاكرة عند اقتراب مواعيد الامتحانات ، و هذا ما يعكس دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم ، إذن التّقويم المستمر بأساليبه المتنوّعة ، يعمل على تعويد التّلاميذ على العمل المستمر و المراجعة و المذاكرة بانتظام وليس الدّراسة من أجل الامتحان و الحصول على علامات عاليّة ، دون إتقان المادة الدّراسيّة ( الضّامن ، 2006 ) .

و قد ذكر محمد مصطفى الدّيب ( 2003 ) أنّ التّفاعل الإيجابي بين التّلاميذ و المعلّم وطريقة التّقويم ، يؤثّر في النّواتج المعرفيّة و الوجدانيّة ، ويزيد من دافعيّة التّلاميذ نحو تحقيق أهداف التّعلم ، كما يزيد من اتجاهاتهم نحو المهمّة ( الهدف ) ، و بالإضافة إلى ما سبق ذكره أشار ( 1979 ) Bernard et Alvin ( كما ورد عن شعلة ، 1999 ) إلى أنّ عمليّة التّقويم السّليمة والمستمرة للتّلميذ في القسم أثناء الموقف التّعليمي يتطلّب الأخذ بعين الاعتبار أنّه عضو في جماعة يؤثّر ويتأثّر بها ، ويعتبر سلوك التّلميذ حصيلة تلك العلاقات و قدرته في التّوافق مع البيئة المحيطة به .

و في نفس السّياق يمكن القول أنّ التّقويم المستمر يهدف إلى معرفة مدى مسايرة المتعلّم ( التّلميذ ) للبرنامج الدّراسي ، و مدى استجابتة لمكوّنات هذا البرنامج و قدرته على الاستمرار ، وكما يهدف إلى اتخاذ القرار اعتمادا على التّقديرات ، والعلامات المسجّلة ، إلاّ أنّ هذا القرار لا يتعلق بإصدار أحكام فقط تتعلّق بنجاح أو فشل التّلميذ ، بل يتعلّق الأمر بضرورة البحث عن الوسائل و الاستراتيجيات الّتي بواسطتها تثار دافعيّة المعلّم و المتعلّم في آن واحد ، فتؤدي بالمعلّم إلى تطوير و تعديل استراتجية و طرق التّدريس .

إذن فالتّقويم المستمر يشكل مجالا تكوينيّا للمعلّم و المتعلّم ممّا يجعل المعلّم يقوم بإعادة النّظر في ممارسته التّعليميّة ، و على المتعلّم إعادة النّظر في طرق استعابه و مذاكرته .

في نفس السّياق أشار ( Hameline , 1985 ) إلى أنّ التّقويم يصبح تكوينيّا ( بنائيّا )

إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات للمتعلّم باستمرار عن تطوّره أو ضعفه و وسائل لمعالجة هذا الضّعف .

و تشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى وجود ثلاثة عناصر أساسيّة تعدّ محفزا جوهريا للتّعلّم كما تؤكّد تلك الدّراسات على أهميّة ربط أساليب التّعليم و التّقويم الّتي يعتمدها المعلّمون بالمحفزات التّعليميّة الّتي قد توجّه طاقات التّلاميذ وتستثير دافعيّتهم نحو التّعلّم . و الجدير بالذّكر أنّ مهمّة إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم لا تلقى على عاتق المدرسة وحدها ، و إنّما هي مهمّة يشترك فيها كلّ من المدرسة و البيت معا ، و بعض المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ( توق وعدس ، 1984 ) . وتتمثّل هذه العناصر في :

• تفضيل التّحدّي : ويقصد به أن يشعر التّلميذ بأنّ التّعليم يستثير قدراته و يستحثّها ، فمن المبادئ الرّئيسيّة في نظريّة التّحفيز نحو التّعلّم أن لا يكون احتمال النّجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلا للغايّة أو صعبا جدّا ، و إنّما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة ، فالاحتماليّة المعتدلة للنّجاح تعدّ من المركبات الجوهريّة في بناء الحافز الدّاخلي نحو التّعلم وترى Clifford (1990) ( كما ورد عن العلوان و العطيات ، 2010 ) أنّه حينما تكون المهمّة سهلة (الامتحان ) فإنّنا ننسب نجاحنا في هذه المهمة إلى سهولتها ، وحين تكون صعبة وننجح فيها ننسب النّجاح إلى الحظ ، وكلتا الحالتين لا تعزز تقدير الذّات بالقدر الكافي ، أما النّجاح في مهمة متوسطة الصّعوبة يثير في نفوسنا الشّعور بتحدّي في القدرات و حسن اختيار استراتجيات العمل . وعليه فعلى المعلّم عند القيّام ببناء الاختبارات التّقويمية يراعي في صياغة الأسئلة معامل الصّعوبة و القدرة على التّميّيز بين التّلاميذ الضعاف والمتفوّقين ، وأن تكون الأسئلة مثيرة . و تؤكّد بعض الدّراسات التّربويّة أنّه كلّما كان النّشاط المدرسي للتّلميذ جديدا ومثيرا وذا صعوبة نسبية كلّما كان هذا التّلميذ أكثر شوقا ( انجذابا ) لهذا العمل ( Gagne , 1995 ) .

و تجدر الإشارة إلى أنّ تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف جزئيّة يعتبر استراتيجيّة فعّالة لإثارة دافعيّة التّلاميذ ، وهذا ما يتّفق مع الاستراتيجيّات الحديثة الّتي ترى أنّه من بين خصائص النّشاطات التّعليميّة الجيّدة احتواؤها على عدّة أهداف .

وفي نفس السّياق يرى ( Viau , 2009 ) أنّه من الأحسن تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف جزئيّة و جعلها تمتاز بالتّحدّي ممّا تعمل على إستثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم .

• التّركيز على حبّ الاستطلاع : و يقصد به إثارة الفضول العلمي لدى التّلاميذ ، و هو أسلوب يعتمد عليه في جذب التّلاميذ إلى الاندماج في التّعلم ، و قد أيّد فعاليّة هذا الأسلوب كثير من الباحثين التّربويّين الّذين أشاروا إلى أن حبّ الاستطلاع قوّة موجّهة تؤثّر في الأداء. بالإضافة إلى أنّ إثارة حبّ الاستطلاع لها علاقة بالتّحفيز و التّحفيز له علاقة مباشرة بالتّعلم ، من خلال هذه العلاقة المتعدّيّة نستنتج أنّ حبّ الاستطلاع يحسّن أداء التّلميذ و هذا ما أكدّه Deci & Ryan (1990 ) و Schiefele (1991) (كما ورد عن علوان والعطيات، 2010) .

و عليه فعلى المعلّم عند إجراء عمليّة التّقويم المستمر أن يراعي في الأسئلة المكتوبة أو الشّفهية أو المناقشة الصّفيّة ما يثير فضول التّلميذ ، و بذلك يجعله يبحث و يجتهد دون أن يشعر بالملل. بالإضافة إلى أنّ التّلاميذ الّذين يتمّ تشجيعهم على تطوير الدّافعيّة الذّاتيّة و تنميّة الفضول و حبّ الاستطلاع المعرفي في سن مبكرة ، فإنّهم يواصلون التّعلّم بدافعيّة قويّة في السّنوات اللاّحقة ( الضّامن ، 2006 ) .

وفي نفس السّياق تؤكّد بعض الدّراسات التّربويّة أنّ بلوغ أقصى الإمكانات الذّهنيّة لدى التّلاميذ يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالتّلميذ إلى البحث و الاستطلاع و الاكتشاف ( Gagne ,1995 ) .

ويضيف سيد خير الله (1978) بأن فرض مادة دراسية على التّلميذ بعيدة عن مركز اهتمامه سيجعله ينفر من تلك المادة ، و من كلّ المواد الصّعبة وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه Viau ( 1997 ) في دراسته للدافعيّة المدرسيّة في السّياق المدرسي حيث توصّل إلى أنّ التّلميذ لا يُقبل على نشاط مدرسي إذا حكم عليه مسبقا بأنه غير مفيد وغير ملائم . إذا على الأستاذ عند تطبيق التّقويم المستمر الاعتماد على أساليب مثيرة تدفع بالتّلميذ إلى البحث و الاكتشاف . و من جهة أخرى تؤكّد ( 1985 ) Dweck ( كما ورد عن 1997 , Barbeau ) على ضرورة إبراز أهميّة النّشاطات المدرسيّة للتّلميذ لأنّ إدراكه لأهميّة تلك النّشاطات يدفعه لاكتساب و إتقان العديد من المهارات .

– الاختيار : و يقصد به أن تتاح للتّلميذ الفرصة ليختار ، ما يفضله من أساليب للتّعلّم و ما يتّفق مع ميوله من المحتوى العلمي . و الاختيار يعدّ من المحفّزات الهامة على التّعلّم فهو يزيد الدّافعيّة لدى التّلاميذ و يشجّعهم على الاندماج في التّعلّم .

و هذا ما أشار إليه (1985) Bloom و( 1991) Gardner (كما ورد عن المانع ، 2005) اللّذان توصّلا إلى أنّ التّلاميذ يقبلون أكثر على التّعلم عندما يكون هناك اختيار ( لما يتعلّموا بالطّريقة المفضلة لديهم ) كأن تتاح لهم فرصة اختيار موضوع المناقشة الصّعبة و اختيار المجموعة الّتي يفضّلون العمل معها ، والواجبات المنزليّة الّتي يؤدّونها.

و في نفس السّياق تؤكّد دراسة ( Degroot & Pintrich , 1990 ) أنّ التّعليم الّذي يتضمّن عنصر الاختيار يزيد من الشّعور بالكفاءة الذّاتيّة لدى التّلاميذ و ينمي عندهم الاستقلاليّة

و الانضباط ، و يسهم في تعزيز الانجاز الأكاديمي و تدعيما لنفس الفكرة يمكن الإشارة إلى ما توصل إليه ( 1992 ) Kerka ( كما ورد عن الضّامن ، 2006 ) أنّ إتاحة فرصة اختيار الأهداف و الأغراض و الغايات و نوع المشاركة و الطّريقة و المضمون و التّقويم كلّها عناصر مهمة في توجيه التّعلم الذّاتي.

و في دراسة أجراها(1986) Ryan and Grolnick (كما ورد عن العلوان والعطيات ،2010) فحصت فيها إدراكات التّلاميذ لمعلّمهم فيما يخص تشجيعه للاستقلاليّة و توصّل الباحثان إلى أنّ التّلاميذ في حالة تشجيع الاستقلاليّة من طرف معلّمهم قد أظهروا درجة عاليّة من الدّافعيّة ، و شعورا أكبر بالكفاءة المدركة و احتراما للذّات مقارنة بالتّلاميذ الّذين أدركوا أن معلّمهم يمارس التّسلّط و التّحكم و لا يشجّع الاستقلاليّة .

بالإضافة إلى أنّ توفير بيئة تعليميّة تتيح للتّلاميذ فرصة للتّعلّم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب لها تأثير ايجابي على تحفيز التّلاميذ ( المراهقين ) و على سلوكهم و على سلامتهم النّفسيّة .

و من الاستراتيجيات الّتي تعمل على إثارة دافعيّة التّعلّم أنّه أثناء عمليّة التّقويم المستمر يجب أن يراعى التّدرج في الأسئلة التّقويميّـة ، سواء كانت اختبارات أو فروضا أو واجبات منزليّة لأنّ التّدرج في الأسئلة يساعد التّلميذ على الفهم و لاستعاب كما يساعده على القيام بالتّصحيح الذّاتي للأخطاء . و في هذا الصّدد يدعو و بإلحاح أغلب الباحثين والمختصين إلى إدراج أنشطة تصحيحية ضمن مقاربة التّقويم المستمر ، الّتي تُعدّ من بين أنشطة الدّعم والتّقويّة الّتي

تمكّن التّلاميذ من القيام بتقويم ذاتي ( Cardinet , 1988 ). و في نفس السّياق يمكن القول أنّ تقديم معلومات للتّلميذ في شكل تغذيّة راجعة حول إنتاجاته ، و الّتي تسمح له بالتّقدم في سيرورة التّعلم نحو بلوغ الأهداف المسطرة ، يعمل على تحفيز التّلميذ و إثارة دافعيّة تعلّمه ، خاصة إذا كانت مصادر التّغذيّة الرّاجعة متنوّعة . و كذلك اعتماد مقاربة التّصحيح الذّاتي و التّقويم المستمر ( الذّاتي ) لأنّهما يعتبران عاملين مهمين في تحفيز التّلاميذ (الضّامن ، 2006 ) ، و تؤكّد ( الدّاود ، 2004 ) في دراستها على أنّ ضرورة التّنويع في أساليب التّقويم المستمر تمنح للتّلميذ فرصة الاختيار ، كما أنّ الاعتماد على المناقشة الصّفيّة و الملاحظة و المقابلة والمشاريع يجعل التّقويم أكثر شموليّة ويغطّي أغلب حاجات المتعلّم ، كما أنّه يحقق العدالة لأنّه يراعي الفروق الفرديّة بين التّلاميذ .

بالإضافة إلى أنّ التّنويع في أساليب التّقويم يكشف عن الجوانب المختلفة للسّلوك حتّى تكتمل الصّورة الّتي نريد أن نقوّمها من الموقف التّعليمي ، بحيث لا يشعر التّلميذ بأنّ التّقويم المستمر نوع من العقاب أو وسيلة للتّهديد وليس وسيلة للانتقاء فقط ، و إنّما عبارة عن عمليّة تكوينيّة تعديليّة و في نفس السّياق أشار ( Huart , 2004 ) إلى أنّ التّلميذ عندما يدرك أنّ الهدف من التّقويم هو التّصحيح و التّعديل يكون اعتقاده إيجابيّا بقدرته على التّحكم بأسباب نجاحه ، والعكس بالنّسبة للتّلميذ الّذي يعتقد أنّ الهدف النّهائي للتقويم هو الانتقاء وإصدار الأحكام ( ناجح / راسب ) يرجع نجاحه أو فشله إلى أسباب غير متحكّم فيها .

إذن التّنويع في أساليب التّقويم المستمر و التّغذيّة الرّاجعة و نوع الإدراك الّذي يكوّنه التّلميذ عن عمليّة التّقويم ( انتقائي معياري ، تكويني تعديلي ) هي عوامل أخرى تعمل على إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم .

**خلاصـــة**

تكمن أهمية الدّافعيّة المدرسيّة كونها هدفا تربويّا ووسيلة لتحقيق أهداف التّعلّم في آن واحد. فاستثارة دافعيّة التّلاميذ و توجيهها و إثارة اهتمامات معيّنة لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات مختلفة ، كما أنّ الدّافعيّة لها علاقة بميول التّلميذ ، فتوجّه انتباهه إلى بعض النّشاطات دون الأخرى و لها علاقة أيضا بحاجاته النّفسيّة و الاجتماعيّة والمعرفيّة فتحوّل بعض المثيرات معزّزات تؤثّر في سلوك التّلميذ و تحثّه على المثابرة والعمل و بذل الجهد و الاهتمام بالدّراسة بشكل نشط و فعّال من أجل تحقيق النّجاح . والدّافعيّة المدرسيّة لها ثلاث وظائف تتمثّل الأولى في تحرير الطّاقة الانفعاليّة الكامنة لدى المتعلّم و العمل على استثارة نشاطه نحو التّعلّم ، الثّانيّة فتكمن في الاختيار فهي الّتي تجعل التّلميذ يُقبل على القيّام بسلوك معيّن و يتجنّب سلوك آخر ، أمّا الوظيفة الثّالثة تتمثّل في توجيه الفرد للقيّام بنشاط معيّن من أجل إشباع حاجاته و تحقيق هدف ما .

# الفصـــل الـرّابـــع

## خصـائص وحـاجـات المـراهـق المتمـدرس

تمهيــد

1 – أشكـال المراهقـة

2 – خصائص النّمو في مرحلة المراهقة

3 – حاجات المراهق وعلاقتها بالدّافعيّة

4 – بعض انفعالات المراهق المتمدرس وأثرها على الدّافعيّة المدرسيّة

5 – مشكلات مدرسيّة تواجه المراهق المتمدرس

5 – 1 – مشاكل نفسيّة اجتماعيّة

5 – 2 – مشاكل أسريّة

5 – 3 – مشاكل تتعلّق بالمحيط المدرسيّ

خلاصـــة

**تـمهيــد :**

تمثل فترة المراهقة إحدى أهم المحطات الصّعبة و الحسّاسة في حياة الفرد، وتعتبر جسر الانتقال من مرحلة الطّفولة إلى مرحلة الرّشد تبدأ ببداية البلوغ، كما أنّ بدايتها ونهايتها لا تتمّ في نفس الوقت لدى كلّ الأفراد ( أبو زيد ، 2003) و تساهم مرحلة المراهقة في بناء شخصيّة الفرد من جوانب مختلفة كالجانب الجسمي ، العضلي ، النّفسي ، الرّوحي و الفكري و الأخلاقي هذه الجوانب يعتريها الكثير من التّغيرات يصاحبها كذلك تغير في حاجات المراهق، لذلك فإنّ تكوين المراهق تكوينا سليما يتطلّب إشباع جملة من الحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة ، وهنا يكمن دور الأسرة و المدرسة في مساعدة المراهق على إشباع تلك الحاجات ليندمج مع وضعه الجديد حتّى يكون فردا ناجحا في المجتمع. لذلك أصبح من الضّروريّ الاهتمام بالتّلميذ لأنّه يمثل محور العمليّة التّعليميّة وأصبح المعلّم مطالبا باستخدام استراتيجيّات و أساليب تدعم استقلاليّة التّلميذ كتشجيعه على اختيار الأنشطة التّعليميّة، و تحديد أهدافه الدّراسيّة و كيفيّة تحقيقها بإتقان و تفوق ومن العوامل الّتي تسهل ذلك متابعة التّلاميذ بالاعتماد على آليات مناسبة تضمن توفير تغذيّة راجعة ومن هذه الآليّات التّقويم المستمر الّذي أضحى ملازما للعمليّة التّعليميّة بكل مراحلها .

فأثناء عمليّة التّقويم على المعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار أنّ التّلميذ المراهق عضو في جماعة يؤثّر و يتأثّر بها ، و أن يعتبر سلوك التّلميذ حصيلة تلك العلاقات الاجتماعيّة

و قد أصبح التّقويم الحديث يراعي حاجات التّلاميذ و قدراتهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة .

**1 – أشكـال المراهقـة** : تتخذ المراهقة أشكالا مختلفة تختلف باختلاف الظّروف الاجتماعيّة و الثّقافيّة الّتي يعيشها المراهق ، و عليه هناك أربعة أشكال للمراهقة وهي :

**1 –1 مراهقة سويّـة (متوافقة):** و تسمّى كذلك مراهقة متكيّفة و تتميّز بالهدوء والاستقرار و الاتزان العاطفي و التّوافق الاجتماعي ، و تكاد تخلو هذه المراهقةمن العنف و التّوترات الانفعاليّة الحادّة ، كما تخلو من التّناقضات و العقد النّفسيّة ، و من العوامل المؤثّرة في المراهقة السّويّـة المعاملة الوالديّة الّتي تتسم بالحريّة و التّفهم واحترام رغبات المراهق . فتوفير جوّ من الثّقة والصّراحة بين الوالدين و ابنهما المراهق في مناقشة المشكلات الّتي تعترضه ( المراهق ) ، تجعله يشعر بتقدير والديه و تُنمّي فيه الشّعور بتقدير الآخرين له من أقران و أصدقاء و معلّمين ،فالمراهق السّوي يشعر بأنّ له مكانة اجتماعيّة وتقدير ذات عالي ( زهران ، 2005 ) .

**1 – 2 المراهقة الانسحابيّـة (المنطويّـة)** : يتسم هذا الشكل من أشكال المراهقة بالانطواء والاكتئاب والشّعور بالنّقص و الانعزال و الإنفراد و التّفكير المستمر المتمركز حول الذّات . و عندما تواجه المراهق مشكلات خاصة يُكثر من نقد النّظم الاجتماعيّة و يُبدي دائما عدم الرّضا ، و يثور على والديه لأتفه الأسباب ويستغرق مدّة طويلة في أحلام اليقظة الّتي تدور حول موضوعات الحرمان و الحاجات غير المشبّعة ، ومن العوامل الّتي تؤثّر

في المراهقة الانسحابيّة ، اضطراب المناخ الأسري والأخطاء السّائدة في تربيّة الأبناء كالتّسلّط و السّيطرة و الحماية الزّائدة ( زهران ، 2005 ) .

**1 – 3 المراهقة العدوانيّة ( المتمرّدة ):** يتسم فيها المراهق بالتّمرد و العدوان على نفسه و على غيره من النّاس و الأشياء ، ويشعر المراهق بالظّلم و نقص التّقدير و الإحباط . كما يستغرق في أحلام اليّقظة للهروب من العالم الواقعي، و يعاني المراهق في هذه الحالة من التّأخر الدّراسي ، ومن العوامل المؤثّرة على عدوانيّة المراهق التّربية الضّاغطة و تسلّط و قسوة القائمين على تربيّته ، بالإضافة إلى تركيز الأسرة على الجانب الدّراسي فقط على حساب الجوانب الأخرى كالرّياضة و النّشاطات التّرفيهيّة ( زيدان ، 1985 ) .

**1 – 4 المراهقة المنحرفة :** وفيها يتسم المراهق بسوء الأخلاق و الانهيّار النّفسي والجناح و السّلوك المضاد للمجتمع و الانحرافات الجنسيّة وسوء التّوافق النّفسيّ ، و الابتعاد عن المعايير الاجتماعيّة ومن العوامل المؤثّرة على انحراف سلوكات المراهق المرور بخبرات و تجارب فاشلة و صدمات عاطفيّة عنيفة ، و قصور الرّقابة الأسريّة و القسوة في معاملة المراهق و تجاهل رغباته و حاجات نمُوّه ، كما أنّ لرفقاء السّوء أو الصّحبة المنحرفة تأثيرا سلبيّا على سلوك المراهق ( زيدان ، 1985 ) .

**2 – خصـائص النّمو في مرحلـة المراهقـة**

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل النُّمو وتتميّز بخصائص تجعلها تختلف عن غيرها من المراحل الأخرى ، و لذلك يجب على المربيّين و المهتّمين بشؤون المراهق مراعاتها .

وتتزامن مرحلة المراهقة المبكرة ( 12 سنة – 14 سنة ) مع مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تختلف عن مرحلة التّعليم الابتدائي من حيث المضمون و العلاقات . أمّا مرحلة المراهقة الوسطى ( 15 – 17 سنة ) توازي مرحلة التّعليم الثّانوي أين تظهر بقوّة ميول و رغبات التّلميذ ، بينما مرحلة المراهقة المتأخرة ( 18 – 20 سنة ) فتتزامن مع مرحلة التّعليم الجامعيّ أين تتبلور شخصيّة المراهق و تتضح معالم الاستقلاليّة لديه( Gesell , 1985 ). أمّا فيما يخص الدّراسة الحاليّة سنقتصر على مرحلة المراهقة المبكرة الّتي تصادف مرحلة التّعليم المتوسط .

**2 – 1 خصائص النّمو الجسمي**

تُميّز مرحلة المراهقة مجموعة من التّغيرات الجسميّة الّتي تتأثّر هي الأخرى بعوامل وراثيّة ، وتكون التّغيرات الجسميّة مختلفة نوعا ما بين الجنسين كزيادة في الطّول و الوزن، وتبدأ الصّفات الجنسيّة الثّانوية بالبروز بعد السّن الثّانية عشر، كظهور الشّعر على الوجه و تغيّرات الصّوت بالنّسبة للذّكور ، أما الإناث نلاحظ زيادة معتبرة في الطّول و الوزن بمعدل 23,5 سم في الطّول و 21 كغ في الوزن كما نلاحظ زيادة النّمو وسرعته مابين الحادي عشر و سن الرّابع عشر ، و ما يمكن إضافته أن جسم المراهق في حالة النّمو يحتاج إلى مجموعة من الفيتامينات و المعادن والبروتينات الّتي في حالة نقص عنصر منها ستترتب عنه أثار سلبيّة تنعكس على انفعالات المراهق و طاقته ( زهران ، 2005 ) .

**2 – 2 خصائص النّمو الانفعالي**

تتميّز فترة المراهقة بانفعالات قويّة بحيث ينشأ صراع انفعالي في نفسيّة المراهق بين مجموعة دوافع قويّة ترتكز حول البحث عن مركزه أو مكانته في المجتمع ، و بين موانع العالم الخارجي كالعادات و تقاليد المجتمع و اتجاهاته، ويبلغ الصّراع حدّه الأقصى في أوائل فترة المراهقة كونه ينتقل من حالة إلى أخرى، متأرجحا بين التّهور والخوف و المثاليّة و الواقعيّة و الغيرة والأنانيّة .

إن التّغيرات السّريعة الّتي تُميّز مرحلة المراهقة ، وكذلك الدّوافع القويّة الّتي لا يمكن للمراهق فهمها أو إشباعها توقّعه في حالات من الإحباط والقلق والخوف وعدم الاستقرار كما يمتاز سلوك المراهق بالرّغبة في إثبات الذّات والتّمرد والدّخول في صراع مع السّلطة الأبويّة و القيّم الاجتماعيّة والبحث في نفس الوقت عن نماذج جديدة لتقمّصها. كما نجد المراهق في هذه الفترة شديد الحساسيّة والانفعال لأتفه الأسباب ، ممّا يجعله يعيش وضعًا متأزّمًا ( الجسماني ، 1994 ) .

**2 – 3 خصائص النّمو الاجتماعي**

يتميّز النّموّ الاجتماعيّ في مرحلة المراهقة بالاستقلال الاجتماعيّ والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النّفس . ويتضمّن هذا تطلّع المراهق إلى تحمّل المسؤوليّة والقيّام بالدّور الاجتماعيّ بالإضافة إلى اتّساع دائرة التّفاعل الاجتماعي الّتي كانت تقتصر على الأسرة فقط . ففي هذه المرحلة تتوسّع علاقته مع الآخرين من خلال نشاطاته

الاجتماعيّة الّتي تُقرّبه من غيره ، و تجعله يمتثل لمعايير المجتمع و القيّم و الاتجاهات الخُلقيّة فيصبح مدركا لحقوقه وواجباته وتقلّ أنانيّته ، و يؤدّي الانتقال من المرحلة الابتدائيّة إلى المرحلة المتوسطة إلى زيادة الثّقة بالنّفس والشّعور بالكيان والأهميّة والميل إلى الجنس الآخر، كما تعتبر المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعيّة. فالمراهق تلقائيّا يقارن نفسه بالآخرين خاصة رفاقه ويحاول أن يلحق بهم أو يتفوّق عليهم. ومن العوامل الّتي تؤثّر في السّلوكات الاجتماعيّة للمراهق الاستعداد واتجاهات الوالدين وتوقعاتهما، والأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي وجماعة الرّفاق، ومفهوم الذّات والمدرسة و مطالبها و الثّقافة العامة السّائدة في المجتمع ( زهران ، 2005 ) .

**2 – 4 خصائص النّمو العقلي**

تتميّز فترة المراهقة بأنّها فترة تميّز ونضج في القدرات و في النّموّ العقليّ ، ومن ثمّ فإنّ تعليم المراهق يتطلّب تزويده بقوّة عقليّة كبيرة تساعده على النّمو المتكامل. وفي هذه الفترة تنمو القدرات العقليّة مثل القدرة اللّفظيّة و القدرة العدديّة ... وتنمو القدرة على التّعلّم و القدرة على اكتساب المهارات و المعلومات. و يلاحظ أنّ التّعلم عند المراهق يصبح منطقيّا، حيث يسعى المراهق إلى التّعلّم و هو يتمتع بدافعيّة الانجاز و الرّغبّة في تحقيق الإتقان و التّميز و التّفوّق . و تنمو القدرة على التّذكر والتّفكير المجرد والتّعميم و يتأثّر المراهق بمواضيع مختلفة حسب ميوله واهتماماته. كما أنّ خيال المراهق يزداد و يتّضح ذلك في الميل

إلى الرّسم والموسيقى ، ونظم الشِّعر و الكتابات الأدبيّة ويظهر كذلك في أحلام اليقظة ( زهران ، 2005 ) .

**3 – حاجات المراهق و علاقتهـا بالدّافعيّـة المدرسيّـة**

تميّز مرحلة المراهقة مجموعة من الحاجات النّفسيّة الّتي يؤدّي إشباعها إلى حالة من التّوافق على المستوى البيولوجي النّفسي والاجتماعي، وإذا أخفق المراهق في إشباعها فإنّه يعاني من أزمة تنعكس أثارها على نفسه وعلى المجتمع (عبد القوي وآخرون ، 1994) و عليه فإن مفهوم الحاجة مفهوم فرضي يدلّ على حالة من الاتّزان الدّاخليّ بسبب نُقص شيء ماديّ أو معنويّ ، يؤدّي إلى التّوتّر و إثارة الكائن الحيّ هذا النّقص يدفعه إلى النّشاط و الاستمرار فيه حتّى يحصل على ما ينقصه و يُشبع حاجاته ويعود إلى حالة التّوازن الدّاخليّ .

و قد لخص( زهران ، 1984) حاجات المراهقين الأساسيّة في كلّ من الحاجة إلى الحبّ و القبول ، الحاجة إلى مكانة الذّات الحاجة إلى تحقيق و تحسين الذّات ، و ذكر في نفس السيّاق أن إشباع المراهق لحاجاته يؤدّي إلى تحقيق الأمن النّفسي له .

أمّا ( Deci and Ryan ( 1986 فقد أكّدا على ثلاث حاجات نفسيّة و هي :

**3 – 1 الحاجة إلى الكفاءة**

تهتمّ نظريّة التّعلّم الاجتماعي بموضوع فاعليّة الذّات ورائد هذه النّظريّة باندوراه الّذي يؤكّد على مبدأ الحتميّة التّبادليّة في التّعلّم الاجتماعيّ ، مبيّنا العلاقات المتبادلة بين عوامل

ثلاثة عوامل سلوكيّة و عوامل بيئيّة وعوامل مؤثّرة في سلوك الأفراد (Bandura ,1986) . وقد قام باندوراه بتطوير مفهوم الكفاءة الذّاتيّة من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعيّة للتّفكير و الفعل ( الزّيات ، 2001 ) كما قام بتطوير الفكرة الّتي تنصّ على أنّ الأفراد لديهم نظام ذاتي يمكّنهم من قياس درجة تحكّمهم في أفكارهم و مشاعرهم و دافعيّتهم و أفعالهم ، و هذا النّظام يُقدّم هو الآخر مجموعة من الوظائف الفرعيّة المتعلّقة بإدراك و تنظيم السّلوك ثمّ تقويمه ،و الّتي تنتج (مجموعة من الوظائف) من التّفاعل بين هذا النّظام والمصادر البيئيّة الّتي تؤثّر عليه ( البنا و آخرون ، 2006 ) كما يمكن القول أنّ الكفاءة الذّاتيّة حسب Pajares (1999) ( كما ورد عن المحسن ، 2006 ) هي اعتقاد الفرد فيما يملكه من إمكانات و ثقة في قدراته و معلوماته و أنّه يملك من المقومات المعرفيّة و الانفعاليّة و الدّافعيّة ما يمكّنه من تحقيق المستوى الّذي يحقّق الرّضا . إنّ تصور الفرد لكفاءته الذّاتيّة هو أكبر التّصورات تأثيرا في حياته اليوميّة وفي اختياره فيكون تقييمه لذاته إيجابيًّا أو سلبيًّا فإمّا أن يكون المراهق ناجحا إذا امتلك كفاءة ذاتيّة مرتفعة و إمّا أن يكون مكتئِبًا إذا امتلك كفاءة منخفضة .

أمّا عن مفهوم الكفاءة الذّاتيّة المدرسيّة حسب (Schunk ,1991) فهو يمثّل إدراك التّلميذ لقدراته حول إنجاز نشاط مدرسيّ معيّن وبمستوى معيّن من الأداء . كما يمكن القول أن الكفاءة الذّاتيّة المدرسيّة هي اعتقاد التّلميذ بأنّه يمتلك القدرة على العمل الجيّد في المدرسة أو مدى ثقته في قدراته. بينما هناك من الباحثين من يرى أنّ الكفاءة الذّاتيّة

المدرسيّة هي إدراك الذّات الّتي من خلالها يستطيع التّلميذ أن يُقوّم قدراته الّتي تسمح له بإتمام نشاط معيّن قبل الإقبال عليه ( دوقة و آخرون ، 2009 ) . و تؤدّي الكفاءة الذّاتيّة دوراً مهمًّا في كلّ المراحل الّتي يمرّ بها بالفعل من مرحلة الحماس وصولاً إلى مرحلة التّنفيذ الفعليّ . كما تؤدّي الكفاءة الذّاتيّة إلى إثارة السّلوك وتنشيطه و ذلك باختيار السّلوك والأنشطة و المواقف البيئيّة ، ثمّ تحديد الأهداف الّتي يسعى التّلميذ إلى تحقيقها. فالاعتقاد بوجود مستوى عالٍ من الكفاءة الذّاتيّة يزيد من الدّافعيّة المدرسيّة و من بذل المزيد من الجهد و المثابرة لتحقيق الأهداف المسطرة ( الزّغلول ، 2003 ). و ما تجدر الإشارة إليه أن اختيار السّلوك وتحديد الأهداف و الجهد و المثابرة ، تمثّل مؤشرات الدّافعيّة المدرسيّة وهذا ما يفسّر العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذّاتيّة و دافعيّة التّعلّم . و في نفس السّيّاق أشارت دراسة ( Schunk (1983 ( كما ورد عن الدرير ، 2004 ) أنّ الكفاءة الذّاتيّة لها تأثيرات مختلفة على السّلوك الانجازي التّعليمي الاجتماعي و أنّها مصدر جيّد للدّافعيّة و التّعلّم . أمّا دراسة ( Pintrich et Degroot , 1990 ) فقد كشفت على أنّه كلّما كان تقييم التّلميذ لقدراته على التّعلّم أكثر ايجابيّة ، كلّما كانت مشاعره نحو الذّهاب إلى المدرسة أفضل ، و كان أكثر ميلا للمثابرة والتّحصيل. بالإضافة إلى دراسة فاطمة حلمي حسن ( 1995) ( كما ورد عن عثمانة و القاعود ، 2006 ) الّتي أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين الدّافعيّة المدرسيّة وكلّ من التّحصيل الدّراسي وإدراك الكفاءة الدّراسيّة و مفهوم الذّات الأكاديميّة . إذن تعدّ الكفاءة الذّاتيّة المدرسيّة من أهمّ العوامل الّتي تؤثّر

بشكل مباشر على التّحصيل الأكاديميّ في مختلف المواقف الدّراسيّة ، فالتّلميذ الّذي لديه كفاءة ذاتيّة مدرسيّة عاليّة يندمج بسهولة في المدرسة و يجتهد لتحقيق النّجاح ، أمّا إذا كانت الكفاءة المدرسيّة منخفضة فذلك يؤدّي إلى انخفاض مستوى التّحصيل الدّراسيّ (المحسن ،2006) .

و في بحث أجراه Hemers (1991) حول تدريس مادة الرّياضيّات ، توصل إلى أنّ التّلاميذ ذوي الكفاءة الذّاتيّة المرتفعة قد ثابروا لفترات طويلة و استخدموا استراتيجيّات فعّالة لحلّ المشكلة أكثر من التّلاميذ ذوي الكفاءة الذّاتيّة المنخفضة ، كما أشار (1991) Schunk أنّ التّلاميذ الّذين يمتلكون إحساسا عاليّا بالكفاءة الذّاتيّة يبذلون جهدا أكبر و يثابرون لفترة أطول عند مواجهتهم للصعوبات ، بينما أولئك الّذين لديهم كفاءة ذاتيّة منخفضة ربّما ينسحبون و يتجنّبون المهام الصّعبة ( كما ورد عن الزّق ، 2009 ) .

وعليه فإنّ التّلاميذ أصحاب الكفاءة الذّاتيّة المرتفعة يمتازون بمجموعة من الخصائص كالثّقة بالنّفس المثابرة ، القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين ، الصّمود حتّى النّجاح.

**3 – 2 الحاجة إلى الاستقلاليّة**

يرى إركسون أنّ مرحلة المراهقة هي مرحلة تكوين الهويّة ، فيما يطمح المراهق إلى الخروج عن عالم الصّغار إلى عالم الكبار ويكون الهدف الأساسيّ للمراهق في هذه المرحلة هو تأكيد الذّات و تحقيق الاستقلاليّة ( مقدّم ، 2005 ) . إذن مرحلة المراهقة

مرحلة بحث عن الاستقلاليّة فيرى إركسون أنّها عمليّة تمييز شخصي، أمّا فرويد فيرى أنّها الحاجة إلى الانفصال عن الوالدين ، بينما أصحاب النّظريّة الاجتماعيّة يؤكّدون على أنّ الاستقلاليّة هي التّغير في بناء الدّور أو المكانة . فلقد كان دور المراهق واضحا في مرحلة الطّفولة لكن بانتقاله إلى مرحلة جديدة ( المراهقة ) يصبح هذا المراهق تائهًا في صراع حادٍّ مع نفسه ، يبحث عن ذاته و مكانته وعن دور جديد يؤدّيه ( كما ورد عن شريم، 2009 ) . ومن بين العوامل الّتي تؤثّر على الاستقلاليّة الذّاتيّة للمراهق : البلوغ ، تغيير الأدوار الاجتماعيّة، والتّغيّرات المعرفيّة ، لذلك يجب على الأوليّاء مساعدة أبنائهم المراهقين على الاستقلاليّة الذّاتيّة ، لأنّ هؤلاء لم يبقوا أطفالاً و ليسوا براشدين ، و ما يحتاجونه هو احترام قدراتهم و رغباتهم في الاستقلال ومساعدتهم كلّما احتاجوا إلى ذلك . كذلك يجب على المعلّمين و الأساتذة والمشرفين التّربويّين احترام شخصيّة المراهق المتمدرس (التّلميذ) ومساعدته على الاستقلاليّة الذّاتيّة . لأنّ التّلميذ يُعتبر محورًا مهمًّا في العمليّة التّعليميّة ويجب إشراكه في وضع الأهداف و اختيار المحتوى بكلّ مسؤوليّة . وهنا يكمن دور المعلّم في توفير الظّروف الملائمة للتّعلّم . و يجب عليه أن لا يفرض سلطته على التّلاميذ و يتجاهل حاجاتهم ، لأنّ المراهق في هذه المرحلة بحاجة إلى من يفهم حالته النّفسيّة و يراعي حاجاته المختلفة ( مقدم ، 2005 ) . وعليه يجب على المعلّم استخدام استراتيجيّات وأساليب تدعّم استقلاليّة التّلميذ كتشجيعه على اختيار الأنشطة التّعليميّة كذلك تعليم التّلميذ كيف يُسطِّر الأهداف و كيف يسعى إلى تحقيقها و كيف يتأكّد من تحقيقها

وذلك بالاعتماد على استراتيجيّات التّقويم الذّاتي المستمر، بالإضافة إلى استخدام التّغذيّة الرّاجعة الايجابيّة مع تجنّب لغة السّيطرة و التّحكم و أن يستخدم مهارات العلاقات الاجتماعيّة ، و مهارات الاتّصال الفعّالة ( شريم ، 2009 ) . وتوصلت( سدرة ،2011 ) إلى وجود علاقة بين الإحساس بالاستقلاليّة الذّاتيّة والدّافعيّة المدرسيّة حيث تتّفق تلك النّتيجة مع دراسة Ryan (1986) الّتي بيّنت أنّ التّلاميذ الّذين أدركوا دعم الاستقلاليّة الذّاتيّة من طرف أساتذتهم أظهروا درجة عاليّة من الدّافعيّة و شعور مرتفع بالكفاءة الذّاتيّة ، و مستوى عالٍ في تقدير ذاتهم مقارنة بالتّلاميذ الّذين أدركوا ممارسة السّيطرة و التّحكم من طرف أساتذتهم . و كذلك يمكن القول أن هناك علاقة بين أنماط المعاملة الوالديّة والدّافعيّة المدرسيّة ، فعندما يدّعم الأوليّاء الاستقلاليّة الذّاتيّة ترتفع دافعيّة التّلاميذ (عمارة ، 2006 ). و تدعيما لنفس الفكرة فإنّ الدّافعيّة المدرسيّة و التّحصيل الدّراسيّ على علاقة وثيقة بالتّنشئة الاجتماعيّة حيث أشارت عدّة دراسات أنّ الأطفال الّذين يتميّزون بدافعيّة مرتفعة للتّحصيل كانت أمّهاتهم يؤكّدن على أهميّة استقلاليّة الطّفل في البيت ، أمّا من تميّزوا بدافعيّة منخفضة فقد وُجد أنّ أمّهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلاليّة لديهم ( القطامي و عدس ، 2002 ) .

كما تؤكّد دراسة Hudeley (2002) ( كما ورد عن أحمد ، 2005 ) أنّ إتاحة الحريّة و الاختيّار للتّلاميذ داخل قاعات الدّراسة في انجاز المهام و الأنشطة الدّراسيّة و تجنّب السّيطرة من قبل المعلّمين ودعم و تشجيع المهام الدّراسيّة الّتي تتيح للتّلميذ قدرًا من الحريّة

في التّعبير عن أفكاره، من شأنها أن تساهم بقدر كبير في زيادة الدّافعيّة الذّاتيّة لدى التّلاميذ . أمّا دراسة Cronbach (1991) ( كما ورد عن باهي ، و شلبي ، 1999 ) فقد بيّنت أنّ الحاجة إلى الاستقلاليّة تُعدّ أكثر الحاجات ارتباطًا بمواقف التّعلّم لأنّها تُعتبر مصادر للدّافعيّة الايجابيّة .

**3 – 3 الحاجة إلى الصّلة و الانتماء الاجتماعي**

إنّ النّموّ الاجتماعيّ في فترة المراهقة يشهد تغيّرات كثيرة حيث يحاول المراهق اكتساب الصّفات المرغوبة و الابتعاد عن الصّفات المنبوذة والشّعور بالأهميّة ، إذ يشعر المراهق بالسّعادة وهو يشارك الآخرين ( زهران ، 1984) . لذلك نجد المراهق في حاجة إلى أن يقيم علاقات اجتماعيّة مع الآخرين لمشاركته ما يطرأ عليه من تطورات وتغيّرات . وعليه تنعكس العلاقات الاجتماعيّة على التّوافق النّفسي و الاجتماعي و على الصّحة النّفسيّة للمراهق المتمثّلة في الشّعور بالنّشاط و الرّضا هذا الأخير يتحقّق بزيادة الأنشطة التّفاعليّة في حياة المراهق . و يؤكّد الكثير من علماء التّربيّة على أنّ عدم وجود علاقات اجتماعيّة سليمة و مشبّعة داخل حجرة القسم ، و عدم إتاحة الفرصة للتّلميذ على الاتّصال الصّحيح والفعّال مع البيئة المدرسيّة يؤثّر سلبيًّا على سلوكات المراهق المتمدرس ( شعلة ، 1999 ) .

و يمكن القول أنّ قدرة المراهق على إقامة علاقات اجتماعيّة خاصة مع الأقران دليل على صحّته النّفسيّة ، فجماعة الرّفاق ضروريّة للنّموّ الانفعاليّ و الاجتماعيّ والمعرفيّ و لكلّ جوانب الشّخصيّة أمّا إن تكلّمنا عن النّاحيّة التّربويّة ، فلا يمكن إغفال دور العلاقات

الاجتماعيّة السّليمة في تأثيرها الايجابيّ على أداء التّلاميذ و كذا دافعيّتهم المدرسيّة . وعليه يمكن القول أنّ المدرسة مكان خصب لبناء العلاقات الاجتماعيّة سواء بين التّلاميذ و أقرانهم أو بين التّلاميذ و أساتذتهم . إذن التّفاعل الايجابيّ بين التّلاميذ و المعلّم يزيد من دافعيّة التّعلّم ( الدّيب ، 2000 ) . و ما تجدر الإشارة إليه أنّه أثناء عمليّة التّقويم يجب على المعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار ، أنّ التّلميذ المراهق عضو في جماعة يؤثّر و يتأثّر بها، و أنّ يعتبر سلوك التّلميذ حصيلة تلك العلاقات الاجتماعيّة ( شعلة ، 1999) . كما يمكن القول أنّ نوع الهدف الّذي يسعى التّلميذ لتحقيقه يتوقّف على عوامل شخصيّة من جهة ،ومن جهة أخرى على عوامل تتعلّق بالمحيط (Dweck and Legget , 1988 ) و من بين هذه العوامل المتعلّقة بالموقف التّعليمي نذكر كيفيّة التّفاعل داخل حجرة القسم ، نظام التّقويم المتّبع من طرف الأستاذ و نوع النّشاطات المقدّمة ، و الّتي حدّدها (Ames , 1992 ) في ثلاث نقاط :

. تصميم المهمّة و نشاط التّعلّم

. تطبيقات التّقويم و الاعتماد على الكفاءات و فاعليّة الذّات

. توزيع السّلطة (المسؤوليّة) في القسم بين التّلاميذ و الأساتذة .

وما يجب الالتفات إليه أنّ هناك علاقة بين القدرة على ربط علاقات اجتماعيّة و الدّافعيّة المدرسيّة حيث بيّنت دراسة ( 1992) Deci ( كما ورد عن سدرة ، 2011 ) أنّ العلاقات الاجتماعيّة الّتي تمدّ التّلاميذ بالإحساس بالانتماء تعدّ سببًا قويًّا في تحسين دافعيّتهم

وانهماكهم واندماجهم في النّشاطات المدرسيّة ، بالإضافة إلى شعورهم بالانتماء إلى المدرسة يساعدهم على التّوافق النّفسي الاجتماعي. كما بيّنت دراسة محمد الدّيب (2003) ( كما ورد عن الدردير،2005 ) أنّ إقامة علاقات اجتماعيّة داخل المدرسة تؤثّر في النّواتج المعرفيّة و الوجدانيّة للتّعلّم كما تؤثّر هذه الطّرق في اتجاهات التّلاميذ نحو معلّميهم ونحو زملائهم وتزيد من دافعيّتهم نحو التّعلم . كما أكّد كل من Murray (1953) و (1961) Mc Clelland ( كما ورد عن الزق ، 2009 ) أنّ الحاجة إلى الصلّة و الانتماء الاجتماعي تعّد من الحاجات الضّروريّة للإنسان ، ومن ثمّ فإنّ إشباعها يساهم في تفسير التّباين الحاصل في الدّافعيّة . وعليه فقد أكدّت العديد من الدّراسات على أنّ إشباع الحاجات له تأثير قويّ على الدّافعيّة ، و يبيّن Maslow (1967) أنّ الحاجات الّتي تؤثّر على سلوك الشّخص معقّدة ومتشابكة ويصعب فصل هذه الحاجات لأنّ سلوك الفرد ينتج عن تفاعل وتداخل مجموعة من الحاجات . كما أكّدت دراسات كثيرة على علاقة الدّافعيّة المدرسيّة بالشّعور بالكفاءة والاستقلاليّة والقدرة على ربط علاقات اجتماعيّة مثل دراسة Stiler et lunch (1994) ; Ryan (1986) الّتي أكّدت على أهميّة إدراك الكفاءة الذّاتيّة و الاستقلاليّة و التّرابط الاجتماعي في زيادة الرّفاهيّة الشّخصيّة والأداء والمثابرة في الدّراسة، كما أكّدت بأنّ التّلاميذ الّذين أشبعوا تلك الحاجات بالقدر الكافي، أظهروا توافقا جيّدا في القسم و في الحياة وحققوا تقدما في الأداء و درجة عاليّة من الدّافعيّة الدّاخليّة للتّعلّم ( كما ورد عن Levesque et al , 2004 ) .

كما أشار Furer et al (2003) ( كما ورد عن عبد الغفّار ، 2005 ) إلى أنّ الانجاز ينتج من الارتباط بالمدرسة و المشاركة في التّعلّم ، و أنّ هذا الارتباط ينتج من إشباع الحاجات الأساسيّة كالاستقلاليّة ، الكفاية ، الانتماء الّذي يعني رغبة في تكوين علاقات اجتماعيّة.

**4 – بعض انفعالات المراهق المتمدرس و أثرها على الدّافعيّة المدرسيّة**

الانفعالات عبارة عن استجابات فزيولوجيّة و نفسيّة تؤثّر في الإدراك و التّعلّم والأداء وينظر لانفعالات الدّافعيّة الدّاخليّة للتّلميذ في حجرة الدّراسة على أنّها استجابات قوّيّة لها تأثير على السّلوك وتقاس إجرائيًّا بالمدى الّذي يجعل التّلاميذ يقرّرون الانفعال السّار المتمثّل في حبّ الاستطلاع و الاستماع ، في مقابل الانفعال غير السّار الّذي يعبّر عن انفعالات الدّافعيّة الخارجيّة مثل القلق و الملل ( زايد، 2003). و تتميّز انفعالات المراهق بالتّقلّب وعدم الثّبات، ويتعرض المراهق في بعض الظّروف إلى حالات من اليّأس والإحباط الّتي تحوّل بينه و بين تحقيق أهدافه و ينشأ عن هذا الإحباط انفعالات عنيفة كما يمكن إرجاع حساسيّة المراهق الانفعاليّة إلى عدم قدرته على التّلاؤم مع المحيط الّذي يعيش فيه ( فهمي، 1974 ). و كما سبق ذكره فإنّ المراهق بحاجة إلى الكفاءة الذّاتيّة و الاستقلاليّة و العطف والحاجة إلى احترام الغير له . لكن كلّ هذه الحاجات لا تتوفّر له في أغلب الأحيان لأنّ من حوله لا يزالون يعتبرون المراهق طفلا صغيرا و هكذا يحدث عنف المراهقين حين يتعاملون مع الآخرين كما تحدث النّزعة للاعتداء على الغير ، و كثيرًا

ما تزيد هذه الانفعالات السّلبيّة بسبب الفقر أو انخفاض مستوى الذّكاء أو نتيجة مشاكل أسريّة أو انفصال الوالدين أو الشّعور بالنّقص بحجّة الفشل في المدرسة أو بسبب عيوب جسميّة ( زيدان ، 1985 ). وما تجدر الإشارة إليه أنّ انفعالات المراهق تؤثر على تحصيله الدّراسيّ كما تؤثّر على دافعيّته المدرسيّة، و في نفس السّياق أشارت عفيفة جديدي (2004) إلى وجود علاقة إرتباطيّة دالة بين الانفعالات و دافعيّة التّعلّم لدى المراهق المتمدرس ، حيث تبيّن أنّ هناك علاقة إيجابيّة بين انفعالات الدّافعيّة الدّاخليّة (حبّ الاستطلاع والاستمتاع) و دافعيّة التّعلّم ، كما تبيّن كذلك أنّ هناك علاقة سلبيّة بين انفعالات الدّافعيّة الخارجيّة ( القلق و الملل) و دافعيّة المراهق المتمدرس ، كما توصلت عفيفة جديدي (2004) إلى وجود علاقة طرديّة بين انفعالات الدّافعيّة الدّاخليّة والدّافعيّة أي كلّما زادت انفعالات الدّافعيّة مثل حبّ الاستطلاع والاستمتاع زاد مستوى الدّافعيّة، أمّا عن انفعالات الدّافعيّة الخارجيّة فكلّما زادت هذه الانفعالات مثل القلق و الملل و الخوف والغضب كلّما انخفض مستوى الدّافعيّة لدى المراهق المتمدرس ( جديدي ، 2004) كما تبيّن كذلك أنّ انفعالات الدّافعيّة الدّاخليّة تتمثّل في السّلوك النّشط مثل المثابرة وتركيز الانتباه وبذل الجهد والاستغراق في المهمة والمشاركة. وقد قام جابر عبد الحميد (1989) ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) بإجراء مقارنة بين التّلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسيّا بالمرحلتين الإعداديّة و الثّانويّة بدولة قطر في الدّافعيّة و الاتجاهات المدرسيّة وبعض سمات الشّخصيّة ، حيث تبيّن أن الطّلاب المتفوّقين دراسيًّا حصلوا

على درجات أعلى من المتوسطين والمتأخرين دراسيّا و ذلك في كلّ من التّفكير و الانتباه فالتّلاميذ المتفوّقين دراسيّا يحبّون العمل بدرجة أكبر و لديهم القدرة على الإنجاز و يحبّون حل المشكلات الصفيّة كما لديهم الرّغبة في التّعلّم وحبّ الاستطلاع ، و الاستمتاع بالمنافسات الّتي تثير تفكيرهم، و يحبّون الأفكار الجديدة أكثر من أقرانهم الطّلاب المتوسطين و المتأخرين في التّحصيل الدّراسيّ . و من بين انفعالات المراهق المتمدرس كما سبق ذكره القلق ، فقد تبيّن أنّ هناك علاقة موجبة بين قلق الامتحان و النّتيجة المتحصل عليها في امتحان الباكالوريا وهذا ما أشارت إليه وردية ساعد (2004) الّتي توصلت في دراسة لها حول علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتّحصيل الدّراسيّ أنّ تحصيل التّلاميذ ذوي قلق الامتحان ( قلق حالة ) المرتفع أفضل من تحصيل التّلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض . كما أنّ المستويات المرتفعة من القلق الكلّي ترتبط إيجابا بالمعدّلات المتحصل عليها خلال السّنة الثّالثة أو خلال امتحان شهادة البكالوريا و هذه النّتيجة بيّنت أنّ القلق دافع إلى النّجاح إلى درجة معيّنة . أمّ فيما يخص العلاقة الارتباطيّة بين الجنس و القلق سواء كانت قلق حالة أو قلق السّمة فكانت لصالح الإناث ( أي الإناث أكثر قلق من الذّكور) كما أنّ المستويات المرتفعة من قلق السّمة ترتبط سلبيّاً بالتّحصيل الدّراسي ، أي المستويات المرتفعة من قلق السّمة تعرقل الأداء الجيّد، لأنّ التّلميذ المتميّز بهذه المستويات له سلوكات و أفكار لا تتماشى و ما يتطلبه الأداء الجيّد ( ساعد، 2004 ) .

إنّ المراهق أكثر من غيره إظهارا للنّوبات الانفعاليّة المتميّزة بالحدّة ، و يعتبر ذلك أمرا طبيعيّا لأنّ المراهق في هذه الفترة يكون مشتتا بين ذاتين إحداهما واقعيّة تمثّل ذاته كما يراها الآخرون، والأخرى مثاليّة تمثّل ذاته كما يتطلّع و يسعى للوصول إليها، و كلما زادت الفجوة بين الذّات الحقيقيّة و الذّات الخياليّة كلّما زاد ذلك من توتره ، ممّا يعرضه لحالات انفعاليّة مختلفة تتفاوت حدّتها من مراهق لآخر بين قلق و كآبة وشرود وحساسيّة مفرطة ( زيد ، 2003 ) . و قد جاء عن ( الجسماني ، 1994 ) بأنّه ينبغي الإقرار بفترة المراهقة على أنّها فترة طبيعيّة قائمة يمرّ بها كلّ فرد في حياته، وبدلا من التّقليل من شأنها علينا أن نُنميها، وأن نُقرّ بكيانها كمرحلة ضروريّة في التّدرج الطبيعيّ ، نحو النّضج و أنّها فترة تدريب يتمتّع الفرد خلالها بما يستحق من امتيازات وما هو مؤهل له من مسؤوليّات.

**5 – مشكلات مدرسيّة تواجه المراهق المتمدرس**

توجد مجموعة من العوامل تتداخل في تحديد نوعيّة العلاقة الموجودة بين المراهق المتمدرس ووسطه الدراسي، ومن أهم هذه العوامل نجد الأسرة، الأستاذ، الإدارة المدرسيّة، جماعة الرّفاق البرنامج الدّراسي ، فهناك علاقة طرديّة بين هذه العوامل واتجاه التّلميذ نحو المدرسة ، حيث كلّما كانت هذه العوامل مُشجّعة كان اتجاه المراهق نحو المدرسة ايجابيّاً، و كانت صحته النّفسيّة والاجتماعيّة سليمة ، ممّا يسمح له بالتّغلب على معظم المشاكل الدّراسيّة الّتي تواجهه. فالمعلّم إذا كان غير متفهم ومتسلّط ومبالغا في توبيخ التّلاميذ وجماعة الأقران إذا سلكت سلوكاً بعيداً عن الإرشاد والتّوجيه السّليمين، والأسرة إذا

كانت غير مباليّة أو مفرطة في الضّغط على الأبناء، والإدارة المدرسيّة إذا انعدمت فيها المرونة وأهملت دورها التّربوي والبرنامج الدّراسي و جدول توزيعه إذا كان مكثّفا وغير مراعٍ لخصائص وحاجات التّلميذ فحتما سيكون لهذه العوامل تأثيراً سلبيّا على نفسيّة المراهق ( دوقة و آخرون ، 2009 ) .

و عليه يمكن تلخيص جملة من المشكلات الّتي يعاني منها المراهق المتمدرس و الّتي تعيق مساره الدّراسي في :

- مشاكل نفسيّة اجتماعيّة

- مشاكل أسريّة

- مشكل تتعلق بالمحيط المدرسي

**5 – 1– مشكلات نفسيّة اجتماعيّة**

إنّ فترة المراهقة من فترات النّمو المهّمة و الحرجة في حياة الإنسان و إنّ أيّ خلل تنعكس أثاره على نفسيّة المراهق، وخاصة أنّ هذا الأخير يتميّز بالحساسيّة المفرطة . لهذا فإنّ العلاقة بين البيت والمدرسة تؤثّر على سلوك المراهق ونموّ شخصيّته سواء سلبيّا أو إيجابيّا وعليه فإنّ أوّل علاقة للمراهق بالمدرسة تلعب دورا حاسما في مستقبله الدّراسي خاصة فيما يتعلق بكيفيّة استقبال التّلميذ وطريقة تقديم نظام التّعليم في المتوسطة أو الثّانويّة . ولذلك يجب أن يكون استقبال التّلاميذ بأسلوب ليّن ، و أن يكون المحيط المدرسي شبيها بالمحيط الاجتماعيّ( الأسري ) لأنّ هذه العلاقات الاجتماعيّة ستنعكس على التّوافق النّفسي

والاجتماعي والصحة النفسيّة للمراهق المتمثّلة في الشّعور بالانبساط والرّضا الذّاتي، وهذا الأخير يتحقق بزيادة الأنشطة التّفاعليّة في حياة المراهق. و يؤكّد الكثير من علماء التّربيّة على أن غياب علاقات اجتماعيّة سليمة ومشجّعة داخل حجرة الدّراسة (القسم)، وعدم إتاحة الفرصة للتّلميذ على الاتصال الصّحيح والفعّال مع البيئة المدرسيّة يؤثّر سلبا على سلوكات المراهق (شعلة، 1999). من جهة أخرى بيّنت دراسة للمركز القومي المصري أنّ المشكلات المدرسيّة الأكثر تكراراً هي الرّغبة في إنهاء الدّراسة و الالتحاق بالعمل وعدم مراعاة المعلّمين لمشاكل التّلاميذ، بالإضافة إلى القلق من الامتحانات وعدم رضاهم عنها و الخوف من عدم إيجاد المهنة المناسبة في المستقبل وعدم الميل إلى بعض المواد الدّراسيّة (الجسماني، 1994). كما يمكن القول أن النّمو بمظاهره المختلفة يؤثّر سلباً أو إيجابا على النّشاط الدّراسي للتّلميذ المراهق. فالنّمو الجسمي إذا كان ناقصا (ضعف الحواس، ضعف البنيّة الجسميّة...) سيُعرّض التّلميذ للسّخرية من طرف زملائه مما يُشعره بالنّقص والإحباط كذلك بالنّسبة للنّمو العقلي والانفعالي إذا كان هناك نقصا على مستويهما سيؤثّر سلبيًّا في تكيّف التّلميذ و تحصيله الدّراسي . إذن النّمو بمظاهره المختلفة إن كان عاديّا وخال من النقائص سيؤثّر إيجابا على نشاط المراهق في المدرسة لذلك أصبح من الضّروري على الأستاذ مراعاة هذه الجوانب في تكوين شخصيّة المراهق، لأنّ أيّ اضطراب يصيب أحد مظاهر النّمو ينعكس سلبا على شخصيّة المراهق .

**5 – 2– مشاكل أسريّة**

يعيش المراهق صراعات بين تحقيق رغبات أسرته من جهة و تحقيق حاجاته الشّخصيّة من جهة أخرى فنجد الأسرة تُحمّل الأبناء مهامًا تفوق قدراتهم واستعداداتهم، كما نجد أنّ معظم الأسر لا تتفهم أنّ الابن المراهق له حاجات نفسيّة واجتماعيّة جديدة وأنّه يمرّ بمرحلة حسّاسة و حرجة (مرحلة المراهقة)، حيث يطمح إلى الاستقلال عن الوالدين وتحقيق مكانة اجتماعيّة خاصة به. وعندما لا يستطيع المراهق تلبية حاجات أسرته و عدم تفهمها له يتعرض إلى صراعات عنيفة تظهر على شكل قلق ، اكتئاب ، العزلة النّفور من الآخرين كذلك التّمرد والانحراف . لذلك وجب على الوالدين والأساتذة تفهم المراهق ومراعاة حاجاته و معاملته معاملة خاصة ، فكما جاء عن ( عاقل ، 1978 ) فعلى المحيط الاجتماعي ألاّ ينبذه ( المراهق ) و لا يرفضه ، و أن يعامله على أنه كائن قادر على تحمل المسؤوليّة .

**5 – 3– مشاكـل تتعلق بالمحيط المدرسي**

تحتل المدرسة المرتبة الثّانية بعد الأسرة في حياة المراهق فهي تسعى إلى تكوين شخصيّة المراهق، وهي الّتي تقوم بتعليم وتثقيف المراهق كما تقوم بدور التّنشئة الاجتماعيّة من أجل المشاركة بفعّاليّة في بناء المجتمع . كما أنّها توّفر له جوّا مناسبا لبناء علاقات متنوّعة مع الآخرين وذلك من خلال التّفاعل الّذي يحدث بين التّلاميذ والمعلّمين، وبين التّلاميذ وأقرانهم، وبين التّلاميذ وكلّ المشرفين التّربوين والإداريّين ( شريم ، 2009 ) .

إذن المراهق بحاجة إلى بيئة تعليميّة إيجابية تتسمّ بالدّفء و الدّعم و التّفهم ، ليكون تلميذًا نشطًا قادرًا على تنظيم ذاته ( Santrock , 2003 ) . كما يمكن أن تكون المدرسة مصدر توتر و اضطراب في النّشاط المدرسيّ للمراهق ، مما ينعكس سلبًا على دافعيّته المدرسيّة و بالتّالي على أدائه و تحصيله . و فيما يلي سنحاول عرض أهم مشكلات المراهق المتمدرس في الوسط المدرسيّ :

**5 – 3 – 1 التّأخر الدّراسي**

غالبا ما ترجع أسباب الفشل المدرسي إلى التّلاميذ أنفسهم ، لأنّ البرامج الدّراسية تمثل تطورًا سريعا مقارنة مع قدرات الفهم و التّعلّم لأغلبيّة التّلاميذ، ممّا يؤدّي إلى عدم وصولهم إلى المستوى المطلوب حيث أنّ حوالي نصف عدد التّلاميذ يعانون من تأخر دراسيّ يُقدّر على الأقل بسنة واحدة . فهذا يعني أن مفهوم الفشل يقصد به فشل المدرسة و ليس فشل التّلاميذ (Hurtig et Rondal, 1981 ) .

إنّ التّلميذ الّذي يتلقى برنامجًا مكثفا في مختلف المواد خاصة تلك الّتي تتطلب ذكاءً تصوريًّا مثل الرّياضيّات لا يستطيع متابعة الدّراسة بصفة طبيعيّة خاصة إذا تزامن ذلك مع بداية المراهقة حيث ينصرف التّلميذ عن الدروس إلى الاهتمام بالتّغيرات الّتي تطرأ عليه.وفي بعض الحالات نجد التّلاميذ يغادرون مقاعد الدّراسة ( التّسرب المدرسي ) نتيجة لفشلهم المتكرر. بالإضافة إلى أنّ الفتاة قد تترك المدرسة لأجل هدف اجتماعيّ وهو الزّواج، أمّا الذّكر (التّلميذ) فقد ينسحب من المدرسة لأسباب اقتصاديّة واجتماعيّة، وكذلك لأسباب قد

تتعلّق بانخفاض في الدّافعيّة نحو التّعلّم إن لم نقل انعدامها وتقدير الذّات السّلبي ، ومن أسباب انخفاض تقدير الذّات الأكاديمي أنّه تُقدّم وتُفرض على التّلميذ أعمال تفوق قدراته واستعداداته (حسن، 2006). وتوجد مجموعة من العوامل الّتي تؤثّر على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ ، و قد تؤدّي إلى التّأخر الدّراسي إن لم نأخذ بعين الاعتبار منها :

**– علاقـة التّلميذ بأستاذه**

تؤدّي العلاقة الموجودة بين الأستاذ و تلاميذه دوراً هاما في نجاح العمليّة التّعليميّة أو فشلها ،لأنّ الأستاذ يجمع في شخصيّته بين المعرفة و صورة الأب الّذي قد يكون موضع إعجاب التّلميذ أو موضع كراهيّة . و يرى ( Gesell , 1985 ) أن علاقة التّلميذ بأستاذه تتوقف على سن التّلميذ فعندما يكون سنّه بين 13 – 14 سنة تكون علاقته مع أستاذه أفضل من قبل، فالتّلميذ يفضل الأستاذ الجاد وينفر الأستاذ القاسي وغير العادل، في حين أنّ التّلميذ في سن 15 – 16 سنة يظهر سلوكًا أكثر صداقة اتجاه الأستاذ. إذن أسلوب المعلّم التّسلّطي الّذي يعتمد على كثرة الأوامر و عدم السّماح للتّلاميذ للتعبير عن أرائهم يؤثّر سلباً على تحصيلهم و عليه فإن المعاملة القاسيّة للتّلميذ تجعل هذا الأخير يكره معلّمه ، هذا ما يساعد على ظهور اتجاهات سلبيّة نحو المواد الدراسيّة و نحو الدّراسة و نحو المدرسة بصفة عامة .

و في هذا الصّدد يضيف ( زبدي ، 2007 ، ص 93 ) " أنّ المدرس الجزائري شديد القلق ، يخلق ضغطا معينا في الفصل الدّراسي و يظهر على تلاميذه حالة قلق و كأنّ

القلق عدوى رسميّة متنقلة ، فلا يجب أن ننسى الانعكاسات الّتي قد تنجم عن السلوكات اللاّسويّة الّتي يقوم بها المدرس من حين لآخر بسبب توتره داخل الفصل، و هي سلوكات تسبب الانزعاج و القلق » .

**– علاقة التّلميذ بأقرانه**

تشير بعض الدّراسات إلى أنّ الرّفاق يمارسون تأثيرا يفوق تأثير الوالدين في مجال السّلوكات المدرسيّة للمراهق ، ومن الدّراسات ما يشير إلى أنّ أهميّة الرّفاق في التّحصيل تعتمد على التّوجه الأكاديمي لجماعة الرّفاق، فالمراهق الّذي يحصل أقرانه على علامات عاليّة يطمحون إلى مواصلة الدّراسة سيُعزّزون لديه ( المراهق ) الانجاز والنّجاح والعكس صحيح. كذلك يشير ( Brek (1998 ( كما ورد عن شريم ، 2006 ) إلى أنّ المراهق الّذي يُقدّر والديه التّحصيل الدّراسي فإنّه سيختار أصدقاء يشاركونه هذه القيمة والعكس صحيح فغياب التّشجيع الأسري بصفة عامة و التّشجيع الوالدي بصفة خاصة للتّعلّم والنّجاح و انخفاض توقعات الأوليّاء حول النّجاح يؤثّر سلباً على تحصيل التّلاميذ . ويؤكّد الكثير من علماء التّربية على أنّ عدم وجود علاقات اجتماعيّة سليمة و مشبّعة داخل حجرة القسم ، و عدم إتاحة الفرصة للتّلميذ للاتصال الصّحيح و الفعّال مع البيئة المدرسيّة يؤثّر سلبًا على سلوكات المراهق ( شعلة، 1999 ). إذن القدرة على إقامة علاقات اجتماعيّة خاصة مع الأقران دليل على الصّحة النّفسيّة للمراهق ، فجماعة الرّفاق ضروريّة للنّمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي ولكل جوانب الشّخصيّة (السيّد، 2005) . بالإضافة إلى أنّ جماعة

الرّفاق تؤدّي دورًا هامًا في حياة التّلميذ ، فهي تُعوّده على تحمّل المسؤوليّة و تُنمّي فيه روح الانتماء إلى الجماعة ، لكن جماعة الرّفاق في بعض الأحيان قد تؤدّي بأفرادها إلى مسلك غير مقبول فتنمّي في التّلميذ العدوانيّة نحو الآخرين و نحو نفسه و تعلّمه بعض العادات السّيئة ، هذا ما يُسبّب له توتر نفسي يؤثّر سلبًا على أدائه المدرسي (Deville , 2007) .

- **طريقة التّدريس التّقليديّة**

تتعدّد و تتنوّع طرائق التّدريس فهناك طريقة الإلقاء وطريقة المشروع والاستكشاف بالإضافة إلى طريقة الاستقصاء . و تصنف طرائق التّدريس حسب بعض الباحثين إلى نوعين: طرائق تعتمد على نشاط المتعلّم وطرائق تعتمد على أداء المعلّم فقط. كما صُنّفت إلى طرائق ديمقراطيّة واستبداديّة ،أمّا عن الطّريقة التّقليديّة القائمة على الإلقاء والتّلقين فإنّها تؤدّي إلى ملل وتذمّر التّلاميذ ممّا يدفعهم إلى الانصراف عن الدّراسة و المذاكرة ، ممّا ينعكس سلبا على تحصيلهم الدّراسي ( حسين ، 2006 ) .

- **كثرة الواجبات المنزليّة**

تعدّ الواجبات المنزليّة مهمة لنجاح التّلميذ فهي عبارة عن حلقة وصل بين المدرسة والمنزل فالواجبات المنزليّة المتنوّعة والتّمارين تنّمي المهارات المكتسبة طوال اليوم الدّراسي. فعند إنجاز الواجبات المنزليّة يتم ترسيخ المعلومات المكتسبة في القسم و الاحتفاظ بها لفترة طويلة مع اكتساب معارف جديدة (زايد ، 2003 ) .لكن الإكثار من الواجبات المنزليّة يسبب ضغط و توتر للتّلاميذ، خاصة عندما يعجزون على إنجازها و لا يتلقون أيّة مساعدة

من طرف أوليّائهم ، و كذلك نجد بعض الأساتذة لا يقومون بتصحيح هذه الواجبات ، حتى يستفيد التّلاميذ من أخطائهم .

- **غياب أسلوب التّقويم المستمر**

التّقويم المستمر هو تلك العمليّة التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ، ومدى فاعليّة البرامج التّربويّة ومن بين المشاكل الّتي يواجهها التّقويم بصفة عامة و التّقويم المستمر بصفة خاصة، عدم تقديم تغذيّة راجعة للتّلاميذ فلا تُقدّم لهم معلومات عن مستوى تقدّمهم، و طبيعة الأهداف الّتي تمّ تحقيقها والبحث عن الأسباب في حالة عدم تحقيقها . إذا غياب التّقويم المستمر يعيق سيرورة العمليّة التّعليميّة خاصة مع كثافة البرامج الدّراسيّة و اكتظاظ الأقسام و قلّة خبرة الأساتذة في كيفيّة تطبيق أسلوب التّقويم المستمر .

- **قلق الامتحان**

يعتبر قلق الامتحان مشكلة تربويّة نفسيّة يعاني منها التّلاميذ أثناء فترة الامتحانات نتيجة عدم الثّقة بالنّفس و الخوف من الفشل،وغالبا ما يكون سبب هذا الخوف الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي ككل. و تعد فترة الامتحانات فترة ضغط للمتّعلّم نتيجة إحساسه بالمسؤوليّة اتجاه الدّراسة و الرغبة في النّجاح و الحصول على درجات عاليّة ، و قد يكون لهذا القلق أسبابا عديدة كعدم استعداد التّلميذ الجيّد للامتحانات . و كما سبق ذكره فإنّ المدرسة يمكن أن تكون مصدرًا لهذا القلق من خلال نظامها التّربوي أو طرائق التّدريس وأساليب التّقويم، خاصة في الامتحانات الرسميّة إذن كثرة الضّغوطات على المراهق

ومطالبته بنتائج يصعب تحقيقها ينعكس سلباً على الجانب الانفعالي للمراهق بالإضافة إلى تكوين اتجاه سلبي نحو المدرسة ( زايد ، 2003 ) .

**5 – 3 – 2 مشكلة تدنّي الدّافعيّة المدرسيّة**

تعدّ مشكلة تدني الدّافعيّة المدرسيّة من المشكلات التّربويّة التي تواجه علماء النّفس و رجال التّربيّة ، وكلّ المهتّمين بقضايا التّعلّم قد أرجع ذلك إلى انعدام الحيويّة و الفاعليّة والشّعور بانخفاض قيمة النّتاجات التّعلميّة الصّفيّة ( العلوان و العطيات ، 2010 ) . فمعظم تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط في سن المراهقة ، يعيشون فترة من التّوتّر النّفسي و العديد منهم ما إن يصل إلى هذه المرحلة ( التّعليم المتوسط) حتّى يحكم على المدرسة أنّها مكان ممل و غير مُهمّ بالنّسبة لهم (Gentry , 2000 ) و يزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة ما يواجهه التّلاميذ بسبب التّغيير في البيئة التّعليميّة بعد المرحلة الابتدائيّة و ربّما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض المشاكل السلّوكيّة (Eccles , 1993) . و ترجع أغلب الدّراسات مشكلة تدني الدّافعيّة المدرسيّة في مرحلة التّعليم المتوسط إلى عاملين أساسيين ، يتمثّل العامل الأول في تزامن مرحلة التّعليم المتوسط مع مرحلة المراهقة الّتي تعتبر مرحلة نمو حساسة و الّتي تظهر فيها حاجات نفسيّة و اجتماعيّة جديدة ، أمّا العامل الثّاني فيتمثّل في انتقال التّلميذ إلى مؤسسة تربويّة تختلف عن المؤسسة الّتي ألفها من قبل سواء من حيث المنهاج أو التّنظيم أو التّعامل مع الأساتذة و الإدارة ( دوقة وآخرون ، 2007 ) . و هناك عامل آخر يؤثّر على دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم

هو ارتفاع نسبة المتمدرسين في جميع أطوار التّعليم الّذي يؤثّر على طبيعة العلاقة بين المدرس و التّلميذ من جهة و بين التّلميذ و زملائه من جهة أخرى، حيث أصبح التّلاميذ غرباء فيما بينهم لكثرة عددهم في المؤسسة الواحدة وفي القسم الواحد، ممّا يُشكّل عائقا تربويّا كبيرًا للتّواصل والتّفاهم مع المدرسين ، وللتّأطير التّربوي الجيّد و الأداء التّعليمي ممّا يؤدّي بالتّلاميذ إلى عدم الاطمئنان خاصة أنّهم ينتقلون من طور تعليمي إلى آخر دون تـهيّؤ وإعداد نفسيّ مسبق ( جديدي ، 2004 ) .

**خلاصة**

تعتبر فترة المراهقة من أهم مراحل النّموّ في حياة الإنسان يعتريها الكثير من التّغيرات نفسيّة، اجتماعيّة، فزيولوجيّة، معرفيّة هذه التّغيرات تؤثّر على شخصيّة المراهق لذلك يجب على الأسرة و المدرسة العنايّة اللّازمة والاهتمام الكافي بهذه الفئة الحسّاسة والسّهر على تكوين المراهق تكوينا سليما للوصول به إلى شخصيّة سويّة. ولتحقيق ذلك يجب إشباع حاجات المراهق بصفة عامة والمراهق المتمدرس بصفة خاصة لأنّ إشباع هذه الحاجات يجعل التّلميذ يشعر بالرّاحة النّفسيّة والطّمأنينة. وهذا ما يثير دافعيّته نحو التّعلّم و النّجاح. كما أشرنا إلى ضرورة مراعاة حاجات التّلميذ أثناء عمليّة التّقويم من طرف الأستاذ حتّى يشعر التّلميذ بالعدالة و الارتيّاح و لا يشعر بالإحباط و الملل و النّفور من المدرسة.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم المشاكل المدرسيّة الّتي يعاني منها المراهق المتمدرس والّتي لها علاقة بدافعيّته نحو التّعلّم .

# الجانب التّطبيقي

# الفصـل الخـامـس

## إجـراءات الدّراســة الميـدانيّــة

تمهيـد

1 – الدّراسة الاستطلاعيّة

2 – منهج الدّراسة

3 – مجتمع وعيّنة الدّراسة

4 – أدوات جمع البيانات

5 – أساليب المعالجة الإحصائيّة

**تمهيـد**

ارتأينا في هذا الفصل أن نقوّم بعرض أهم الخطوات المنهجيّة الّتي يتّبعها أيّ باحث ، كي يجعل نتائج بحثه في إطار نتائج البحوث العلميّة .

لذلك جاء هذا الفصل لاختبار فرضيّات البحث بالاعتماد على الإجراءات المنهجيّة المتمثّلة في التّطرق إلى الدّراسة الاستطلاعيّة و نتائجها ، فتحديد المنهج المتّبع في البحث، تمّ تحديد مجتمع البحث و كيفيّة اختيار العيّنة ، كما سنتطرق إلى أدوات القيّاس المستعملة التّعرّض إلى طريقة استخدامها وكيفيّة تصحيحها ، بالإضافة إلى التّأكد من خصائصها السّيكومتريّة ( الصّدق ، الثّبات ) وفي آخر الفصل سنقوم بعرض الأدوات الإحصائيّة المعتمدة عليها في تحليل النّتائج المتوصّل إليها .

**1 – الدّراسـة الاستطلاعيّـة**

تعتبر الدّراسة الاستطلاعيّة من النّاحية المنهجيّة مرحلة تمهيديّة ، قبل التّطرق للدّراسة الأساسيّة لأيّ بحث علميّ لما لهما من دور في كشف الجوّ السّائد داخل المؤسّسة و بالتّالي تعتبر خطوة أولى تهدف إلى أخذ فكرة عامة وشاملة عن إمكانيّة وكيفيّة القيام بالدّراسة الميدانيّة و كذا فرصة للتّأكد من مدى فعاليّة الوسائل المستخدمة في الدّراسة.

وفي البحث الحالي يتمثّل الغرض من القيّام بالدّراسة الاستطلاعيّة في :

- التّأكد من وضوح عبارات المقياس المستعمل
- التّمرن على كيفيّة الإجابة على أسئلة المقياس و كيفيّة تصحيحه
- تحديد الوقت اللاّزم للإجابة على المقياس

- التّعرف على الظّروف الّتي سيتمّ فيها إجراء البحث
- الضّبط النّهائي للإشكاليّة و الفرضيّات
- التّأكد من وضوح أسئلة الاستمارة الخاصة بالتّقويم المستمر

وعلى ضوء نتائج هذه الدّراسة تمّ تعديل صيّاغة بعض الفرضيّات وبناء فرضيّات جديدة كما تمّ في الدّراسة الاستطلاعيّة إعادة حساب ثبات اختبار مقياس الدّافعيّة المدرسيّة المستخدم في هذه الدّراسة بالاعتماد على طريقة التّجزئة النّصفيّة وقدّر بـ 0,85 .

أجريت الدّراسة الاستطلاعيّة على عيّنة مأخوذة من متوسطة " ابن خلدون " ببلديّة البويرة حيث بلغ حجم العيّنة 100 تلميذ و تلميذة موزّعين كالآتي :

جدول رقم ( 02 ) : يمثّل أفراد عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة

| المستوى الدّراسي / الجنس | الثّانيّة متوسط | الثّالثة متوسط | المجمـــــوع |
|---|---|---|---|
| إنـــــاث | 25 | 25 | 50 |
| ذكـــــور | 25 | 25 | 50 |
| المجمـــوع | 50 | 50 | 100 |

حيث تراوحت أعمارهم بين 12 – 15 سنة و ذلك كما يلي :

– مستوى السّنة الثّانيّة متوسط من 12– 14 سنة بمتوسط حسابي قدره 12,80 سنة و انحراف معياري 0,70 .

– مستوى السّنة الثّالثة متوسط من 13 – 15 سنة بمتوسط حسابي قدره 13,90 سنة و انحراف معياري 0,85 .

**2– منهج الدّراسة**

إنّ الانطلاق في أيّ بحث مهما كانت طبيعته يتطلّب من الباحث أوّلا و قبل كلّ شيء الشّعور بالمشكلة و بأهميّة دراستها ، و التّأكد فعلا أنّها موجودة في الواقع ، ثمّ بعد ذلك يتطلّب منه أن يعتمد على منهجيّة معيّنة لمعالجتها ، و الّتي تعتمد على أدوات و تقنيّات إحصائيّة تحددها طبيعة متغيّرات الدّراسة .

ونظرا لطبيعة موضوع الدّراسة المتمثّل في البحث في العلاقة الموجودة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط وانطلاقا من التّساؤلات و الفرضيّات المصاغة فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي الّذي يقوم على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما توجد و يهتمّ بوصفها وصفا دقيقا ، و يعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كميًّا (عبيدات و آخرون ، 1992) .

فهو يضيف بذلك رصيدًا إضافيًّا من الحقائق و المعارف الأمر الّذي يساعد في عمليّة فهم الظّاهرة و التّنبؤ بحدوثها ، و رغم أنّ البحث الوصفي بحث تقريري في جوهره ومهمّة البحث الرّئيسيّة هي وصف الوضع الّذي توجد عليه الظّاهرة ، إلاّ أنّه قد يتعدّى الوصف وتحديد

خصائص الظّاهرة أحيانًا، و يمتد إلى معرفة المتغيّرات و العوامل الّتي تسبّب و جود الظّاهرة ، و لذلك كثيرًا ما يقترن الوصف بالمقارنة ( النّجار وآخرون، 2008 ) .

وعليه فقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدّراسة ، لأنّه يدرس المتغيّرات في وضعها الطّبيعي دون تدخل الباحث ، بهدف وصف و تحليل الظّاهرة و معرفة خصائص العيّنة ، و تفسير الفروقات الموجودة بين مجموعتين ، حيث نحاول في هذه الدّراسة معرفة الفروق الجنسيّة أوّلاً فيما يخصّ العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة ، و ثانيًا فيما يخصّ العلاقة بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة ، و كذلك نحاول المقارنة بين دافعيّة التّلاميذ فيما يخصّ الاعتماد على نوع واحد من التّقويم أو الاعتماد على عدّة أساليب تقويميّة ، بالإضافة إلى معرفة الفروق الموجودة بين المستويين ( الثّانيّة و الثّالثة متوسط ) في الدّافعيّة المدرسيّة .

**3 – مجتمع وعيّنة الدّراسة**

**3 – 1 مجتمع الدّراســـة**

يقصد بمجتمع الدّراسة جميع العناصر الّتي لها علاقة بالمشكلة المطروحة ، و الّتي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج دراسته عليها ( منسي ، 2003 ) .

و يتكوّن مجتمع الدّراسة الحاليّة من تلاميذ السّنة الثّانيّة و الثّالثة من التّعليم المتوسط المسجلين في العام الدّراسي 2014 – 2015 على مستوى متوسطات بلدية البويرة و ذلك كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم ( 03 ) : يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدّراسة

| الجنس / المؤسسة | إناث | | ذكور | | المجموع | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | س 2 | س 3 | س 2 | س 3 | س2 | س 3 | |
| ابن خلدون | 59 | 57 | 64 | 89 | 123 | 146 | 269 |
| ابن باديـــس | 117 | 80 | 110 | 78 | 227 | 158 | 385 |
| محمـد خيضر | 90 | 120 | 70 | 90 | 160 | 210 | 370 |
| قويزري سعيد | 100 | 90 | 80 | 65 | 180 | 155 | 335 |
| المجموع | 366 | 347 | 324 | 322 | 690 | 669 | |
| المجموع الكلي | 713 | | 646 | | | | 1359 |

**3 – 2 عيّنـة الدّراســة**

إنّ اختيار العيّنة في أيّ بحث يعتبر من الخطوات الهامة الّتي تفرضها منهجيّة البحث العلمي الميداني، و تُعرف العيّنة على أنّها جزء مشتق من المجتمع المراد دراسته بشرط أن يكون هذا الجزء يحمل نفس خصائص المجتمع ( منسي ، 2003 ) .

و لاختيار أفراد عيّنة الدّراسة تمّ إتباع الخطوات التّاليّة :

. بعد حصر تلاميذ و تلميذات مستوى السّنة الثّانيّة و الثّالثة من التّعليم المتوسط من المتوسطات المذكورة سابقا ، حيث بلغ عددهم 1359 تلميذ و تلميذة.

. تمّ تحديد حجم العيّنة بـ 200 فرد ، حيث رُوعيت النّسب الحقيقية الموجودة في كلّ متوسطة من حيث المستوى الدّراسي ، والجنس و الجدول التّالي يوضّح ذلك :

جدول رقم ( 04 ) : يمثّل توزيع أفراد عيّنة البحث .

| الجنس و المستوى الدّراسي / المؤسسة | إنـــاث | | ذكـــور | | المجمـــوع | | المجمـوع الكلّـــي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | س 2 | س 3 | س 2 | س 3 | س 2 | س 3 | |
| ابن خلدون | 8 | 9 | 10 | 13 | 18 | 22 | 40 |
| ابن باديس | 18 | 12 | 16 | 11 | 34 | 23 | 57 |
| محمد خيضر | 13 | 18 | 10 | 13 | 23 | 31 | 54 |
| قويزري سعيد | 15 | 13 | 12 | 9 | 27 | 22 | 49 |
| المجمـــــوع | 54 | 52 | 48 | 46 | 102 | 98 | |
| المجموع الكلّي | **106** | | **94** | | | | **200** |

بعد تحديد حجم العيّنة المقدر بـ 200 تلميذ و تلميذة ، تمّ إتباع الطّريقة العشوائيّة المنتظمة في اختيار أفراد العيّنة ، و ذلك بترقيم جميع أفراد مجتمع الدّراسة ثمّ سحب العدد المطلوب لعيّنة البحث بصفة عشوائيّة .

و قد تراوحت أعمار عيّنة البحث بين 12 – 16 سنة موزعين حسب المستوى الدّراسي كما يلي :

– السّنـة الثّانيّة متوسط من : 12 - 14 سنة بمتوسط حسابي قدره 12,70 سنة وانحراف معياري 0,74 .

– السّنـة الثّالثة متوسط من : 13 - 16 سنة بمتوسط حسابي قدره 14,50 وانحراف معياري 0,69

و الجدول التّالي يُوضّح متوسط سن أفراد العيّنة حسب الجنس لكلّ مستوى دراسي :

جدول رقم ( 05 ) : يمثّل متوسط سن أفراد العيّنة حسب الجنس و المستوى الدّراسي.

| الجنس و المستوى الدّراسي / إحصائيّات | السّنة الثّانيّة | | السّنة الثّالثة | |
|---|---|---|---|---|
| | إناث | ذكور | إناث | ذكور |
| متوسط سن الأفراد | 12,50 | 12,40 | 14,20 | 14,30 |
| الانحراف المعياري | 0,73 | 0,65 | 0,60 | 0,67 |

أما معدّلاتهم للفصل الثّاني من السّنة الدراسية 2014 / 2015 فقد تراوحت بين 2,83 – 19,70 موزعين حسب المستوى الدّراسي كما يلي :

- السّنة الثّانيّة متوسط : من 2,83 – 19,70 بمتوسط حسابي قدره 11,98 و انحراف معياري قدره 3,94

– السّنة الثّالثة متوسط : من 4,20 – 19,10 بمتوسط حسابي قدره 12,39 و انحراف معياري قدره 4,23

و الجدول التّالي يوضّح ذلك :

جدول رقم ( 06 ) : يمثّل متوسط معدلات أفراد العيّنة حسب الجنس و المستوى الدّراسي .

| الجنس و المستوى الدّراسي / إحصائيّات | السّنة الثّانيّة متوسط | | السّنة الثّالثة متوسط | |
|---|---|---|---|---|
| | إناث | ذكور | إناث | ذكور |
| متوسط معدل الأفراد | 11,59 | 12,59 | 12,05 | 12,55 |
| الانحراف المعياري | 4,23 | 3,36 | 4,39 | 4,17 |

أمّا معدّلات التّقويم المستمر ( مادة الرّياضيّات ) للفصل الثّاني من السّنة الدّراسيّة 2014 / 2015 فقد تراوحت بين 5 – 19,50 موزّعين حسب المستوى الدّراسي كما يلي :

. السّنة الثّانيّة متوسط من 5 – 19,50 بمتوسط حسابي قدره 13,49 و انحراف معياري قدره 3,66

. السنة الثّالثة متوسط من 5 – 18,50 بمتوسط حسابي قدره 12,92 و انحراف معياري قدره 3,62

و الجدول التّالي يوضّح ذلك :

جدول رقم ( 07 ) : يمثّل متوسط معدّلات التّقويم المستمر لأفراد العيّنة حسب الجنس و المستوى الدّراسي .

| الجنس و المستوى الدّراسي / إحصائيّات | السّنة الثّانيّة متوسط | | السّنة الثّالثة متوسط | |
|---|---|---|---|---|
| | إنـاث | ذكـور | إنـاث | ذكـور |
| متوسط معدل التّقويم المستمر | 13,05 | 14,20 | 12,88 | 12,93 |
| الانحـراف المعيـاري | 3,69 | 3,53 | 3,65 | 3,64 |

**4 – أدوات جمع البيانـات**

لإجراء الدّراسة الميدانيّة تمّ الاعتماد على مقياس الدّافعيّة التّعلّم واستمارة معلومات حول التّقويم المستمر.

**4 –1 مقياس دافعيّة التّعلم** : من إعداد أحمد دوقة و آخرون ( 2007 ).

- **وصف المقياس** : تكوّن المقياس في شكله الأوّلي من 87 بند أو عبارة ، و بعد تعديله من طرف أحمد دوقة و آخرون أصبح يتكون من 50 بند .

– العوامل الفرعيّة أو المكوّنات الأساسيّة لدافعيّة التّعلم : أجريت التّحليلات العامليّة للمقياس بطريقة المكوّنات الأساسيّة لـ : " Hottling " أي أنّه تمّ تدوير العوامل المباشرة تدويرًا متعامدا بطريقة " ألفاريكماس" (من وضع كيزر) ، وقد سمح التّحليل العاملي باظهار ستّة (06)

عوامل علمًا بأنّ المعيار التّحكمي هو أن يكون التّشبّع الجوهري لمختلف العوامل مساويًا أو يفوق 0,30 و على أن تكون هناك ثلاث تشبّعات جوهريّة لكلّ عامل على الأقل و قد اعتمد على المخطط " Scree plot " لتحديد عدد العوامل المناسبة لإجراء التّحليل العاملي .

والجدول التّالي يوضّح العوامل المنبثقة من عمليّة التّحليل العاملي :

جدول رقم ( 08) : العوامل الفرعيّة لمقياس دافعيّة التّعلّم

| الأساليب / العوامل الفرعيّة | الجذر الكامن | النّسب المئويّة | عدد البنود |
|---|---|---|---|
| الأوّل : إدراك المتعلّم لقدراته | 6,09 | %9,37 | 18 |
| الثّاني : إدراك قيمة التّعلّم | 5,70 | %8,77 | 13 |
| الثّالث : إدراك معاملة الأستاذ | 4,87 | %7,5 | 06 |
| الرّابع : إدراك معاملة الأوليّاء | 2,38 | %3,66 | 04 |
| الخامس : إدراك العلاقة مع الزّملاء | 2,36 | % 3,63 | 05 |
| السّادس : إدراك المنهاج الدّراسي | 2,21 | % 3,40 | 04 |

( أحمد دوقة و آخرون ، 2009 ، ص 117 ).

و الجدول الآتي يوضّح عوامل مقياس دافعيّة التّعلّم و عدد بنود كلّ عامل :

جدول رقم ( 09 ) : عوامل مقياس دافعيّة التّعلّم وعدد بنود كلّ عامل .

| الرقـم | العوامـــــــل | عدد البنود | أرقام البنود كما وردت في المقياس |
|---|---|---|---|
| 1 | إدراك المتعلّم لقدراته | 18 | 28 ، 31 ، 34 ، 36 ، 37 ، 38 ، 16 ، 19 ، 20 ، 22 ، 24 ، 26 ، 7 ، 1 ، 3 ، 5 ، 10 ، 13 . |
| 2 | إدراك قيمـة التّعلّـم | 13 | 2 ، 4 ، 6 ، 8 ، 9 ، 12 ، 15 ، 18 ، 21 ، 23 ، 25 ، 27 ، 32 . |
| 3 | إدراك معاملة الأساتذة | 6 | 33 ، 43 ، 47 ، 48 ، 49 ، 50 . |
| 4 | إدراك معاملة الأوليّاء | 4 | 11 ، 41 ، 45 ، 46 . |
| 5 | إدراك العلاقة مع الزّملاء | 5 | 14 ، 29 ، 35 ، 40 ، 44 . |
| 6 | إدراك المنهاج الدّراسي | 4 | 17 ، 30 ، 39 ، 42 . |

( دوقة و آخرون ، 2009 ، ص 117 )

– طريقة تطبيق المقياس: يطبّق المقياس بطريقة فرديّة أو جماعيّة على أفراد عيّنة البحث و يقوم المشرف على التّطبيق بقراءة التّعليمة الواردة في وثيقة المقياس ، و يطلب من التّلميذ المجيب أن يقرأ كل عبارة ثمّ يختار من أربع احتمالات واردة في المقياس وهي :

صحيح تمامًا ، صحيح نوعًا ما ، غير صحيح ، لا أدري ما ينطبق عليه ، كما يُطلب منه أن يحرص على ألّا يضع أكثر من علامة واحدة في كلّ عبارة ، وعلى ألّا يترك عبارات دون إجابة ، كما يتمّ إعلامه بأنّه ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، فكلّ الإجابات مقبولة .

– طريقة تصحيح المقياس : يصحّح المقياس بوضع الدّرجة المناسبة لكلّ عبارة حسب إجابة التّلميذ ( المبحوث) ، حيث وزّعت الأوزان على بدائل الإجابة كما هو موضّح في الجدول التّالي :

جدول رقم ( 10 ) : يوضّح بدائل الإجابة على مقياس دافعيّة التّعلّم

| البدائـــل / الإجابـــــة | صحيح تماما | صحيح نوعا ما | غير صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|
| وزن الفقــرة | 3 | 2 | 1 | 0 |
| الدّرجة الّتي يحصل عليها | 150 | 100 | 50 | 0 |

وعليه فإنّ أعلى درجة ممكن الحصول عليها هي 150 وأدنى درجة محتملة هي صفر0 .

**الخصائص السّيكومتريّة للمقياس :**

**أولا : ثبات المقياس** : قصد التّأكد من ثبات هذا المقياس ، قام أحمد دوقة و آخرون بالاعتماد على معامل التّجزئة النّصفيّة و الّذي قُدّر بـ 0,87 و هذا يدّل على أنّ المقياس يتسمّ بثبات عالٍ .

**ثانّيا : صدق المقياس** : اعتمد الباحثون المصمّمون لمقياس الدّافعيّة على ثلاث طرق لحساب الصّدق هي :

- طريقة صدق المحتوى .
- طريقة الصّدق التّنبئي .
- طريقة صدق العاملي : الّتي سنوضّحها في الجدول الآتي .

جدول رقم ( 11 ) التّشبّعات الجوهريّة للعبارات في العوامل السّتّة

| **العامل الأول : إدراك المتعلّم لقدراته** | | |
|---|---|---|
| رقم العبارة | نص العبارة | تشبعات العبارة |
| 2 | لدي القدرة على النّجاح في الدّراسة | 0,43 |
| 6 | لدي القدرة على العمل أكثر | 0,56 |
| 10 | لدي القدرة على التّفوّق على زملائي | 0,54 |
| 14 | لدي القدرة على مواصلة الدّراسة | 0,40 |
| 18 | لدي القدرة على مراجعة كلّ الدّروس | 0,59 |
| 22 | لدي القدرة على حفظ و تذكر كلّ الدّروس | 0,62 |
| 26 | لدي القدرة على فهم كلّ الدّروس | 0,65 |

| | | |
|---|---|---|
| 30 | لدي القدرة على حلّ الواجبات المدرسيّة بمفردي | 0,52 |
| 34 | لدي القدرة على متابعة كلّ الدّروس بسهولة | 0,64 |
| 38 | لدي القدرة على التّعلّم و التّحصيل الجيّد | 0,63 |
| 41 | لدي القدرة على الإجابة عندما أُسأل من طرف الأستاذ | 0,51 |
| 47 | لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ | 0,37 |
| 50 | لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم | 0,44 |
| 53 | لدي القدرة على الصّعود إلى السّبورة عندما يطلب مني ذلك | 0,39 |
| 58 | لدي القدرة على تحسين مستواي الدّراسي | 0,40 |
| 62 | لدي القدرة على تنفيذ ما أخطّط له | 0,39 |
| 64 | لدي القدرة القيام بالعمل بأحسن وجه | 0,51 |
| 66 | لدي القدرة على تجاوز الصّعوبات الدّراسيّة | 0,58 |
| **العامل الثّاني : إدراك قيمة التّعلّم** | | |
| رقم العبارة | نص العبارة | تشبعات العبارة |
| 5 | التّعلّم يحقق لي أمنياتي | 0,38 |
| 9 | التعلّم يحقق لي مستقبلا زاهرا | 0,56 |
| 13 | التّعلّم يوصلني إلى مراتب الكبار | 0,42 |
| 15 | فهمي للدّروس يضمن لي علامات جيّدة | 0,51 |
| 17 | التّعلّم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد | 0,53 |
| 21 | التّعلّم يضمن لي النّجاح في الحياة | 0,61 |
| 25 | التّعلّم يضمن لي مهنة محترمة | 0,56 |
| 29 | التّعلّم يكسبني احترام الآخرين | 0,53 |
| 37 | التّعلّم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع | 0,52 |

| | | |
|---|---|---|
| 40 | التّعلّم يجعلني قادرا على التّحدّث مع الآخرين | 0,33 |
| 46 | التّعلّم يمكنني من الحصول على علامات جيّدة | 0,59 |
| 49 | التّعلّم يجعلني أتفوّق على زملائي | 0,44 |
| 55 | التّعلّم يحقق لي رغباتي | 0,64 |
| **العامل الثّالث : إدراك معاملة الأستاذ** | | |
| 57 | معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التّلاميذ | 0,64 |
| 74 | معظم الأساتذة يحترمون آراء التّلاميذ | 0,71 |
| 80 | معظم الأساتذة يعاملون التّلاميذ معاملة حسنة | 0,71 |
| 83 | معظم الأساتذة عادلون في منح النّقاط | 0,60 |
| 85 | معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التّلاميذ | 0,64 |
| 86 | هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التّعاوني | 0,64 |

| **العامل الرّابع : إدراك معاملة الأوليّاء** | | |
|---|---|---|
| رقم العبارة | نص العبارة | تشبعات العبارة |
| 20 | معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التّلاميذ | 0,53 |
| 69 | معظم الأساتذة يحترمون آراء التّلاميذ | 0,61 |
| 76 | معظم الأساتذة يعاملون التّلاميذ معاملة حسنة | 0,48 |
| 79 | معظم الأساتذة عادلون في منح النّقاط | 0,41 |

| | | |
|---|---|---|
| **العامل الخامس : إدراك العلاقة مع الزّملاء** | | |
| 23 | المراجعة مع الزّملاء تحقق لي نتائج منتظرة | 0,63 |
| 51 | زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك | 0,47 |
| 61 | المراجعة مع زملائي مفيدة | 0,62 |
| 68 | كثرة الزّملاء في القسم لا يضايقني | 0,64 |
| 75 | وجود التّلاميذ المشوّشين في القسم لا يضايقني | 0,67 |
| **العامل السّادس : إدراك المنهاج الدّراسي** | | |
| 28 | البرنامج الدّراسي يتضمّن موضوعات متنوّعة وشيّقة | 0,54 |
| 52 | المعلومات المقدّمة في المدرسة مفيدة | 0,37 |
| 67 | المواد الجديدة مفيدة جدّا | 0,35 |
| 71 | الكتب المدرسيّة سهلة الفهم | 0,34 |

( دوقة و آخرون ، 2009 ، ص ص 118 – 120 )

**4 –2 استمارة خاصة بالتّقويم المستمر**

تمّ الاعتماد على استمارة للحصول على معلومات تتعلّق بالتّقويم المستمر مثل معدّل التّقويم المستمر المتحصّل عليه، ونوع الأساليب التّقويميّة الّتي يعتمدها أستاذ المادة (الرّيّاضيّات ). وقد اعتمد الأستاذ على مجموعة من الأساليب التّقويميّة تتمثّل في الفرض المحروس الأول و الفرض المحروس الثّاني و معدل تقويم مجموعة من الأنشطة ( واجبات منزلية ، استجوابات شفويّة وكتابيّة ) .

كما وُجّهت أسئلة للتّلاميذ لمعرفة هل يفضّلون أسلوب واحد للتّقويم المستمر أو على مجموعة من الأساليب.

**5- أساليـب المعالجـة الإحصائيّـة**

بهدف تحليل بيانات الدّراسة و التّحقق من الفرضيّات تمّ الاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيّة( SPSS ) و قد استعملنا التّقنيّات الإحصائيّة التّاليّة :

**معامل ارتباط بيرسون** ( Pearson Correlation )

تمّ استخدامه لدراسة العلاقة الإرتباطيّة بين التقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط .

**معامل الارتباط الثّنائي الأصيل : ( rpb )**

و الّذي يقيس العلاقة الإرتباطيّة بين متغيريّن أحدهما كمّي ( مستوى المسافات المتساويّة ) و الآخر كيفي ( مستوى القياس الاسمي ) ثنائي الانقسام . و قد تمّ الاعتماد على هذا المعامل لدراسة العلاقة الإرتباطيّة بين أسلوبي التّقويم المستمر ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة .

. **إختبار مان ويتني** ( Test Mann Whitney )

وهو اختبار لابرامتري يقيس الفروق بين عينتين مستقلتين و تمّ الاعتماد عليه لدراسة الفروق الموجودة بين المستويين الدّراسيّين ( السّنة الثّانيّة والثّالثة متوسط ) في الدّافعيّة المدرسيّة .

**اختبار Z** : تمّ الاعتماد على هذا الاختبار لدراسة الفروق الموجودة بين معاملين ارتباطيين لعيّنتين مستقلين .

و قد تمّ تطبيق هذا الاختبار لاختبار الفرضيّة الثّالثة و الرّابعة .

كما تمّ الاعتماد على جدول Fisher لتحويل معاملات الارتباط إلى قيّم معياريّة .

# الفصـل السّـادس

## عـــرض و منـاقشـــة النّتـائــج

تمهيــد

1 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّـة الأولـى

2 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّـة الثّانيّـة

3 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّـة الثّالثـة

4 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّـة الرّابعـة

5 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة

**تمهيــد**

بعد التّطرق إلى الإجراءات المنهجيّة للدّراسة الميدانيّة سيتمّ تخصيص هذا الفصل لعرض النّتائج الّتي توصلنا إليها من خلال الدّراسة الحاليّة ، و الّتي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط ، ومعرفة إذا كان الجنس يؤثّر على العلاقة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة ، وكذلك معرفة هل تختلف العلاقة بين أساليب التّقويم والدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس. ثمّ دراسة تأثير المستوى الدّراسي على الدّافعيّة المدرسيّة .

بعد عرض النّتائج تمّ مناقشتها على ضوء ما ورد في الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، أو ما جاء في النّظريّات المعتمد عليها في الجزء النّظري .

**1 – عرض و مناقشــة النّتائــج المتعلّقة بالفرضيّــة الأولى**

تنصّ الفرضيّة الأولى"على وجود علاقة ارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة " .بعد الحصول على البيانات الكميّة و ذلك بعد تطبيق مقياس الدّافعيّة المدرسيّة على أفراد عينة البحث و الحصول على درجات التّقويم المستمر ، و لاختبار صحة هذه الفرضيّة تمّ تطبيق معامل الارتباط Pearson لدراسة قوّة العلاقة واتجاهها ( طبيعتها ) بين متغيري الدّراسة التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة ، وقد قدرت قيمة معامل Pearson بـ 0,54 و هي دالة عند $\alpha = 0,01$ .

لقد كشفت النّتائج الحاليّة عن تحقّق الفرضيّة الأولى للبحث ، حيث تبيّن أنّه توجد علاقة ارتباطيّة متوسّطة موجبة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة ، وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج عدّة دراسات سابقة مثل دراسة محمد السيّد علي ( 1992 ) الّتي هدفت إلى دراسة أثر التّقويم المستمر على تحصيل تلاميذ المرحلة الثّانويّة بسلطنة عمان ، وقد أسفرت نتائج هذه الدّراسة على أنّ التّقويم المستمر يساهم في تحسين دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم ، كما يساهم أيضا في تنميّة اتجاهاتهم نحو المادة الدّراسيّة و يخفف من قلقهم إزاء الامتحانات ( كما ورد عن إبراهيم ، 2008 ) .

أما دراسة السّعدون ( 2002 ) فقد أثبتت أنّ فاعليّة استعمال الاختبارات التّكوينيّة المستمرة أثناء و بعد نهاية كل وحدة تعليميّة يؤثّر إيجابيّا في تحفيز التّلاميذ على المثابرة و المراجعة المستمرة ، و التّفاعل الايجابي في القسم . و تضيف السّعدون أنّ نتائج التّقويم المستمر تُعدّ تعزيزا للتّلاميذ الّذين توصّلوا إلى مستوى من الإتقان ( أهداف تعلميّة) فهؤلاء التّلاميذ تتوفّر لديهم تغذيّة راجعة عن كلّ وحدة تعليميّة ، وكلما تكرّر لدى التّلميذ إثباتا ( دليلا ) على أنّه أتقن المادة التّعليميّة ، كان ذلك بمثابة حافز على الاستمرار في بذل المزيد من الجهد . و حتّى بالنّسبة للتّلاميذ الّذين لم يبلغوا مستوى الإتقان ، فيمكنهم أيضًا التّعرف على إجاباتهم الصّحيحة والخاطئة والعمل على تصحيح الأخطاء ، وإعادة مذاكرة ذلك الجزء من الدّرس الّذي لم يتمكّنوا من فهمه سابقًا ، أي يرجعون سبب إخفاقهم إلى أسباب داخليّة يستطيعون التّحكم فيها كالجهد المبذول أو الاستراتجيّات المتّبعة في الدّراسة والمذاكرة ، فيكون لهؤلاء التّلاميذ

إحساسا قوّيًا بالقدرة على التّحكم في سير العمليّة التّعليميّة (كما ورد عن السّعدون،2008 ) .

و هذا ما يتفق مع نظريّة الإنساب لوينر الّتي تنصّ على أنّ إدراك التّلميذ لسبب نجاحه أو فشله هو أساس دافعيّته للتّعلّم .

لم تبتعد ( الدّاود ، 2004 ) عن نفس الفكرة حيث أثبتت في دراسة لها أنّ الاعتماد على التّقويم المستمر يجعل التّلميذ المتفوّق لا ينتقل من وحدة تعليميّة إلى وحدة تليها حتّى يفهم الوحدة السّابقة ، و يصل إلى مستوى الإتقان فيستفيد من أخطائه ، و يتجنّب الوقوع في نفس الأخطاء أو ما يشابهها مستقبلا . و هذا يعتبر ربحا للوقت و هي خاصيّة من خصائص التّقويم المستمر و الّتي تمثّل في حدّ ذاتها دافعيّة للتّعلّم ، و بالمقابل فإنّ التّلميذ غير المتفوّق لا يُحسّ بالإهمال من طرف المعلّم فتعطى له فرصا للمحاولة ، ويسعى إلى التّصحيح الذّاتي لأخطائه فيتمكّن من التّقدّم والوصول إلى المستوى المطلوب لأنّه أُعطِي له الوقت الكافي للتّعلّم ، وهذا يزيد من ثقته بنفسه وفي بعض الأحيان يستطيع الوصول إلى نفس الأهداف الّتي يصل إليها المتفوّقون مما يشجّعه على الاستمرار في التّعلّم .

ويمكن تفسير وجود علاقة إرتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة بالتّغذيّة الرّاجعة الّتي تعد من إجراءات التّدريس الّتي يجب على المعلّمين عدم إغفالها ، لما لها من دور كبير في تنشيط دافعيّة التّلاميذ نحو الدّراسة . و هذا ما يتفق مع الدّراسة التّجريبيّة الّتي أجراها إسماعيل محمد الفقي (1982 ) ( كما ورد عن إبراهيم ، 2008 ) و الّتي هدفت إلى توضيح فعاليّة برنامج التّقويم التّكويني المستمر في مادة العلوم ، مقارنة بالطّرق التّقليديّة للتّقويم المتمثّلة

في الاختبارات النّهائيّة . و قد أسفرت نتائج هذه الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي طُبِّق عليها التّقويم التّكويني المستمر . و فسّر ذلك الفرق بتوظيف نتائج التّقويم المستمر في صورة تغذيّة راجعة ، الّتي تساعد نتائجها المعلّم على تشخيص صعوبات التّعلّم عند التّلاميذ ، ثمّ العمل على معالجتها في الوقت المناسب ، ممّا يشجّع التّلاميذ على التّعلم باستمرار .

و في نفس السّياق تضيف ( الدّاود ، 2004 ) أنّ التّقويم المستمر يحفّز المعلّم على التّخطيط السّليم للدّرس و تحديد الأهداف المرجوّة حسب قدرات التّلاميذ ، و كذلك الاعتماد على وسائل و أدوات تقويم تناسب حاجات التّلاميذ . و تدعيما لنفس الفكرة يؤكّد ( علاّم ، 2007 ) أنّه في ظل التّقويم المستمر البنائي يكون للمعلّمين فرصة لتكوين فكرة شاملة عن التّلاميذ عبر مدّة زمنيّة ممتدّة ، ثمّ استثمار ذلك على شكل تغذيّة راجعة تؤدّي إلى تحفيز التّلاميذ .

كما بيّنت دراسة فوزية إبراهيم يعقوب ( 1992 ) ( كما ورد عن الضّامن ، 2006 ) أثر التّقويم المستمر على التّحصيل الدّراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعيّة بكليّة التّربيّة بالمدينة المنوّرة . توصلت هذه الدّراسة إلى وجود فروق دالة في التّحصيل لصالح المجموعة التّجريبيّة ، وهي المجموعة الّتي طُبِّق عليها التّقويم المستمر . وأرجعت الباحثة هذه الفروق إلى أنّ استخدام التّقويم المستمر بشكل متكرر و بأساليب مختلفة ، يساهم في تخفيف قلق الامتحان ، و من جهة أخرى يساهم في التّعرف على نقاط الضّعف في أداء الطّالبات .

بالإضافة إلى دراسة نجيب أمين سليم أبو الشّعير ( 1991 ) ( كما ورد عن أبو شعيرة و آخرون ، 2010 ) الّتي بينت دور التّقويم المستمر في تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مادة الرّيّاضيّات ، حيث أوضحت نتائج هذه الدّراسة أنّ التّقويم المستمر يؤدّي إلى رفع مستوى أداء التّلاميذ ، كما أنّ تدعيم التّلاميذ بحصص علاجيّة على ضوء نتائج التّقويم المستمر يساهم في تشجيع التّلاميذ على الاجتهاد . ونفس الدّراسات بينت أنّ التّغذيّة الرّاجعة تكون أكثر فائدة عندما يتعرف التّلميذ على أهميّة المادة الدّراسيّة وقيمتها في حياته المستقبليّة . إنّ إدراك التّلميذ لقيمة النّشاط يؤدّي دورا مهما في تحديد دافعيّته للقيام بالنّشاط المطلوب ( Viau,1997 ) . إذا إدراك قيمة النّشاط من طرف التّلميذ يعتبر أحد محددات الدّافعيّة المدرسيّة كما ورد في النّظرية المعرفيّة الاجتماعيّة .

كما يمكن القول أن الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم عند إجراء تقويمي تكويني أو الصّعوبات الّتي يمكن أن تعترض مساره الدّراسي ، تشكل مجالا تكوينيّا للمعلم و التّلميذ فالمعلّم يقوم بمراجعة طريقة تدريسه ، أمّا التّلميذ فيقوم بالبحث عن استراتجيات تعلّم مناسبة . إذن وكما جاء عن (Hameline , 1985 ) أنّ التّقويم يكون تكوينيّا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات للمتعلّم عن تطوّره أو ضعفه ، ثمّ توجيهه إلى وسائل وطرق لمعالجة هذا الضّعف.

و تأكيدا لنفس الفكرة يرى( باهي و النّمر، 2004 ) أنّ هدف التّقويم المستمر هو إثارة دافعيّة التّلاميذ و الاستمرار في التّعلم ، و تزويد كلا من التّلميذ والمعلّم بتغذيّة راجعة . أمّا (عرفان ، 2005 ) فيضيف أنّ من أهم و ظائف التّقويم المستمر مساعدة المعلم على تحسين

أدائه وذلك بالوقوف على نقائص و سلبيّات طريقة تدريسه ، و معالجتها في الوقت المناسب بهدف تسهيل سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة .

ودائما في إطار تفسير العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة يمكن إلقاء الضّوء على بعض المتغيّرات الّتي تؤثّر على الدّافعيّة للتّعلم في السّيّاق المدرسي كما حدّدها (1997 ) Viau ، وهي إدراك التّلميذ لقيمة النّشاط الدّراسي سواء درس أو تمارين ... و إدراكه لكفاءته أو قدرته في إتمام هذا العمل ، و أخيرا إدراك التّلميذ لمدى التّحكم في هذا النّشاط .

وفي نفس السّيّاق أشار ( 2006 ) Mutcher ( كما ورد عن أبو شعيرة وآخرون، 2010) إلى أهميّة التّقويم الواقعي ( المستمر ) كإستراتيجيّة فعّالة في تشجيع التّلاميذ على اكتساب معلومات جديدة ترتبط مباشرة بخبرات الحياة الواقعيّة ، أي إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو البحث عن حلول مختلفة للمشكلات الّتي تواجههم في حياتهم اليوميّة . كما هدفت دراسة (2000) Flokman إلى إبراز دور المناقشة الصّفيّة كأسلوب تقويمي يحفز التّلاميذ على المشاركة في القسم بكلّ ثقة وارتياح ، ويعوّدهم على التّحاور واحترام الآخرين ( المعلّم و رفاق القسم ) . بالإضافة إلى أنّ المناقشة الصّفيّة تقلّل من أخطاء التّلاميذ وتعلّمهم مهارة التّصحيح الذّاتي .

إذن التّقويم الواقعي الّذي يعكس إنجازات التّلميذ ويقيسها في مواقف حقيقيّة يجعل التّلميذ يندمج في مهمّات ذات قيمة بالنّسبة إليه ، إذ يصبح هذا النّوع من التّقويم عبارة عن نشاط تعلّم ، وليس مجرد اختبار للحكم على أداء التّلميذ كما أكّده كلّ من ( 1992 ) Mory (1995) Ross (1991) Richard ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) .

وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّقويم المستمر يعمل بمثابة محرّك للتّلميذ يشجّعه على عادات حسنة مثل طريقة المذاكرة و مراجعة الدّروس باستمرار ، و احترام الوقت ، و كذا الانضباط في العمل ، و عدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد ، حتّى لا تتراكم الدّروس والواجبات فيصعب على التّلميذ إنجازها و فهمها . إذن التّقويم المستمر يغرس في التّلميذ قيمًا ايجابيّة مثل حبّ العمل و إتقانه ، و الاستثمار في الوقت و الجهد .

و ما يمكن إضافته فيما يخصّ وجود علاقة إرتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة أنّ التّقويم المستمر يراعي الجانب النّفسي للتّلميذ ففي حالة إخفاقه في انجاز مهمّة ما يقوم المعلّم بتشجيعه على التّصحيح الذّاتي أوّلا ثمّ بمعيّة زملائه في القسم لأنّ ممارسة أسلوب تصحيح مع الرّفاق يؤدّي إلى تنميّة الثّقة بالنّفس .

و التّقويم المستمر لا يقارن أداء التّلميذ بأداء رفاقه بل يوازن أداء التّلميذ بالأهداف المسطرة كونها محكّا ، وهنا يقتضى الأمر أن نشير إلى أعمال (Huart , 2004 ) في دراسته للدّافعيّة المدرسيّة حيث اعتمد على نوع التّقويم المستخدم في السّيّاق المدرسي في بنائه لمفهوم ديناميكيّة الدّافعيّة حيث قام بتصنيف إدراك التّلميذ للتّقويم إلى نوعين : يتمثّل النّوع الأوّل في إدراك التّقويم على أنّه عمليّة انتقائيّة معياريّة ، و النّوع الثّاني يكمن في إدراك التّقويم على أنّه عمليّة تكوينيّة . فالتّلميذ الّذي يدرك أنّ التّقويم عملية تكوينيّة تعديليّة وتصحيحيّة يعتقد أنّه قادرا على التّحكم في أسباب نجاحه ، و العكس بالنّسبة للتّلميذ الّذي يدرك أنّ الهدف النّهائي من التّقويم هو الانتقاء ( الاختيار ) يعتقد بأنّه غير قادر على التّحكم في أسباب نجاحه أو فشله .

ما يمكن إضافته في هذا السّيّاق أنّ التّقويم المستمر يؤدّي دورا هاما في تجويد عمليّتي التّعليم والتّعلم ، فقد أكّد العديد من الباحثين أمثال ( 1997 ) Haines و ( 1997 ) Burton ; ( 2004 ) Bennett وجود علاقة واضحة و قويّة بين التّقويم المستمر والأساليب الّتي يتّبعها المعلّمون في التّدريس . كما أشارت ( 1993 ) West إلى أنّ طرائق و أساليب التّدريس لا يمكن أن تؤدّي الغرض منها ، إلاّ إذا توفّرت معلومات بشكل مستمر وشامل عن المتعلّم من حيث تقدّمه أو فشله في تحقيق الأهداف المسطرة ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) .

وعلاوة على ما سبق يمكن الإشارة إلى وجود علاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة و تقدير الذّات ، لأنّ هذا الأخير في السّياق المدرسي يُبنى على تجارب الفرد بصفة عامة و على مستوى النّجاح و الفشل بشكل خاص ، كما أنّ تجارب النّجاح المتتاليّة و التّوقعات الإيجابيّة بخصوص نتائج التّقويم تؤدّي إلى ارتفاع تقدير الذّات لدى التّلميذ . و تقدير الذّات المرتفع يؤدّي دورا هاما في تحفيز التّلميذ على النّجاح ، ومواصلة الاجتهاد و بذل المزيد من المجهودات عند الإنجاز خاصة إذا كانت إنجازات فرديّة بالإضافة إلى أن تجارب الفشل (التّقويم السّلبي) المتتاليّة ، و التّوقعات السّلبيّة بسبب نقص الخبرة الشّخصيّة يترتّب عنه تقدير ذات سلبي، هذا الأخير يُنقص من دافعيّة التّلميذ .

و تدعيمًا لنفس الفكرة أشار الكثير من الباحثين أمثال ( 1985 ) Kulhavy و ( 1987 ) Scallon إلى إنّ تقدير الذّات في السّيّاق المدرسي له علاقة قويّة بالتّقويم المستمر المبني على التّصحيح و التّقويم الذّاتي ( كما ورد عن فاتحي ، 2004 ) .

**2 – عرض ومنـاقشـة النّتـائج المتعلّقـة بالفرضيّـة الثّانيّـة**

تنصّ الفرضيّة الثّانيّة على أنّه " توجد علاقة ارتباطيّة بين أسلوبي التّقويم المستمر ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة " . و لاختبار صحة هذه الفرضيّة تمّ معالجتها إحصائيًّا بتطبيق معامل الارتباط الثّنائي الأصيل (rpb ) . لأنّنا بصدّد قياس علاقة ارتباطيّة بين متغيّرين أحدهما كيفي و ثنائي الانقسام ( أحادي/غير أحادي) و الثّاني متغيّر كمّي (الدّافعيّة المدرسيّة ) ، و قد بلغ معامل الارتباط 0,62 وهي علاقة متوسطة و دالة عند $\alpha = 0,01$ و هذا يدل على تحقق الفرضيّة الثّانيّة .

بيّنت قيمة معامل الارتباط الثّنائي الأصيل (rpb ) وجود علاقة متوسطة بين أسلوبي التّقويم المستمر ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة ، و قد تمّ صياغة هذه الفرضيّة بناء على النّقد الموجّه للمنهج التّقليدي حين كان يمتلك المعلّم معلومات ، و يقوم بتدريسها لكلّ التّلاميذ بأسلوب واحد ، مهملا للفروق الفرديّة الموجودة بينهم . و في حالة عدم فهم تلميذ أو تلميذين أو أكثر للدّرس يقوم المعلّم بإعادة الشّرح بنفس الطّريقة السّابقة أي يقوم بتكرار ما قاله سابقًا . ثمّ يتمّ تقويم هؤلاء التلاميذ بأسلوب واحد وبأداة واحدة دون مراعاة الفروق الفرديّة ، لذلك أضحى التّنويع في أساليب التّقويم وحسب حاجات التّلاميذ أمرا ضروريًّا .

و تدعيمًا لهذه الفكرة فقد أشارت دراسة Boston (2002) ( كما ورد عن أمبو سعيدي و الرّاشدي ، 2009 ) إلى أنّ التّقويم المستمر بمعناه الواسع يشمل كلّ الأنشطة الّتي يتولى المعلّم و المتعلّم مسؤوليّة تنفيذها لتشخيص عمليّة التّعلّم باستخدام أدوات متنوّعة مثل الملاحظة ، المناقشات الصّفيّة ، الواجبات المنزليّة ، الاختبارات الفصليّة . حيث تعمل هذه الأساليب على تحفيز التّلاميذ للتّعلم و تحقيق الأهداف المنشودة .

لم تبتعد عن نفس الفكرة نجوى النّجاتي محمد يسن ( 2009 ) ( كما ورد عن أبو شعيرة و آخرون ، 2009 ) حيث أشارت في دراسة أجرتها في السّودان إلى دور التّقويم المستمر في تحصيل تلاميذ الصّف الثّالث بمرحلة التّعليم الأساسي لمقرر اللّغة العربيّة ، وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمّها أنّ استخدام أساليب تقويميّة متنوّعة وبصورة دوريّة ومتتابعة ينعكس إيجابًا على زيادة اهتمام التّلاميذ بالتّعلّم ممّا يجعلهم يُتقنون المواد الدّراسيّة . بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ التّقويم التّكويني المستمر يقوم على مبدأ التّنويع في استخدام أساليب وأدوات مختلفة مثل: المقابلة، والملاحظة ، و الاختبارات القصيرة ، المناقشة الصّفيّة ، الواجبات المنزليّة وغيرها من الأدوات بدلا من الاعتماد على أسلوب واحد فقط كالاختبارات الكتابية الّتي تركّز على قيّاس مستويات دنيا من التّفكير دون التّركيز على قياس مستويّات التّفكير العليا . ولذا فإنّ استخدام أساليب متنوّعة في التّقويم المستمر يؤدّي إلى خلق فرص متعدّدة لقياس جوانب التّعلم المختلفة ، و مهارات التّفكير العليا ( أمبو سعيدي و الرّاشدي ، 2009) .

وفي إطار تفسير العلاقة بين أساليب التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة تشير دراسة يحيى و المنوفي (2000 ) ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) أنّ من أرقى أهداف التّعليم تحقيق الحاجات الفرديّة لكلّ تلميذ . و عليه فإنّ التّقويم المستمر يشجّع التّعليم الفردي الّذي يعتمد على تطبيق التّقويم المستمر داخل حجرة الصّف و خارجها و ذلك بالاعتماد على أساليب متنوّعة كالمناقشات الصّفيّة ، الامتحانات القصيرة ، الاستجوابات و الواجبات المنزليّة . و يؤكّد الباحثان في هذه الدّراسة على ضرورة مراعاة حاجات التّلاميذ ومستواهم التّعليمي ( الفروقات الفرديّة ) أثناء عمليّة التّقويم ، كما توصل الباحثان إلى وجود علاقة قويّة بين التّقويم المستمر و الكفايات التّعليميّة مثل تشجيع التّلميذ على التّقويم الذّاتي ، واستفادة كلا من المعلّم والمتعلّم من التّغذيّة الرّاجعة الأمر الّذي يسمح للمعلّم بتصميم برامج دراسيّة إثرائيّة للتّلاميذ الّذين حقّقوا الأهداف المسطرة بكلّ إتقان ( المتفوّقين ) و برامج علاجيّة للتّلاميذ الّذين يعانون من التّأخر الدّراسي .

لقد بين ( 1971 ) Bloom أنّ الاعتماد في التّقويم المستمر على مجموعة من الأساليب يؤدّي إلى تحسن مسار عمليّة التّعلّم ، فعندما يرغب المعلّم في قياس درجة تقدّم التّلاميذ و مدى إتقان عناصر موضوع الوحدة الدّراسيّة ، يستعمل أساليب تقويم متعددة منها الأسئلة الشّفويّة الّتي يوجهها للتّلاميذ أثناء عرض كلّ فكرة من المادة الدّراسيّة ليتأكد من فهم التّلاميذ واستيعابهم ، بالإضافة إلى استعمال اختبارات قصيرة من حين لآخر و الاستعانة بالتّمارين والواجبات المنزليّة ... و هناك عدّة دراسات بحثت في أهميّة التّنويع في أساليب التّقويم

المستمر نذكر منها دراسة ( 1973 ) Anderson و دراسة ( 1973 ) Block و دراسة عادلة علي ناجي السّعدون ( 2002 ) ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) . فكلّ هذه الدّراسات بيّنت أنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة من التّقويم المستمر ذو فائدة كبيرة في إثارة اهتمام التّلاميذ و تحسين أدائهم من خلال التّغذيّة الرّاجعة ، الّتي تشخّص الأخطاء و تقدّم أساليب علاجيّة مختلفة و مناسبة للموضوعات الّتي لم يتحقّق فيها التّعلّم بإتقان . وعليه فإنّ تنوّع الأساليب التّقويميّة يجعل التّعلّم يمتاز بالمرونة حيث تعطى للتّلميذ فرصا كثيرة للفهم و الاستعاب فإن أخفق في الامتحان الأوّل فقد يتدارك ذلك النّقص في الامتحان الّذي يليه .

و ما تجدر الإشارة إليه أنّه لفهم احتياجات التّلاميذ و اتجاهاتهم أصبح من الضّروري الاعتماد على استراتجيّات متنوّعة للتّقويم و أدوات مختلفة ، وذلك للحصول على قدر أوفر من المعلومات فيما يخصّ مدى تقدّم التّلميذ في تحقيق الأهداف المسطرة . أي أنّ الاعتماد على أسلوب واحد من التّقويم غير كاف للقيّام بهذا الدّور المتعدّد الجوانب ( أبو شعيرة و آخرون ، 2010 ) . هذا من جهة ومن جهة أخرى فأنّ التّقويم لم يعد محصورا على قياس التّحصيل الدّراسي فقط ، بل يتعدّاه إلى قياس كل جوانب شخصيّة المتعلّم كالاتّجاهات ، الميول ، الجانب الوجداني ، المهارات ... .

و تدعيما لنفس الفكرة أشارت دراسة ( 1998) Agairreortiz إلى أهميّة الاعتماد على شكلين أو أكثر من أشكال التّقويم المستمر للفهم العميق للمفاهيم العلميّة لدى تلاميذ الصّف الخامس . حيث بينت هذه الدّراسة شعور التّلاميذ بالثّقة في النّفس والارتياح و الرضا حين

الإجابة عن الأسئلة الموجّهة إليهم . فقد أكّد معظم التّلاميذ على أنّ اعتماد أسلوبين أو أكثر أحسن من الاعتماد على أسلوب واحد فقط للتّقويم ، لأنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة يمنح للتّلاميذ فرصا كثيرة للتعلّم و إثراء الجوانب الايجابيّة منه و تعزيزها ، و الوقوف على النّقائص و السلبيّات و تعديلها في الوقت المناسب .

وأشار محمد عبد العزيز النّاجم(2000)أنّ التّنويع في أساليب التّقويم يقلّل خوف وقلق التّلاميذ أثناء الامتحانات خاصة الامتحانات الرّسميّة (كما ورد عن أبو شعيرة وآخرون، 2010) .

و في نفس السّيّاق يضيف أحمد إسماعيل حجي ( 2000 ) أنّ التّقويم السّليم يتوقّف على صلاحيّة الأدوات و الوسائل المستخدمة ، و يجب الاعتماد على طرق و وسائل تقويم تتّصف بالموضوعيّة و الصّدق و الشّموليّة من أجل تقويم كلّ مرحلة تعليميّة ( خطوة ) و اتخاذ قرارات مناسبة في كلّ خطوة .

وتؤكّد السّعدون ( 2002 ) على أنّ التّقويم المستمر أقوى من التّقويم الختامي لكونّه يعتمد على أساليب متنوّعة تقيس جوانب مختلفة من شخصيّة المتعلّم و تعمل على تحسين الأداء. وبالإضافة إلى ما سبق يمكن القول أنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة في التّقويم المستمر أحسن من الاعتماد على الامتحانات التّقليديّة ، لأنّ التّنوع في أساليب التّقويم المستمر يعمل على تخفيف قلق الامتحان وإثارة دافعيّة التّعلّم . كما هدفت دراسة Fritz (2000) إلى التّعرف على الأدوات و الوسائل الّتي يمكن أن يستخدمها المعلمون في التّقويم البنائي المستمر في مادة الرّيّاضيّات لدى تلاميذ الصّف الرّابع متوسط حيث تبيّن أنّ التّنويع

في أساليب التّقويم يقدّم الكثير من المعلومات عن نشاط المتعلّمين و ممارستهم داخل حجرة الصّف ، ممّا يساعد في التّعرف على ميولهم واستعداداتهم و اتجاهاتهم و يمكن توجيههم إلى الطّريقة السّليمة لتعلّم مادة الرّياضيّات . كما تؤثّر أساليب التّقويم المتنوّعة على الجانب النّفسي للتّلميذ ، فإمّا أن تجعله واثقا من نفسه و إمّا أن تجعله عاجزا عن التّفاعل الصّفي ( كما ورد عن إبراهيم ، 2008 ) .

يراعي التّنويع في أساليب التّقويم الفروق الفرديّة للتّلاميذ ، و ذلك عندما يعتمد المعلّم على اختبارات تقويميّة تتسم بالمرونة . فيقوم باختيار أساليب التّقويم الّتي تناسب مستوى كلّ تلميذ (متفوق ، متوسط ، ضعيف). وفي نفس السّيّاق تتفق دراسة السّعدون ( 2002 ) و دراسة هند الدّاود ( 2004 ) على أنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة في التّقويم يسمح للتّلميذ المتفوّق للوصول إلى مستوى الإتقان ، ويُظهر مستوى عال من الضّبط الذّاتي لعمليّة التّعلم ، أمّا التّلميذ غير المتفوق ( متوسط أو ضعيف ) لا يُحس بالإهمال من طرف معلمه ، فتعطى له فرصا جديدة للتّعلم و يسعى إلى تصحيح أخطائه بنفسه ، مدركًا أنّه يستطيع التّغلب على الفشل بالمحاولة وبذل جهد أكبر .

بالإضافة إلى أنّ التّنويع في أساليب التّقويم يحقّق العدالة بين التّلاميذ وهذا ما أشار إليه ( 1993 ) Linn أنّ العدالة شرط ضروريّ لنجاح عمليّة التّقويم المستمر ، وتدعيمًا لنفس الفكرة بيّنت الدّاود ( 2004 ) أنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة في التّقويم المستمر تحقق العدالة بين التّلاميذ و تشعرهم بالرضا و الطمأنينة . ويمكن القول كذلك أنّ التّقويم الّذي يراعي

الفروق الفرديّة له علاقة مباشرة بالجانب الانفعالي للتّلميذ الّذي ينتابه شعور الفخر و الرضا في حالة النّجاح كما أشار إليه (1992) Ames ( كما ورد عن الدّاود ، 2004 ) .

ومن المستحسن عند إجراء الاختبارات ( غير الرّسميّة ) من أجل التّقويم المستمر الابتعاد عن وضع العلامات ، بل الاكتفاء بالحكم على أنّ التّعليم يسير في طريق ايجابي أو أنّ التّعليم متقنا أو ناقصا و في هذه الحالة يبن المعلّم للتّلميذ نوع الخطأ المرتكب. و عندئذ يقوم بتقديم الإرشادات المناسبة لمواجهة تلك الصّعوبات و تصحيح الأخطاء في الوقت المناسب . فقد يؤدّي استخدام الدّرجات (العلامات) إلى التّقليل من دافعيّة المتعلّم لأنّه إذا تحصل التّلميذ في أكثر من مرّة على تقدير ضعيف قد تتكوّن لديه قناعة بأنّ هذا أقصى ما يستطيع إنجازه ، و أنّه لا فائدة من بذل المزيد من الجهد ( الكيلاني و آخرون ، 2009 ) .

## 3 – عـرض و مناقشـة النّتـائج المتعلّقة بالفرضيّـة الثّالثة

تنصّ الفرضيّة الثّالثة على أنّه " تختلف العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس " . ولاختبار صحة هذه الفرضيّة تمّ الاعتماد على اختبار " Z " لقياس دلالة الفرق بين معاملين ارتباطيّين مستقلين . علما بأنّه قبل تطبيق اختبار " Z " قمنا بتحويل معاملات الارتباط حسب متغيّر الجنس إلى قيم معياريّة و ذلك بالاعتماد على جدول Fisher . و جاءت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (12) : يمثل دلالة الفرق بين معاملي الارتباط Pearson (علاقة التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة ) بين الجنسين .

| المتغيّـر / الجنـس | عـدد الأفـراد | معامل الارتباط Pearson بين التّقويم و الدّافعيّة | قيمـة Z من جدول Fisher | Z المحسوبة | Z المجدولة | الدّلالـة 0,05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكـــور | 106 | 0,616 | $Z_1$=0,709 | 1,62 | 1,96 | غيـــر دالـــة |
| إنـــاث | 94 | 0,454 | $Z_2$=0,485 | | | |

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة للذّكور تدّل على علاقة متوسطة لكن غير دالة (rp = 0,62 p> 0,05 )

حيث أصبحت قيمة معامل بيرسون مساويّة لـ 0.71 بعد تحويلها إلى قيمة ($_1$Z) بالاعتماد على جدول فيشر . أمّا معامل الارتباط بيرسون بين التّقويم المستمر للإناث فقد جاءت قيمته مساويّة لـ 0.45 و هي قيمة غير دالة أيضا . و بعد تحويلها إلى قيمة ($_2$Z) أصبحت مساويّة لـ 0.48 و هذا يعني عدم تحقق الفرضيّة الثّالثة أي عدم اختلاف العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس.

بيّنت نتائج اختبار " Z " لعينتين مستقلتين عدم و جود تأثير للجنس على العلاقة الإرتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة ، و تعود هذه النّتيجة إلى أنّ التّلاميذ بغض النّظر

عن جنسهم في مرحلة التّعليم المتوسط يدركون أهميّة التّقويم المستمر و دوره في تحقيق الأهداف المسطرة خاصة عندما تتناسب وسائل أساليب التّقويم مع طبيعة المادة الدّراسيّة . و يمكن القول أنّ التّعليم يصبح متعة عندما يناسب المنهاج اهتمامات و قدرات التّلاميذ و عندما يركز الأستاذ على الأنشطة المفيدة ، و يُدرس المحتوى الدّراسي بطريقة صحيحة ومثيرة و يطبق أساليب تقويميّة تتماشى و مستوى التّلاميذ فإن عامل الدّافعيّة يتولد من تلقاء نفسه لدى الذّكور و الإناث ( أبو عواد ، 2009 ) . بالإضافة إلى أنّ التّفاعل الايجابي بين التّلاميذ و الأستاذ سواء كانوا ذكورا أو إناثا و طريقة التّقويم يؤثّر في النّواتج المعرفيّة و الوجدانيّة في عمليّة التّعلّم ( شعلة ، 1999 ) .

وتتّفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع دراسة(2005) Guay et al (كما ورد عن أبو عواد ، 2009) الّتي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّافعيّة و التّقويم تعزى لعامل الجنس .

و تدعيما لنفس الفكرة أشارت دراسة ( موسى و أبو ناهية ، 1988 ) إلى عدم وجود فروق بين الذّكور و الإناث في الدّافعيّة حيث أرجعا ذلك إلى الفرص التّعليميّة و المهنيّة أصبحت متاحة لكلا الجنسين . بالإضافة إلى تلاشي النّظرة التّقليديّة للوالدين الّتي تفضل الذّكر على الأنثى ، فالتّلاميذ من كلا الجنسين قد أصبحوا يلقون نفس المعاملة و الرّعايّة و الاهتمام و التّشجيع من طرف الوالدين . فتغيير المفاهيم المرتبطة بالجنسين تغييرا ملحوظًا بالمقارنة بتلك المفاهيم القديمة الّتي كانت تنظر إلى الأنثى على أنّها كائن له دور اجتماعي محدّد .

كما قام فتحي الزّيات (1990) ( كما ورد عن حسونة ، 2009 ) بدراسة العلاقة بين النّسق القيمي و وجهة الضّبط و الدّافعيّة لدى عيّنة من طلاب الجامعة يكل من جامعة المنصورة ( مصر) وجامعة أم القرى ( السّعودية ) حيث كشفت نتائج هذه الدّراسة عن عدم وجود فروق جوهريّة بين الذّكور و الإناث في الدّافعيّة. و تجدر الإشارة إلى أنّ عدم و جود فروق جنسيّة في الدّافعيّة للتّعلم يتماشى وما جاءت به النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة الّتي ترى أنّ الجنس لا يؤثّر في الدّافعيّة،و إنّما هناك عوامل بيئيّة وشخصيّة أخرى هي الّتي تؤثّر على الدّافعيّة . و من بين تلك العوامل الشّخصيّة نذكر نوع الأهداف المسطرة من طرف التّلاميذ و علاقتها بسلوكاتهم ، و هذا ما تؤكّده نظريّة الأهداف الّتي تشير إلى وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف و سلوك الأفراد . و حسب ( Ames , 1992 ) فإنّه يمكن تصنيف الأهداف إلى نوعين أهداف خارجيّة و تسمى كذلك أهداف أدائيّة أو أهداف تثمين الذّات ، و أهداف داخليّة و تُعرف بأهداف تعلّميّة أو أهداف المهارة و الإتقان . فالتّلاميذ أصحاب الأهداف التّعلمية يندمجون في نشاطاتهم المدرسيّة بكلّ مثابرة ، ويحاولون تحليل النّشاط ( مسألة رياضيّة مثلا ) إلى عناصر وفق خطّة معرفيّة تسهل إنجاز ذلك النّشاط . كما يقوم هؤلاء التّلاميذ بتقويم ذاتي لمراقبة مدى تطوّر أداءهم ، و هذا ما أشار إليه بعض الباحثين أمثال (1990) Zimmerman و ( 1999) Pintrich ( كما ورد عن الضّامن ، 2006 ) .

و تؤكّد ( السّعدون ، 2008 ) على أهميّة التّقويم الذّاتي في تحفيز التّلاميذ من كلا الجنسين ، و إثارة اهتماماتهم وميولهم و اتجاهاتم و تعزيزها بطريقة ايجابيّة .

وفي نفس السّيّاق أشار Schunk (1996) إلى أنّ التّلاميذ الّذين لديهم أهداف داخليّة ( الأهداف التّعليميّة ) يلتزمون ، بأداء النّشاطات على نحو أفضل مقارنة بأقرانهم الذين لديهم أهداف خارجيّة ( أدائيّة) ، كما يبين الباحثون أنّ نوع الهدف الّذي يسعى التّلميذ لتحقيقه متوقف على عوامل شخصيّة وعوامل موقفيّة ( كما ورد عن , Deweck et Legget ) 1988 . ومن بين العوامل الموقفيّة التي تؤثّر على أهداف التّلميذ نذكر المحيط المدرسي بما فيه هيكلة الأقسام ، أسلوب المعلّم ، نظام التّقويم ... و في نفس السّيّاق دائما يمكن تفسير نتيجة الدّراسة الحاليّة بنوع التّقويم المدرك من طرف التّلاميذ ، فنجد التّلاميذ أصحاب الأهداف الأدائيّة يميلون إلى استراتيجيّات تعلّم سطحيّة ، و يعتقدون أنّ التّقويم ما هو إلاّ وسيلة للانتقاء وفق معايير محدّدة مسبقا ، أمّا التّلاميذ أصحاب الأهداف التّعلميّة فيفضلون استراتيجيّات تعلّم عميقة ، و يرون أنّ التّقويم وسيلة للتّعديل والتّصحيح و إدراك النّقائص (الضّامن ، 2006) .

إذن فعلاقة التّقويم المستمر بدافعيّة التّعلم تعمل على توليد اهتمامات معيّنة لدى التّلاميذ و توجيهها نحو تحقيق الأهداف المسطرة وتجعلهم يُقبلون على القيّام بأنشطة معرفيّة وحركيّة و عاطفيّة متنوّعة ( الزّغلول، 2004).

كما أشار Sankaran (2001) ( كما ورد عن الضّامن ، 2006 ) إلى أنّ هناك علاقة قويّة بين الدّافعيّة العاليّة واستخدام استراتجيّات التّعلّم العميقة ، و ارتباط قويّ كذلك بين الدّافعيّة الضعيفة و استراتيجيّات التّعلّم السّطحيّة . إنّ العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة

تهدف إلى خفض حالة التّوتر عند التّلاميذ و التّلميذات و إعادتهم إلى حالة التّوازن ( العتوم و آخرون، 2005 ) .

و يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين بالفاعليّة الذّاتيّة للتّلميذ ( ذكر أو أنثى ) فاعتقاد الفرد بفاعليّته الذّاتيّة يجعله أكثر اهتماما بالأنشطة المدرسيّة المختلفة و منهمكا في أدائها ، و يكون أكثر مثابرة لتجاوز الصعاب و العراقيل ، حيث يبذل أقصى جهد لتحقيق النّجاح . وفي هذا الصدد يرى Bandura (1977) (كما ورد عن عبد الله و آخرون ، 2009) أنّ الكفاءة الذّاتيّة تتأثّر بنمطين من التّوقعات ، النّمط الأوّل يتمثّل في توقعات الفعاليّة و تعني معتقدات الفرد الذّاتيّة عن قدرته لإنجاز المهام بكفاءة و النّمط الثّاني ، توقعات النّتائج وهي عبارة عن تقويمات ذاتيّة و مستمرة يقدّمها التّلميذ حول الأهداف الّتي يسعى إلى تحقيقها. كما أنّ العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة تتأثّر بإدراك التّلاميذ لقيمة النّشاط ( الأداء المدرسي ) و يعني ذلك الحكم الّذي يقدّمه التّلميذ حول أهميّة النّشاط مقارنة بالأهداف الّتي يسطرها لنفسه ( Viau ,1997 ) .

ويضيف Bandura (1986) ( كما ورد عن Tardif , 1992 ) أنّ التّلاميذ يتعلّمون بقدر كبير عندما يدركون أهميّة النّشاط المتعلّم في حياتهم ، و هنا يكمن دور المعلّم ( الأستاذ ) في توضيح أهميّة النّشاطات الّتي يدرسها لأنّه كلما أدرك التّلميذ أهميّة النّشاط في الحاضر و في المستقبل كلّما أدى إلى اندماجه و مشاركته و حماسه للقيّام بالنّشاطات المدرسيّة . وعليه فإنّ كفاءة الأستاذ ( المعلّم ) تُعدّ شرطا أساسيّا في نجاحه في استشارة دوافع تلاميذه ،

وتوجيه نشاطهم وضمان استمراره حتّى يتحقق الهدف المنشود. و لتحقيق ذلك يجب على الأستاذ ألا يفرط في استخدام أسلوب المنافسة بين التّلاميذ و يُعوّدهم على أسلوب المشاركة والتّقويم فلا يطالبهم بأداء يفوق استعدادهم لأنّ هذا قد يؤدّي إلى الفشل و الشّعور بالإحباط ( أبو جادو ، 2005 ) . وعليه فإنّ التّلاميذ بصفة عامة و تلاميذ الطّور المتوسط بصفة خاصة هم في حاجة إلى معلّم يُنمّي فيهم الثّقة بالنّفس و الشّعور بالكفاءة و الاستقلاليّة و يُجنّبهم كل أشكال الإحباط . و كذلك على المعلّم أن يُحسن استخدام أدوات التّقويم المستمر حتى يحقق الهدف من الدّرس ، و لا يكون هذا النّوع من التّقويم مجرد عبء يثقل كاهل المعلّم و المتعلّم .

لقد أشار Bulter (1987) ( كما ورد عن أمبو سعيدي و الرّاشدي ، 2009 ) إلى أهمية التّغذيّة الرّاجعة التي يحصل عليها التّلاميذ ذكورا أو إناثا من معلميهم ، سواء كانت في شكل تعليقات أو ملاحظات على الأعمال الّتي يُقدّمونها و دورها ( التّغذيّة الرّاجعة ) في زيادة تحصيل التّلاميذ و كذا رفع دافعيّتهم . و قد فسّر سيد الطّواب ( 1990 ) ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) عدم وجود فروق في الدّافعيّة بين الذّكور و الإناث في ضوء طبيعة المجتمعات الّتي أجريت فيها مثل هذه الدراسات و الفترة الزّمنيّة التي أجريت فيها ، فالدّراسات الّتي أجريت في السّتينات تختلف عن الدّراسات الّتي تمّت في فترة الثّمانينات و التّسعينات من حيث الظّروف التّاريخية و العوامل الاجتماعيّة والثّقافيّة و الاقتصاديّة المُميزة لكلّ فترة من الفترات.

وتأكيدًا لنفس الفكرة فقد أشارت ( أبو زيد ، 2003 ) إلى أنّ مظاهر و دوافع المراهقين لا تكون استجابة فقط لتغيّرات داخل المراهق ننفسه، وإنّما تكون استجابة لظروف المجتمع الّذي يعيش فيه المراهق . و هذا ما يتّفق كذلك و ما توصل إليه مصطفى تركي (1988) ( كما ورد عن خليفة ، 2000 ) في دراسة له حول معالم الدّافعيّة للانجاز في المجتمع العربي فأرجع الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين في الدّافعيّة إلى أن الأسرة العربيّة الحديثة تحُثّ و تشجّع الإناث مثلما تُشجّع الذّكور على التّفوق في الدّراسة لأنّ الدّراسة تحقق المكانة الاجتماعيّة للمرأة العربيّة ، ولذلك أصبحت الإناث يرغبن في التّفوق و النّجاح مثل الذّكور.

كذلك لا يمكن في أي حال من الأحوال إنكار وعي الأسر للدّور الفّعال للإنسان المتعلّم ( المثقف ) ذكرًا و أنثى في مواجهة متطلبات المجتمع الحديث الّذي يتميّز بالتّطور التّكنولوجي السّريع و التّفجر العلمي ،حيث أصبح النّجاح في الحياة المهنيّة مرهون بالنّجاح الدّراسي. بالإضافة إلى أنّ التّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة ( مرحلة المراهقة ) يتطلّعون إلى ذاتهم في مواقف التّعلّم و غيرها أكثر من مرحلة أخرى . فالمراهق من كلا الجنسين يتطلع إلى الاستقلاليّة و الاعتماد على النّفس و تحمل المسؤوليّة في اتخاذ القرارات الخاصة به كذلك و هو في حاجة إلى من يُقدّره ويفهمه . و على هذا الأساس يرغب المراهق في هذه المرحلة في الدّراسة و التّحصيل العلمي بدافعيّة قويّة ، حتّى يكتسب احترام و تقدير الآخرين سواء كانوا رفاقا أو أوليّاء أمور أو معلّمين ( قطامي ، 1993 ) .

كما تجدر الإشارة إلى أهميّة مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تعتبر محطة حاسمة في حياة التّلاميذ من كلا الجنسين و الّتي على أساسها يتوقف مصيرهم و مستقبلهم التّعليمي ، لأنّ هذه المرحلة التّعليميّة تُتوّج بشهادة التّعليم المتوسط الّتي تُعدّ بمثابة تأشيرة مرور إلى مرحلة التّعليم الثّانوي أين تُتاح للتّلاميذ فرص اختيار التّخصصات الّتي تناسب اهتماماتهم و قدراتهم المعرفيّة ، وهذه التّخصّصات هي الأخرى تفتح لهم آفاق جامعيّة و مهنيّة و هذا كلّه يدفع التّلاميذ إلى بذل قصارى جهدهم لتحقيق أهدافهم بكلّ دافعيّة و حماس . و يمكن أيضا تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في علاقة التّقويم بالدّافعيّة المدرسيّة إلى الظّروف الاقتصاديّة بما فيها عدم القدرة على تحقيق الاكتفاء الذّاتي و غلاء المعيشة ، وعدم قدرة الرّجل على تلبيّة حاجات( متطلبات) الأسرة الكثيرة هذا ما يشجّع الأنثى على الدّراسة و مواصلة المشوار التّعليمي بكل مثابرة و حماس من أجل تحقيق النّجاح والظّفر بوظيفة و مساعدة الأسرة ماديّا . بينما تتعارض النّتيجة المتوصل إليها في الدّراسة الحاليّة مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من محمود عبد القادر (1978) ، عبد الرحمان الطّريري (1988) ، محي الدّين حسن (1988) و الشّناوي عبد المنعم (1989) وقد فسّر هؤلاء الباحثون تفوق الذّكور على الإناث في الدّافعيّة بعدّة عوامل منها ما يتعلّق بظروف عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة و بعضها يتعلّق بالظّروف المثيرة لهذه الدّافعيّة. أمّا محي الدّين حسن فقد أشار إلى أنّ الإناث أقل دافعيّة من الذّكور لأنّهنّ مهيآت ليكنّ زوجات و أمّهات أكثر من تهيئتهن للدّراسة و الإنجاز ( كما ورد عن حسن ، 1988) . و لا تتفق الدراسة الحاليّة مع دراسة العمر ( 1995)

الّتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّافعيّة بين الجنسين لصالح الإناث و يفسر ذلك بالنّظرة الحالية للتّعليم (الدّراسة ) الّذي أصبح غير مجدي ماديّا و لا يمثّل مطمحا خاصة للذّكور ( كما ورد عن أبو عواد ، 2009 ) . لأنّ الذّكور يرون أنّ النّجاح الدّراسي ليس الوسيلة النّاجعة لتحقيق استقرار على المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و يفضلون استثمار جهودهم في مجال التّجارة أي يبحثون عن الرّبح السّريع . أمّا الإناث يقدرن أهميّة الدّراسة لأنّها المجال الوحيد الّذي تعمل فيه الإناث على إثبات ذاتهنّ و الحصول على المكانة و الاحترام . إنّ إتاحة الفرصة أمام الإناث في مجال التّعلّم جعلها تنافس الذّكور سواء في الدّافعيّة أو في التّحصيل ، كما أنّ الدّعم الأسري وخاصة تشجيع الأوليّاء لبناتهن على الدّراسة يسهل عليهن منافسة الذّكور بثقة عاليّة .

**4 – عرض و مناقشـة النّتـائج المتعلّقـة بالفرضيّـة الرّابعـة**

تنصّ الفرضيّة الرّابعة على أنّه " تختلف العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة. باختلاف الجنس " . و لاختبار صحة هذه الفرضيّة تمّ الاعتماد على اختبار " Z " لقياس دلالة الفرق بين معاملين ارتباطيّين مستقلين حيث جاءت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (13) : يمثّل دلالة الفرق بين معاملي الارتباط ثنائي الأصيل rpb

( علاقـة أساليـب التّقويم المستمر و الدّافعيّـة المدرسيّة ) بين الجنسيـن .

| المتغيّـر / الجنـس | عـدد الأفراد | معامل الارتباط rpb بين التّقويم و الدّافعيّة | قيمـة Z من جدول FISHER | اختبـار "Z" | المجدولة Z | الدلالـة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكـــور | 106 | 0,480 | $Z_1$= 0,523 | – 0,481 | 1,96 | غيـــر دالـــة |
| إنـــاث | 94 | 0,530 | $Z_2$= 0,590 | | | |

يتّضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط الثّنائي الأصيل بين أسلوبي التّقويم و الدّافعيّة للذكور هي 0,48 وهي علاقة متوسطة لكن غير دالة( rpb = 0,48 p> 0,05 ) أصبحت هذه القيمة مساوية لـ 0.52 بعد تحويلها إلى قيمة " $Z_1$ " بالاعتماد على جدول فيشر أمّا قيمة معامل الارتباط rpb بين أسلوبي التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة للإناث قدّرت بـ 0.53 وهي قيمة غير دالة أيضا وتمّ تحويلها إلى قيمة " $Z_2$ " فأصبحت مساويّة لـ 0.5 وعليه لم تتحقق الفرضيّة الرّابعة أي عدم اختلاف العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس .

بينت نتائج اختبار " Z " لعينتين مستقلتين عدم وجود تأثير للجنس على العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة ، و قد يرجع ذلك إلى أن أساليب التّقويم المتنوّعة تعمل على تنشيط دافعيّة التّلاميذ ( ذكور، إناث ) نحو التّعلّم لأنّ التّلميذ من خلال عمليّة

التّقويم يتمّ إخباره بنتائج أدائه بنوع من الدّقة و التّفصيل سواء إرشاده وتوجيهه إلى الإجابة الصّحيحة في حالة الخطأ أو تثبيت إجابته الصّحيحة إذا كان يسير في الاتجاه السّليم . فمن خلال التّغذيّة الرّاجعة النّاتجة عن التّقويم المستمر يدرك التّلميذ نتائج عمله بشكل ايجابي و هذا ما يثير حماسه ، فيواصل في بذل مزيد من الجهد و المثابرة حتّى يصل إلى إتقان الخبرة التّعليميّة المطلوبة ( السّعدون ، 2008) . و نظرا لقلة الدّراسات السّابقة الّتي تتفق نتائجها مع نتيجة الدّراسة الحاليّة في حدود إطلاعنا على التّراث التّربوي ، فقد يمكن تفسير النّتيجة الحاليّة على أساس أنّ التّلاميذ ذكورا أو إناثا لهم القدرة على التّنظيم الذّاتي أو الضّبط الذّاتي بمعنى التّعديل المستمر للسّلوك نتيجة لتقويم وضعيّة معيّنة ، فالتّلميذ قادر على مراقبة و تعديل سلوكه وفق الحاجة وذلك حسب الأهداف الّتي يسعى لتحقيقها.وعليه فإنّ تنوّع أساليب التّقويم المستمر يؤدّي إلى تحقيق جملة من الأهداف وفي مجالات متنوّعة و الهدف الأسمى الّذي يسعى التّلميذ إلى تحقيقه هو النّجاح في شهادة التّعليم المتوسط ، إذن هنا لا يمكن إغفال دور الأساتذة في تعويد التّلاميذ باختلاف جنسهم على ثقافة التّقويم المستمر من أجل تعديل و تصحيح الأخطاء و في الوقت المناسب . بالإضافة إلى أنّ التّنويع في أساليب التّقويم يُعرف التلميذ ( ذكر ، أنثى ) على أخطائه و النّظر إليها على أنّها فرصا جديدة تدفعه للتّعلّم و اختيار استراتيجيّات التّعلّم الأفضل، وكل تلميذ ( أو تلميذة ) يبحث عن الإستراتيجيّة الّتي تناسب قدراته و تحقق أهدافه المسطرة .

تساعد نتائج التّقويم المستمر التّلاميذ سواء كانوا ذكورا أو إناثا على التّنبؤ بالنّجاح في شهادة التّعليم المتوسط ، و عليه فإن التّنويع في أساليب التّقويم المستمر يضمن فرص نجاح أكبر لأنّه يقف عند كلّ النّقائص الّتي يعاني منها التّلاميذ و التّلميذات بشكل مستمر ( إبراهيم ، 2008 ) . و هناك عدة دراسات بيّنت أهمية التنويع في أساليب التّقويم المستمر و أثره الايجابي في تحصيل التلاميذ مثل دراسة (1973) Anderson و دراسة (1977) Block و دراسة حسين غريب ( 1986) و دراسة الملحم إسماعيل ( 1996) و دراسة القيس عبد الله (1998) ، بالإضافة إلى دراسة السّعدون (2000) الّتي أثبتت فاعليّة استعمال الاختبارات التّكوينيّة أثناء وبعد نهاية الدّرس بصورة متكرّرة وأساليب متنوّعة في تحفيز التّلاميذ( ذكور، إناث ) على المثابرة و التّركيز و المراجعة المستمرة ، و التّفاعل بشكل إيجابي داخل حجرة القسم ، هذا كلّه يدفع التّلاميذ للتّعلّم بغض النّظر عن جنسهم و يزيد في مستوى تحصيلهم الدّراسي ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) .

وفي نفس السّيّاق هدفت دراسة (2004) Faith ( كما ورد عن أبو شعيرة و آخرون، 2010 ) إلى تقصي أثر استخدام أساليب تقويم متنوّعة، حيث اعتمد الباحث على طريقة المشروع و الواجبات المنزليّة والمناقشة الصّفيّة لدى تلاميذ الطّور الثّانوي و الطّور المتوسط . و قد أثبتت نتائج الدّراسة أنّ التّلاميذ ذكورا وإناثا يفضّلون التّقويم المستمر المتنوّع خاصة المناقشة الصّفيّة و بناء المشروع ، لأنّ هذا الأخير يتيح لهم العمل في شكل مجموعات مما ينمّي فيهم روح الاستقلاليّة والاعتماد على النّفس و هي من الحاجات النّفسيّة المهمّة للمراهق المتمدرس .

و بالإضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع عدم وجود فروق جنسيّة فيما يخصّ العلاقة بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة إلى الفروق الفرديّة بين التّلاميذ و إلى وعي الأسر بالدّور الفعّال للإنسان المتعلّم ( المثقف ) ذكرا و أنثى في مواجهة متطلّبات المجتمع الحديث الّذي يتميّز بالتّطور التّكنولوجي السّريع و التّفجر العلمي، حيث أصبح النّجاح في الحياة مرهون بالنّجاح المدرسي فنجد التّلميذ بغض النّظر عن جنسه يسعى إلى تحقيق المكانة الاجتماعيّة و احترام الآخرين . بالإضافة إلى أنّ الاعتماد على أساليب متنوّعة في التّقويم يجعل هذا الأخير أكثر موضوعيّة و شموليّة لمختلف جوانب شخصيّة المتعلّم ، و يُسهم في زيادة فاعليّة التّلاميذ ، و يرفع من دافعيّتهم للتّعلّم كما تؤثّر أساليب التّقويم المستمر في الناحية النّفسيّة الانفعاليّة للتّلميذ. و يؤكّد Gross et Frary (1996) ( كما ورد عن شعلة ، 1999 ) على ضرورة استخدام أساليب متنوّعة في التّقويم المستمر لتحقيق العدالة بين التّلاميذ (التّلميذات ) .

و في نفس السّيّاق يمكن القول أنّ التّفاعل الايجابي بين التّلاميذ ( ذكور ، إناث ) و المعلّم ، و طريقة التّقويم و أساليبه يؤثّر في النّواتج المعرفيّة و الوجدانيّة للتّعلّم ، و تزيد من دافعيّة التّلاميذ . كما أشارت دراسة Johnson (2008) ( كما ورد عن المطيري ، 2010 ) إلى أثر أساليب التّقويم المستمر في زيادة التّحصيل و رفع الدّافعيّة التّعلّم عند التّلاميذ من كلا الجنسين. و علاوة على ذلك يمكن إرجاع عدم تأثير الجنس على العلاقة الارتباطيّة بين أسلوب التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة إلى أهميّة التّقويم في حدّ ذاته كما يشير ( Huart , 2004 ) في دراسته للدّافعيّة المدرسيّة أنّ إدراك التّلميذ للتّقويم على أنّه عمليّة

تكوينيّة تصحيحيّة تعديليّة يُكوّن لديه اعتقاد بقدرته على التّحكم في أسباب نجاحه ، و هذا ما يثير دافعيّته نحو التّعلّم.

ويرى ( Bloom (1980 ( كما ورد عن السّعدون ، 2008 ) أنّ التّقويم يدعّم تعلم التّلميذ الّذي يتقن المادة التّعليميّة ، و يؤكّد هذا النّوع من التّقويم للتّلميذ أنّ طريقته في التّعلم تسير في الاتجاه الصّحيح . وعليه فإنّ اختبارات التّقويم المستمر المتنوّعة والمتتاليّة تقلّل من أخطاء التّلاميذ، وتجعلهم يستفيدون منها و لا يكرّرونها مستقبلا ، بالإضافة إلى أنّ مثل هذه الأساليب المتنوّعة من التّقويم تقلّل من قلق التّلاميذ أثناء الامتحان.

**5 – عرض و مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة**

تنصّ الفرضيّة الخامسة على أنّه " تختلف الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف المستوى الدّراسي ".

و لاختبار صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخدام الاختبار اللاّبرامتري " مـان ويتنـي"

Test de Mann Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسطي الرّتب السّنة الثّانيّة

و السّنة الثّالثة متوسط ، و جاءت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول الآتي :

جدول رقم ( 14 ) : يمثّل دلالة الفروق بين المستويين في الدّافعيّة المدرسيّة :

| المتغيّـــر | المستـوى الدّراســي | عدد الأفراد | متوسط الرّتب | مجموع الرّتب | مان ويتني u | الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدّافعيّـــة المدرسيّـة | سنة ثانيّة | 102 | 105,95 | 1080,70 | 4442 | 0.174 غير دال |
| | سنة ثالثة | 98 | 94,83 | 9293,0 | | |

يتّضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرّتب للدّافعيّة المدرسيّة عند تلاميذ السّنة الثّانيّة متوسط هو (105,95 ) ، أمّا عند تلاميذ السّنة الثّالثة فالقيمة هي ( 94,83 ) و نلاحظ أنّ قيمة اختبار مان ويتني u قُدرت بـ 4442 وهي قيمة غير دالة إحصائيّا ، و عليه فإنّ الفرضيّة الخامسة الّتي مفادها أنّه " تختلف الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف المستوى الدراسي " لم تتحقق .

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم تحقق الفرضيّة الخامسة حيث تبيّن من نتائج المعالجة الإحصائيّة الخاصة بها ، و الموضحة في الجدول رقم ( 14 ) أنّه لا توجد فروق في الدّافعيّة المدرسيّة تعزى لعامل المستوى الدّراسي . وتتفق هذه النّتيجة مع ما توصل إليه (Viau ,1997 ) الّذي أشار في دراسته أنّ الدّافعيّة في السّيّاق المدرسي لا تتأثّر بالمستوى

الدّراسي و إنّما تتأثّر بإدراك التّلميذ لمحدّدات الدّافعيّة المتمثّلة في إدراك قيمة النّشاط ( الدّرس ) و إدراك التّلميذ لكفاءته أو قدرته على إتمام العمل، و أخيرا إدراك مدى التّحكم في النّشاط ، و ذلك مع مراعاة الأهداف المسطرة . ومن جهة أخرى أشار ( Wiener , 1992 ) أنّ الدّافعيّة للتّعلم تتأثّر بمستوى الطّموح ، فقد تعكس النّتيجة الحاليّة المتوصل إليها أنّ التّلاميذ من كلا المستويين (السّنة الثّانيّة و السّنة الثّالثة متوسط ) يطمحون للنّجاح في شهادة التّعليم المتوسط .

و بشكل عام يمكن تفسير عدم و جود فروق بين المستويين الدّراسيين في الدّافعيّة المدرسية إلى نوع الهدف الّذي يسعى التّلميذ إلى تحقيقه و علاقته بدافعيّة التّعلّم . فقد بين الباحثون أن الهدف يتعلّق بعوامل شخصيّة من جهة و بعوامل موقفيّة ( من المحيط ) من جهة أخرى .

ومن بين العوامل الموقفيّة الّتي قد تؤثّر على الأهداف ( Dweck and legget , 1988) المسطرة من طرف التّلاميذ ، يمكن ذكر مجموعة من العوامل الّتي لها علاقة بنظام المدرسة و هيكلة القسم، وعلى رأسها نظام التّقويم ، وسلوك الأستاذ وطريقة التّدريس و تنظيم القسم . و علاوة على ما سبق ذكره يمكن الإشارة إلى أنّ الدّافعيّة المدرسيّة ضروريّة للتّعلّم في مختلف الأطوار والمستويات الدراسيّة . فجلّ الدّراسات النّظريّة و التّطبيقيّة حول موضوع الدّافعيّة تُبيّن أنّه لا يمكن حدوث التّعلّم دون وجود دافعيّة ، و ذلك مهما كان مستوى الأستاذ المكوّن ، و مهما كانت نوعيّة و حداثة الوسائل التّعليميّة المتوفّرة . و عليه فان التّقويم المستمر يلعب دورًا مهمًّا في عمليّة التّعلّم و يطوّر نشاط المتعلّم أثناء الدّرس حيث يقدّم تغذيّة

راجعة مستمرة لتحسين عمليّة التّعلّم و بالتّالي إتقان الكفاءات و المهارات الأساسيّة المراد تحقيقها .

إنّ التّلميذ في أي مستوى دراسي ( ثانيّة أو ثالثة متوسط ) لا يكون مدفوع إلى الإقبال على أي نشاط دراسي ، إذا حكم عليه مسبقا على أنّه عديم الفائدة و غير ملائم ، و لذلك نجد أنّ اعتقاد التّلميذ بأنّ هناك علاقة بين ما يتعلمه في المدرسة و مهنته المستقبليّة سيقوم ببذل كثيرا من الجهد فنجده مهتما و مثابرا ، و نشطًا في استثمار الوقت والجهد في التّعلم ( الضّامن ، 2006) .

بالإضافة إلى أنّ قيمة النّشاط المدرسي تجعل التّلميذ يتساءل دائما ما الفائدة من القيام بهذا العمل أو النّشاط حيث يؤكّد ( عدس ، 1998 ) أنّه ليس بإمكانك أن تبعث الحماس في نفوس التّلاميذ و أن ترغمهم على التّعلّم و المطالعة ، إن لم تكن لديهم الميل لذلك أو الرّغبة فيه ، و تقديرهم فيما بعد لأهميّة ذلك و الاستماع به . و عليه فإنّ إدراك قيمة النّشاط و أهميّته بالنّسبة للتّلميذ تجعله يحاول إقناع نفسه بقيمة التّعلّم ، و أنّه يمتلك الإمكانات اللاّزمة لبلوغ الأهداف المسطرة المتمثّلة في النّجاح في شهادة التّعليم المتوسط ، و هذا ما يجعل التّلميذ يتابع دراسته بحماس ومثابرة فيقوم بحلّ التّمارين والمواظبة على الاجتهاد بكلّ عزيمة، و يحاول التّفاعل بشكل إيجابي مع الأستاذ في حجرة القسم يناقش ، يسألبحث ، يريد أن يفهم الدّرس بأيّ طريقة .

بالإضافة إلى ذلك يمكن إرجاع عدم وجود فروق في الدّافعيّة بين السّنة الثّانيّة و الثّالثة متوسط ، إلى أنّ الدّافعيّة المدرسيّة تمثّل استراتيجيّات الدّراسة الفاعلة ذات المعنى مثل : التّلخيص و التّوسيع في الأفكار الأساسيّة ، و رسم مخططات للعلاقات الأساسيّة بين المفاهيم و تسطير العناوين المهمّة و غير ذلك ( Woolfolk , 1999 ) . إذن التّلاميذ في كلا المستويين ( الثّانيّة و الثّالثة متوسط ) يبحثون عن استراتيجيّات مناسبة للدّراسة تمكّنهم من الحصول على نتائج جيّدة ، و من تحقيق أهدافهم المسطرة خاصة إذا كان موضوع الدّراسة مثيرًا ، فكلّما كان النّشاط (الموضوع ) مثيرا كلّما كان محفزا على التّعلّم ( الضّامن، 2006) وهنا يبرز دور الأستاذ في مساعدة التّلاميذ على تبني استراتيجيّات فعّالة ، تتضمّن التّفاعل الايجابي بين خصائص التّلميذ مع النّشاط الّذي يريد تعلّمه . إذن من بين العوامل الّتي تثير دافعيّة تلاميذ الطّور المتوسط دور الأستاذ في مساعدة التّلاميذ على الاندفاع المعرفي و المشاركة في الدّرس ، والاعتماد على نشاطات دراسيّة تراعي اهتمامات التّلاميذ بطريقة تجعل كلّ التّلاميذ يشاركون في الدّرس . و التّأكيد على إدراك أهميّة النّشاط المنجز في المدرسة وجعل النّشاط المدرسي يتمتّع بعنصري التّحدي و المثابرة و هذا ما يتّفق مع دراسة Barbeau (1999) ( كما ورد عن العلوان ، العطيات 2010 ) . كما أنّ درجة الاندفاع المعرفي لها علاقة هي الأخرى بدرجة التّحكم في استراتيجيّات الضّبط الذّاتي للتّعلم ،كتنظيم الوقت و معرفة الموارد الضّروريّة لإنجاز نشاط ما و قدرة التّلميذ على تقويم فعاليّة أعماله . و في نفس السّيّاق يمكن أن نبيّن كفاءة الأستاذ في استثمار دوافع تلاميذه الّتي تعدّ شرطًا

أساسيًّا لنجاحه في استثارة نشاطهم و توجيه هذا النّشاط ، وضمان استمراره حتّى يتحقّق الهدف و لتحقيق ذلك يجب على الأستاذ ألاّ يفرط في استخدام المكفاءات ، وأن يتجنّب أسلوب المنافسة بين التّلاميذ و يعوّدهم على أسلوب المشاركة كما يجب على المعلّم أن لا يدفع تلاميذه إلى مستوى الأداء الّذي يفوق استعداداتهم ، لأنّه قد يؤدّي بهم إلى الفشل و الشّعور بالإحباط ( أبو جادو، 2005 ) . و من جهة أخرى قد يرجع عدم وجود فروق في الدّافعية تعزى لعامل المستوى الدراسي إلى مدى ملائمة المنهاج الدّراسي المسطر مع القدرات الفعليّة لتلاميذ السّنة الثّانيّة والثّالثة متوسط . كما قد يعكس أيضا مدى ملائمة وسائل و طرق التّقويم و التّغذية الرّاجعة الّتي يستخدمها الأساتذة مع طبيعة المادة المدرسة ( الرّياضيّات) ومع اختيارات التّلاميذ ( كلا المستويين ) من ناحية أخرى . و في نفس السّيّاق يمكن إرجاع عدم وجود اختلاف في الدّافعيّة باختلاف المستوى الدّراسي إلى التّغذيّة الرّاجعة الإيجابية النّاتجة عن التّقويم المستمر الّذي يطبق في كلا المستويين ( السّنة الثّانيّة و الثّالثة متوسط ) وتعدّ التّغذيّة الرّاجعة بمثابة تعزيز خاصة إذا كانت مستمرّة ، و كما تعدّ دليلا على الوصول إلى مستوى الإتقان ممّا أدى إلى تشجيع هؤلاء التّلاميذ على الاستمرار في بذل مزيد من الجهد و الاهتمام لتحقيق الأهداف المسطرة و حتّى بالنّسبة للتّلاميذ الّذين لم يحقّقوا أو لم يبلغوا مستوى الإتقان فيمكنهم معرفة الجزء الّذي لم يتمكّنوا من تعلّمه ، فيقومون بالبحث عن استراتجيّة مناسبة لفهمه و استدراك الأخطاء الّتي وقعوا فيها ( الملحم و إسماعيل ، 1996 ) . و علاوة على ما سبق ذكره يمكن القول أنّ تلاميذ السّنة الثّانيّة و الثّالثة متوسط لهم علاقة بزملائهم المقبلين

على شهادة التعليم المتوسط ، و يلاحظونهم و هم يبذلون جهودا كبيرة و يقضون ساعات طويلة في الدّراسة و المذاكرة و يواظبون على حلّ التّمارين و الواجبات المنزليّة بشكل مستمر ، و ليس المراجعة فقط عشيّة الامتحان من أجل النّجاح في شهادة التّعليم المتوسط لأنّ تلاميذ السّنة الرّابعة متوسط يمثّلون نموذجا يقتدي به بقيّة التّلاميذ من المستويات الدّراسيّة الأخرى ( مرحلة التّعليم المتوسط ) و كما أشار ( Bandura , 1986 ) يمكن للفرد أن يتعلم انطلاقا من رؤية الآخرين و هم ينجزون نشاطا معيّنا إذن ملاحظة الآخرين ليست بنشاط خامل و لكنّه تصرفا نشطا و فعالاً بإمكانه توليد دافعيّة للتّلاميذ للإقبال على نشاطات مدرسيّة مماثلة .

و في سياق التعلم بالملاحظة فقد أشارت دراسة ( Adams ( 2004 ( كما ورد عن غانم و آخرون ، 2009 ) إلى أنّ استخدام نموذج أداء الزّميل هو أكثر الطرق المثاليّة لتعزيز ثقة التّلاميذ في قدراتهم ، و قد أكد باندورا في نظريّته للتّعلّم الاجتماعي أن التّعلّم البديل هو الّذي يأتي من ملاحظة الفرد لآخرين وهم يقومون بنفس السّلوك ممّا يدفعه إلى ممارسة ذلك السّلوك ، اعتقادا منه أنّه سيتحصل على نفس النّتيجة .

و يشير ( Naccarto (1988 ( كما ورد عن العلوان و العطيات ، 2010 ) إلى أنّ التّلاميذ الّذين يتميّزون بدافعيّة التّعلّم خاصة الدّافعيّة الدّاخليّة يشعرون بالسّعادة و الرّضا ، و يركّزون على العمل المدرسي أكثر من تركيزهم على أنفسهم ( ذاتهم ) إذن فالدّافعيّة خبرة سارة و ليست و سيلة فقط لتحقيق غاية معيّنة ( كالحصول على علامات ) .

# خاتمة

## خاتمــة

هناك حقيقة لا مراء فيها و هي أنّ نجاح المعلّم متوقف على مدى فهمه لتلاميذه ، ولتحقيق ذلك يجب على المعلّم استخدام أساليب متنوّعة لمعرفة التّلاميذ من مختلف الجوانب، ومعرفة مدى توافقهم مع زملائهم في القسم ، و كذلك معرفة مستواهم المعرفي، و مدى استعدادهم للمشاركة في أنشطة الفصل .

ولا يمكن تقويم تلك المظاهر السّابقة إلاّ بالاعتماد على تقويم بنائي مستمر و وسائل تقويميّة مناسبة ، و محصلة هذا كلّه أنّ نتائج التّقويم تعطي تغذيّة راجعة للمعلّم حول مدى تحقيق الأهداف المسطّرة ممّا يساعده على مراجعة بعض الجوانب وتعديلها إذا لزم الأمر . فقد تكون بعض الأهداف أعلى من مستوى نضج التّلاميذ وتحتاج إلى إعادة صياغة أو تبسيط أكثر ، و قد يحتاج الأمر إلى تعديل طرق التّدريس الّتي يتبعها المعلّم .

وتظهر أهميّة التّقويم المستمر بالنسبة للتّلميذ من خلال إمداده بمعلومات عن كيفيّة سير تعلّمه بصورة مستمرة و منتظمة ، وهذه المعلومات تُمكّن المتعلّم من تقويم ذاتي ، وتصحيح مساره قبل أن يقطع شوطا بعيدا عن الأهداف المسطرة في اتجاه معيّن .

إذن فالتّقويم المستمر يثير دافعيّة التّعلّم للمعلّم و المتعلّم في آن واحد ، و عليه فإنّه في أي حال من الأحوال لا يمكن إغفال أهميّة الدّافعيّة في المجال التّربوي ، و لا نبالغ إذا قلنا أنّ أغلب المختصّين النّفسانيّين والتّربويّين قد أولوا اهتماما بالغا بالدّافعيّة المدرسيّة وذلك لكونها

من أهم المتغيّرات الّتي تؤدّي دورا فاعلا في تعلّم التّلميذ، فهي المحرّك الأساسي لتّلميذ نحو تحقيق هدف معيّن.

فكما أشار( 1969 ) Skinner أنّه لا جدوى من العمل على تكثير عدد المدارس المعلّمين و تصميم طرق تعليميّة ناجعة ، إذا لم يكن للتّلميذ رغبة في الدّراسة . و عليه جاءت هذه الدّراسة لتسليط الضّوء على علاقة التّقويم المستمر بإثارة دافعيّة تلاميذ الطّور المتوسط خاصة و أنّ هؤلاء التّلاميذ المراهقين في هذه المرحلة يعانون من تدني في الدّافعيّة و قد يرجع السّبب إلى انتقال التّلميذ إلى مؤسسة تعليميّة جديدة تختلف كثيرا عن المؤسسة الّتي ألفها بالإضافة إلى كثافة المنهاج و كثرة الأساتذة المؤطّرين له .

و بناء على ما سبق ذكره هدفت الدّراسة الحاليّة إلى إبراز العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة من جهة ، و دراسة العلاقة الارتباطيّة بين الأساليب التّقويميّة و الدّافعيّة المدرسيّة من جهة أخرى . و تتضمّن هذه الفرضيّة في ثناياها أنّ التّنويع في أساليب التّقويم أحسن من الاعتماد على أسلوب واحد فقط ، لأنّ التّنويع يحقّق العدالة بين التّلاميذ و يوفّر الشّموليّة و يراعي الفروق الفرديّة .

كما سلطت هذه الدّراسة الضّوء على أنّ العلاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة تختلف باختلاف الجنس بالإضافة إلى دراسة تأثير هذا الأخير (الجنس) على العلاقة الارتباطيّة بين أسلوبي التّقويم المستمر ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة ، دون إغفال الهدف

الآخر والمتمثل في الكشف عن مدى تأثير المستوى الدّراسي ( السّنة الثّانيّة ، والثّالثة متوسط ) على الدّافعيّة المدرسيّة .

و قد تبيّن من خلال نتائج الدّراسة الحاليّة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين التّقويم المستمر والدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط ، وقد أرجعت الباحثة هذه النّتيجة إلى دور التّغذيّة الرّاجعة لما لها من تأثير كبير في تنشيط التّلاميذ و إثارة دافعيّتهم ، كما أنّ نتائجها تساعد المعلّم على تشخيص الأخطاء والصّعوبات وتقدّم أساليب علاجيّة مختلفة في الوقت المناسب . و تكون التّغذيّة الرّاجعة بمثابة تعزيز خاصة إذا كانت إيجابية ومستمرة .

وأضافت الباحثة أنّ التّقويم المستمر يعمل بمثابة محرّك للتّلميذ يُشجّعه على عادات حسنة مثل : طريقة المذاكرة و مراجعة الدّروس باستمرار ، احترام الوقت والانضباط ، أي التّقويم المستمر يُعوّد التّلاميذ على العمل و الاجتهاد باستمرار من بداية السّنة إلى نهايتها ، و ليس المراجعة و المذاكرة عشيّة الامتحان .

و تبيّن من خلال نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ أساليب التّقويم المستمر المتنوّعة تثير دافعيّة التّلاميذ ، و هذا يتطابق مع الفرضيّة الثّانيّة لهذه الدّراسة . وقد فسّرت الباحثة هذه النّتيجة بكون التّقويم لم يعد محصورا على قياس التّحصيل الدّراسي فقط بل يتعدّاه إلى قياس كلّ جوانب شخصيّة المتعلّم كالاتجاهات الميول و الجانب الوجداني.

بالإضافة إلى أنّ التّنويع في أساليب التّقويم يُراعي الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ كما يراعي حاجات التّلاميذ المختلفة ، و تضيف الباحثة أنّ التّقويم الّذي يراعي الفروق الفرديّة له علاقة بالجانب الانفعالي للتّلميذ الّذي يشعر بالفخر والرّضا في حالة النّجاح .

هذا من جهة و من جهة أخرى فقد دلّت نتائج الدّراسة الحاليّة على عدم تأثير الجنس على العلاقة الارتباطيّة بين التقويم والدّافعيّة المدرسيّة ، و عدم تأثيره كذلك على العلاقة الارتباطيّة بين أساليب التّقويم والدّافعيّة المدرسيّة و قد أرجعت الباحثة هذه النّتيجة إلى تَغيُّر النّظرة التّقليديّة للوالدين الّتي تفضّل الذّكر على الأنثى ، فأصبحت المعاملة الوالديّة تتسمّ بالرّعاية والاهتمام و التّشجيع للأبناء ذكورا أو إناثا على السّواء ، إذن تغيّرت المفاهيم المرتبطة بالجنس ( ذكور ،إناث ) تغيّرا ملحوظا بالمقارنة بتلك المفاهيم الّتي كانت سائدة سابقا و الّتي كانت تنظر إلى الأنثى على أنّها كائن له دور اجتماعيّ محدّد(الزّواج والإنجاب ) و هذا ما يتّفق مع النّظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة الّتي ترى أنّ الجنس لا يؤثّر على الدّافعيّة و إنّما هناك عوامل أخرى هي الّتي تؤثّر عليها كالمحيط الاجتماعي و عوامل شخصيّة و نوع الأهداف المسطّرة من طرف التّلميذ ( أدائيّة / تعليميّة ) و نوع التّقويم ( انتقائي معياري / تعديلي تصحيحي ) .

و جاءت نتائج هذه الدّراسة مرّة أخرى داعمة لمبادئ النّظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة ، الّتي ترى أنّ الدّافعيّة في السّيّاق المدرسي لا تتأثّر بالمستوى الدّراسي و إنّما تتأثّر بعوامل شخصيّة و عوامل تتعلّق بالمحيط فالتّلاميذ من كلا المستويين (الثّانيّة و الثّالثة متوسط ) لمّا يدركون

قيمة التّقويم المستمر كأداة تعديليّة لتصحيح مسارهم الدّراسي يصلون إلى تحقيق أهدافهم المتمثّلة في النّجاح في شهادة التّعليم المتوسط لأنّهم يدركون بأنّهم قادرون على الإنجاز و الاجتهاد مثل زملائهم من تلاميذ السّنة الرّابعة متوسط . كما يمكن إرجاع عدم تأثير المستوى الدّراسي على الدّافعيّة المدرسيّة بملاءمة المنهاج الدّراسي لهذين المستويين ( الثّانيّة والثّالثة متوسط ) مع قدرات التّلاميذ ، ومدى تناسب وسائل و أساليب التّقويم مع طبيعة المواد الدراسيّة ومع الاختبارات والحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة للتّلاميذ .

إنّ البحث الحالي لن يكون الأول ولا الأخير فيما يخصّ دراسة متغيّرين مهمين لهما تأثيرا مباشرا على نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ألا و هما التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة وعلى هذا الأساس فإنّ نتائج البحث الحالي تفتح آفاقا جديدة لبحوث أخرى لمواصلة البحث في دور التّقويم المستمر في إثارة الدّافعيّة المدرسيّة في مختلف المستويات التّعليميّة ،كما نقترح القيّام بدورات تدريبيّة وتكوينيّة للأساتذة والمعلّمين حول كيفيّة تطبيق وتفعيل أدوات التّقويم التّكويني المستمر، ونؤكّد على ضرورة تركيز المعاهد والمدارس العليا للأساتذة في برامجها على تأهيل وتدريب الطلبة ( أساتذة المستقبل ) على أسلوب التّقويم المستمر و كيفيّة تطبيقه ، مع مراعاة الفروق الفرديّة و حاجات التّلاميذ المختلفة خاصة في مرحلة المراهقة و تعريف الطّلبة بأهميّة هذه المرحلة الحسّاسة في حياة التّلميذ وهناك حقيقة لا يمكن إغفالها و هي أنّ اكتظاظ الأقسام و كثافة البرامج الدّراسية تعيق تطبيق عمليّة التّقويم المستمر . لذلك نقترح إعادة النّظر في توزيع التّلاميذ وإعداد البرامج الدّراسيّة من طرف مختصّين.

كما نقترح بناء برامج تدريبية و إرشاديّة لمساعدة المعلّمين و الأساتذة على إثارة دافعيّة تلاميذ بصفه عامة وتلاميذ الطّور المتوسط بصفة خاصة .

و في الأخير نأمل أن يرجع الدّور الحقيقي للمدرسة المتمثل في إدراك المدرسة على أنّها مصدر للعلم و المعرفة و ليست مجرد مكان للتّقويم من طرف المعلّم و الإدارة ( الانتقاء وفق معايير معيّنة ) . و إنّ التّقويم ماهو إلاّ عمليّة تكوينيّة بنائيّة و جزء من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة يسعى إلى تصحيح و تعديل المسار الدّراسي للتّلميذ .

# قائمة المراجع

## قائمــة المراجــع :

### المراجع باللّغــة العربيّــة :


1. إبراهيم ، معتز أحمد. (2008). تقويم تجربة التّقويم المستمر للرّيّاضيّات بالمرحلة الابتدائيّة بعرعر الجمعيّة المصريّة للمناهج وطرق التّدريس. جامعة عين شمس ، القاهرة . العدد 133. ص ص 177 – 200 .
2. أبو جادو ، صالح محمد. ( 2000). علم النّفس التّربوي .ط2 .عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع .
3. أبو جلالة،صبحي حمدان.(1999).اتجاهات معاصرة في التّقويم التّربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة . ط1 . الكويت : مكتبة الفلاح للنّشر و التّوزيع .
4. أبو زيد، نبيلة أمين علي . (2003). الدّوافع النّفسيّة والاجتماعيّة المرتبطة باستخدام أجهزة الاتصال الحديث لدى المراهقين ، مجلة علم النّفس. الهيئة المصريّة العامة للكتاب. العددان 65–66 ، السّنة 17. ص ص 72– 91 .
5. أبو سل ، محمد عبد الكريم . ( 1999 ) . مناهج الرّيّاضيّات و أساليب تدريسها في الصّفوف الأولى من مرحلة الابتدائيّة. الأردن : دار الفرقان .
6. أبو شعيرة، خالد و أشيوه ، فوزي ، والغباري ثائر. ( 2010 ). معيقات تطبيق إستراتيجيّة منظومة التّقويم الواقعي على تلاميذ الصّفوف الأربعة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة الزّرقاء، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة). الأردن. مجلد 24 ، ص ص 753 – 780 .
7. أبو عواد، فريال . ( 2009 ). البنية العامليّة لمقياس الدّافعيّة الأكاديميّة دراسة سيكومتريّة على عيّنة من طلبة الصّفين السّادس و العاشر في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق .المجلد 25 , العدد(3– 4) ص ص433 - 470 .
8. أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2005). الاستراتيجيّات الدّافعة للتّعلّم و علاقتها بمستوى الذّكاء و المناخ التّعليمي و النّوع لدى طلاب المرحلة الثّانويّة. مجلة كلية التّربيّة. مكتبة زهراء الشّرق ، العدد 29 (الجزء الأوّل ) ، ص ص 9–67 .

9. أرزيل، رمضان و آخرون. (2002). نحو إستراتيجيّة التّعليم بمقاربة الكفاءات. ج1. الجزائر: دار عاقل.

10. أمبو سعيدي، عبد الله خميس و الرّاشدي، ثريا بنت حمد.(2009). صعوبات تطبيق التّقويم التّكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عيّنة من معلّمي العلوم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التّربويّة و النّفسيّة . كليّة التّربيّة. جامعة البحرين. مجلد 10. عدد 2. ص ص 147 – 166.

11. باهي ، مصطفى حسين و شلبي ،أمينة إبراهيم. (1998).الدّافعيّة نظريّات و تطبيقات. (ط1). القاهرة : مركز الكتاب للنّشر.

12. باهي، مصطفى حسين والنّمر، فاتن زكريا. (2004). التّقويم في مجال العلوم التّربويّة و النّفسيّة مبادئ و نظريّات و تطبيقات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصريّة .

13. بركات ، محمد خليفة . ( 1984 ) . مناهج البحث العلمي في التّربيّة وعلم النّفس . (ط$_2$) . الكويت : دار القلم .

14. بعيبع، نادية. (1996). أهميّة الاختبارات المحكيّة المرجع في التّقويم التّربوي. جامعة قسنطينة: رسالة دكتوراه في علم النّفس التّربوي.

15. البنا ، عادل السّعيد وآخرون . (2006) . التّنبؤ بجودة الأداء البحثي لدى عيّنة طلاب الدّراسات العليا . مجلّة مستقبل التّربيّة العربيّة . المركز العربي للتّعليم والتّنميّة المجلّد 12 ، العدد 40 . ص ص 279 – 364 .

16. بوسنة، محمود. (2008). علم النّفس القياسي المبادئ الأساسيّة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

17. بوعكاز ، الوناس . (1997) . علاقة الأهداف السّلوكيّة بالدّافعيّة للتّعلّم و التّحصيل الدّراسي . رسالة ماجستير جامعة الجزائر .

18. تاج السر، عبد الله الشّيخ و آخرون. ( 2004). القيّاس و التّقويم التّربوي. المملكة العربيّة السّعودية: مكتبة الرّشد.

19. توق، محي الدّين وعدس، عبد الرّحمن. (1984). أساسيّات علم النّفس التّربوي. دار جون وايلي وأولاده.
20. توق، محي الدّين، قطامي، يوسف وعدس، عبد الرّحمن.(2003). أسس علم النّفس التّربوي. (ط3). الأردن: دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع.
21. جابر ، جودت . (2004 ) .علم النّفس ط1 مكتبة الأردن : دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع .
22. جابر، عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيّات التّدريس و التّعلّم. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
23. جديدي، عفيفة. (2011). أثر الانفعالات المميّزة للمراهق المتمدرس على الدّافعيّة للتّعلّم. جامعة الجزائر: أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التّربيّة.
24. الجسماني، عبد العلي. (1994). سيكولوجيّة الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسيّة. لبنان: الدّار العربيّة للعلوم.
25. حجاج ، غانم و ياسر ، عبد الله وعقبد الحميد ، علاء الدّين. (2009). علم النّفس المدرسي بحوث و مقاييس معاصرة. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
26. حريزي،إبراهيم.(1993). تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التّعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم .رسالة ماجستير في علوم التّربيّة . جامعة الجزائر .
27. حسونة، سامي عيسى.(2009).الكفاءة الذّاتيّة في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسيّة قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى. سلسلة العلوم الإنسانيّة. المجلد 13. العدد 2. ص 122-149 .
28. حسين، طه عبد العظيم. (2006). استراتيجيّات إدارة الصّفوف التّربويّة النّفسيّة. (ط1). الأردن: دار الفكر.
29. حسين، محي الدّين أحمد. (1988). دراسات في الدّافعيّة و الدّوافع. (ط1). القاهرة: دار المعارف.

30. خضر ، رشيد فخري . ( 2005 ) . التّقويم التّربوي . ط1 .دبي . الإمارات العربيّة المتّحدة : دار الفلم للنّشر والتّوزيع .

31. خليفة، عبد اللّطيف محمد. (2000). الدّافعيّة للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطّباعة و النّشر و التّوزيع .

32. خير الله، سيد محمد و الكناني، ممدوح عبد المنعم. ( 1996). سيكولوجيّة التّعلّم بين النّظريّة و التّطبيق. مصر: دار النّهضة العربيّة للطّباعة و النّشر.

33. الدّاود، هند بنت عبد الله بن عبد الرّحمن. (2004). واقع التّقويم المستمر لمقرّر الرّيّاضيّات في الصّفوف المبكرة من المرحلة الابتدائيّة للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربيّة السّعوديّة:كليّة التّربيّة. جامعة الملك سعود.

34. الدّردير، عبد المنعم أحمد . (2004). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرّيّاضيّات و علاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس و بعض المتغيّرات النّفسيّة لدى تلاميذهم. دراسة تقويميّة في البيئة السّعوديّة، (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

35. دوقة ، أحمد.، لورسي، عبد القادر.، غربي، مونة.، حديدي، محمد و أشروف كبير، سليمة. (2009). سيكولوجيّة الدّافعيّة للتّعلّم في التّعلّم ما قبل التّدرج . الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

36. دوقة، أحمد.، لورسي، عبد القادر وغربي، مونية. (2007). تطوير مقياس الدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ التّعليم المتوسط. جامعة الجزائر: مجلة الوقاية و الأرغونوميا . العدد 1. ص ص 62-77 .

37. الدّيب، علي محمد. (1990). الإقامة بالأقسام الدّاخليّة و علاقتها بالتّوافق الشّخصي الاجتماعي والانجاز الأكاديمي للطّلاب بالكليّات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان. مجلة علم النّفس. الهيئة المصريّة العامة للكتاب. العدد 14. السّنة 4. ص ص 96-107 .

38. راجح ، أحمد عزت .(1995). أصول علم النّفس . (ط1) . الإسكندريّة . مصر: المكتب المصري الحديث .

39. راشد، هيثم يوسف. (2005). : أثر برنامج تدريبي في تنميّة الدّافعيّة للانجاز الدّراسي و مفهوم الذّات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدّراسات العليا.

40. ربيع ، هادي مشعان . (2008) . القيّاس و التّقويم في التّربيّة و التّعليم . الأردن : دار زهران .

الريّاض ، المملكة العربيّة السّعوديّة : مكتبة العبيكان .

41. زايد، نبيل محمد. ( 2003). الدّافعيّة و التّعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

42. زبدي، ناصر الدين. (2007). سيكولوجيّة المدرس الجزائري دراسة وصفيّة تحليليّة .(ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

43. الزّغلول، عماد. ( 2003). نظريّات التّعلّم. الأردن: دار الشّروق.

44. الزّق، أحمد يحيى. (2009). الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنيّة في ضوء متغيّر الجنس و الكليّة و المستوى الدراسي. جامعة البحرين: مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة. المجلد 10. العدد 2. ص ص 38 – 58 .

45. زهران، حامد عبدالسّلام. ( 1984). علم النّفس الاجتماعي. (ط 5). القاهرة: عالم الكتب.

46. زهران، حامدعبدالسّلام .(2005). علم النّفس النّمو.الطّفولة والمراهقة .(ط2). القاهرة: عالم الكتب .

47. الزّيّات ، فتحي مصطفى.(2004). سيكولوجية التّعلّم بين المنظورالإرتباطي و المنظور المعرفي . سلسلة علم النّفس المعرفي 2 . (ط2). القاهرة مصر: دار النشر للجامعات .

48. زيتون ، عادل سعيد . (2007 ). أصول التّقويم والقياس التّربوي . الرّيّاض . المملكة العربيّة السّعوديّة : الدّار الصّوتيّة للتّربيّة .

49. زيدان، محمد مصطفى. (1985). دراسة سيكولوجيّة تربويّة لتلميذ التّعليم العام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

50. الزّيود، نادر وعليان، هشام. ( 1998). مبادئ القيّاس و التّقويم في التّربيّة. الأردن: دار الفكر للطباعة و النّشر.

51. ساعد، وردية. (2003). علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتّحصيل الدّراسي للتّلميذ. رسالة ماجستير في علوم التّربيّة. الجزائر: كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

52. سالم ، مهدي والحليبي ، عبد اللّطيف. (1998) . التّربيّة الميدانيّة وأساسيّات التّدريس . ط2 .الريّاض . المملكة العربيّة السّعوديّة : مكتبة العبيكان .

53. سدرة ، ليلى .(2011) . أثر كل من الشّعور بالكفاءة و الاستقلاليّة و القدرة على ربط علاقات اجتماعيّة في الدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ الطّور المتوسط ، رسالة ماجستير في علم النّفس المدرسي ، جامعة الجزائر .

54. سرير، محمد شارف و خالدي ، نور الدّين .(1995). التّدريس بالأهداف و بيداغوجيّة التّقويم . (ط2) . الجزائر .

55. السّعدون ، عادلة علي ناجي .(2008) . التّغذيّة الرّاجعة و التّقويم التّكويني و أثرهما الفعّال في مادة التّربيّة الإسلاميّة ، مجلة جامعة ذي قار ، العدد 1 . بغداد ، العراق .

56. سليمان ، سناء محمد .(1988) . الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعداديّة و علاقتها بالمستوى الاجتماعي الثّقافي و وجهة الضّبط والاتجاهات الدّراسية ، مجلة علم النّفس ، الهيئة المصريّة العامة للكتاب ، العدد 6 . ص 60-73 .

57. سيد علي، و سالم أحمد .( 2003) . التّقويم في المنظومة التّربويّة .( ط 2) . الرّياض . المملكة العربيّة السّعوديّة: مكتبة الرّشد.

58. السّيد، فؤاد البهي .( 1979 ) . علم النّفس الإحصائي و قيّاس العقل البشري . الطّبعة الثّالثة . القاهرة: دار الفكر العربي.

59. الشّبلي ، إبراهيم محمد .(1983) . محاضرات في التّقويم التّربوي . الكويت: المركز العربي للبحوث التّربوية لدولة الخليج .

60. شحاذة ، نعمان .(2009) . التّعلّم و التّقويم الأكاديمي . (ط 1) . عمّان: دار الصّفاء للنّشر.

61. الشّرقاوي ، أنور محمد .(2001) . الدّافعيّة و الانجاز الأكاديمي و المهني و تقويمه . الجزء الأوّل . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصريّة .
62. شريم ، رغدة .(2009) . سيكولوجيّة المراهقة . (ط1). عمان الأردن: دار المسيرة .
63. شعلة ، الجميل محمد عبد السّميع (1999) : أثر تفاعل الدّافع المعرفي و البيئة المدرسية على كل من التّحصيل الدّراسي و الاتجاه نحو الدّراسة لدى طلاب المدرسة الثّانويّة الصّناعيّة . مجلة علم النّفس . الهيئة المصريّة العامة للكتاب . العدد 52 . السنة 13 . ص 40-63 .
64. صادق، أمال و أبو حطب، فؤاد .(1998). علم النّفس التّربوي . (ط5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
65. الضّامن ، منذر .(2006) . الدّافعيّة و استراتيجيّات التّعلّم . مجلة شبكة العلوم النّفسيّة العربية . عمّان . الأردن العدد 10 . ص ص 143 – 151 .
66. الطّريري، عبد الرّحمن سلمان. (1997). القياس النّفسي والتّربوي نظريّاته أسسه تطبيقاته. القاهرة: مكتبة الرّاشد.
67. الظّاهر ، زكريا محمد و آخرون . (2002 ) . مبادئ القيّاس و التّقويم في التّربيّة .(ط1) . الأردن : الدّار العلميّة الدّوليّة للنّشر والتّوزيع .
68. عاقل، فاخر .(1978) . علم النّفس التربوي . (ط1). بيروت : دار العلم للملايين .
69. العبادي ، رائد . (2005) . الاختبارات المدرسيّة .(ط1). الأردن: المجتمع العربي للنّشر و التّوزيع .
70. عبد الخالق ، أحمد محمد . (2001 ) . مبادئ التّعلّم . (ط2) . مصر : دار المعرفة الجامعيّة .
71. عبد القوي ، علي سامي و آخرون .( 1994) . الحاجات النّفسيّة لدى طلاب الجامعة (دراسة نفسيّة مقارنة) . مجلة علم النّفس . الهيئة المصريّة العامة للكتاب . العدد 16 . السّنة 4 . ص 72 – 73 .

72. عبد الهادي ، نبيل .( 2002) . المدخل إلى القيّاس و التّقويم التّربوي و استخدامه في مجال التّدريس الصّفي. (ط 2 ). عمان . الأردن: دار وائل للنّشر.

73. عبيدات ، ذوقان و آخرون . (1992) . البحث العلمي . عمان .الأردن : دار الفكر للنّشر و التّوزيع .

74. عثمانة ،صلاح و القاعود، إبراهيم .(2006) . إستراتيجيّات إثارة دافعيّة الطّلبة للتّعلّم عند معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلة الثّانويّة في الأردن . مجلة دراسات (العلوم التّربويّة). مطبعة الجامعة الأردنيّة. المجلد 33. العدد 2.ص 293 – 301 .

75. عدس ، عبد الرّحمان ، وقطامي يوسف .(2003 ) . علم النّفس التّربوي .النّظريّة والتّطبيق الأساسي . عمّان : دار الفكر .

76. عدس ، عبد الرّحمن .(1999) . علم النّفس التّربوي (نظرة معاصرة) . الأردن: دار الفكر.

77. عرفان ، خالد محمود .(2005) . التّقويم التّراكمي الشّامل . القاهرة: عالم الكتب.

78. عقل ، أنور .(2001) . نحو تقويم أفضل . (ط1) . القاهرة . جمهوريّة مصر العربيّة : دار النهضة العربيّة.

79. عقيلان ، إبراهيم .( 2000 ). مناهج الرّيّاضيّات وأساليب تدريسها. عمّان : دار المسيرة .

80. علاّم ، صلاح الدّين محمود .(2007).القيّاس و التّقويم في العمليّة التّدريسيّة .(ط1) . عمان . الأردن: دار المسيرة للنّشر و التّوزيع.

81. علاّم، صلاح الدّين محمود .( 2004). التّقويم التّربوي البديل . القاهرة . جمهوريّة مصر العربيّة: دار الفكر العربي.

82. العلوان ، أحمد فلاح و العطيات ، خالد عبد الرّحمن .(2010 ) . العلاقة بين الدّافعيّة الدّاخليّة الأكاديميّة و التّحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر أساسي في مدينة معان في الأردن.مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانيّة) . المجلد 18 . العدد 2 . ص 683-717 .

83. عمارة ، سامية .(2006) . أنماط المعاملة الوالديّة و علاقتها بأنماط الدّافعيّة المدرسيّة عند المراهق المتمدرس . مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس الاجتماعي . جامعة الجزائر .

84. عودة ، أحمد .( 2002) . القيّاس و التّقويم في العمليّة التّدريسيّة . (ط 5) . إربد . الأردن: دار الأمل.

85. غباري، ثائر أحمد .(2008) . الدّافعيّة . (ط1). عمان . الأردن: دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة.

86. الغراوي ، رحيم . ( 2007 ) . القيّاس و التّقويم في العمليّة التّدريسيّة . (ط1). الأردن : دار دجلة .

87. فاتحي ، محمد .(2004) . تقييم الكفاءات . (ط1). المغرب: دار البيضاء.

88. الفرماوي ، حمدي علي .(2004). دافعيّة الإنسان بين النّظريّات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة . (ط1). القاهرة . مصر: دار الفكر العربي.

89. فهمي ، مصطفى .( 1974) . سيكولوجيّة الطفولة و المراهقة . القاهرة : دار مصر للطّباعة.

90. قاسم ،أنسي محمد أحمد .(2003). الفروق الفرديّة والتّقويم . (ط1) . عمّان : دار الفكر للنّشر والتّوزيع .

91. القرشي ، عبد الفتّاح .( 1985 ) . اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطّلاب ، رسالة الخليج العربي.الرّياض، مكتب التّربيّة العربي لدول الخليج .عدد 18.ص ص3 – 33 .

92. قطامي ، يوسف .(1998) . التّعلّم و التّعليم الصّفي . الأردن: دار الشّروق.

93. قلادة ، فؤاد سليمان.(2005).الأهداف والمعايير التّربويّة وأساليب التّقويم.(ط1) الأسكندريّة : مكتبة بستان المعرفة .

94. الكبيسي ، عبد الواحد .( 2007) . القيّاس و التّقويم تجديدات و مناقشات . عمان: دار جرير.

95. اللّقاني ، أحمد حسين . (1989) . المنهج بين النّظريّة والتّطبيق . القاهرة : عالم الكتب.

96. المانع ، عزيزة عبد العزيز .(2005) . أساليب التّعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة و أساليب التّعليم الشّائعة في مدراس مدينة الرّياض بالمملكة العربيّة السعوديّة (دراسة ميدانيّة)،مجلة دراسات(العلوم التّربويّة) المجلد 32.العدد2.ص 201 – 2015.

97. المصري ، محمد .(2007) . اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التّقويم . مجلة العلوم التّربويّة و النّفسيّة تصدر عن كليّة التّربيّة . جامعة البحرين . المجلد 8 العدد الأول .

98. المطيري ، عيسى بن فرج.(2010) . الكفايات اللازمة للتّقويم المستمر بالمرحلة الابتدائيّة و مدى توفرها لدى معلّمي منطقة المدينة المنورة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كليّة التّربيّة . جامعة أم القرىّ ، مكة المكرمة ، المملكة العربيّة السّعوديّة.

99. مقدم ، خديجة .(2005). الأبعاد النّفسيّة و الاجتماعيّة لدى شخصية المراهق الجانح، دراسة وصفيّة بالسجن الاحتياطي قديل ( ولاية وهران) . إنسانيّات . المجلة الجزائريّة في الأنثربولوجيّة و العلوم الاجتماعيّة. مجلد 9 . العدد 3-4 .

100. ملحم ، سامي محمد .( 2005). القيّاس و التّقويم في التّربيّة و علم النّفس . عمان . الأردن : دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة.

101. منسي ،حسين.(2000).تصميم التّدريس. (ط2) . مصر: دار الكندي للنّشر والتّوزيع.

102. منسي، محمود عبد الحليم .(1998) . التّقويم التّربوي . . د ط . مصر: دار المعرفة الجامعية.

103. منسي،عبد الحليم.(2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التّربويّة والنّفسيّة . الإسكندريّة. مصر: دار المعرفة الجامعيّة .

104. المنشور الوزاري رقم 0.0/128 .6 /06 المؤرّخ في 02 سبتمبر 2006 المتعلّق بتعديلات خاصة بعمليّات تقويم أعمال التّلاميذ .

105. موسى ، رشاد عبد العزيز و أبو ناهية، صلاح الدّين محمد .(1988) .الفروق بين الجنسين في الدّافع للانجاز. مجلة علم النّفس . العدد 5 (فبراير) . الأردن .

106. النّجّار، فايز جمعة والنّجّار، نبيل جمعة ، و الزّعبي ماجد راضي . ( 2008 ) . أساليب البحث العلمي ( منظور تطبيقي ) . الأردن : دار الحامد للنّشر و التّوزيع .

107. نشواتي ، عبد المجيد. (1986) . علم النّفس التّربوي. (ط3). الأردن: دار الفرقان للنّشر والتّوزيع.

108. واعلي ، محمد الطّاهر .(2006). التّقويم في المقاربة بالكفاءات . الجزائر : دار السّعادة للطّباعة و النّشر .

109. وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة. مديريّة التّقويم و التّوجيه والاتصال. المنشور رقم 128 المؤرّخ في 23 سبتمبر 2006 المتعلّق بتعديلات خاصة بعمليّات تقويم أعمال التّلاميذ.

110. الوقفي ، الرّاضي . ( 2000 ). الصّعوبات التّعليميّة في الرّيّاضيّات . الرّياض : عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود .

111. يوسف، ماهر إسماعيل ، والرّافعي ، محب محمود .(2001). التّقويم التّربوي أسسه وإجراءاته . الرّيّاض . المملكة العربيّة السّعوديّة : مكتبة الرّشد .

112. يونس، محمد محمود بني . (2007). سيكولوجيّا الدّافعيّة و الانفعالات . (ط1). الأردن: دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة.

**المراجع باللّغة الأجنبيّة :**


113. Ames, c. (1992). Classrooms . goals, structures and student motivation. Journal of educational psychology. 84. pp 261-271.
114. André , B . ( 1998 ) . motiver pour enseigner . Paris : Hachette éducation.
115. Bandura , A. (1986) . social foundation of though and action : a social cognitive theory . New York : Englewood Cliffs. Prentice Hall .
116. Barbeau, D, Montini, A et al. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire ? pédagogie collégiale. Montréal collège : Dubois de Boulogne, v11, N°1.
117. Beswick , D . (2002) . Management implication of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards . Journal of Applied Psychology 87 , 5. 724 – 738 .
118. Boston, Carol. (2002). The Concept of formative assessment. Practical Assessment. Research & Evaluation Journal. vol13.
119. Cardinet , J .(1988) . pour apprécier le travail des élèves . collection pedagogie en développement . ($2^{ed}$) . Bruxelles :De Boeck .
120. De Landsheere .( 1979). Dictionnaire du l'évaluation et de la recherche en éducation . Paris : PUF .
121. Deci , E . , Schwart , A and Ryan , R . (1996) . An instrument to assess adults orientation toward control versus autonomy with children , reflection on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational psychology , 88 , 5. pp 642-650 .
122. Deci , E.L.,Rayan , R.M.,.Gagne , M., Leone , D.R., Usunov , & Kornazheva , B.P. (2011). Need Satisfaction, Motivation ,and well-being in the work organization of a former eastern bloc country: A gross-cultural study of self – determination , Personality and social psychology bulletin , vol. 27. pp 930 – 940.
123. Decorte , E. (1979). les fondements de L'action didactique adaptation Française par . V . Vancutsen . Bruscelles : De Boeck.

124. Deketele , J .( 1991) .Docimologie L'introduction aux concepts et aux pratique . 2 édit . Cabay
125. Delannoy , C .(1997) . la motivation. Paris : Hachette éducation .
126. Deville , J .( 2007) . Filles et garçons et pratique scolaire des lycéens a l'accompagnement scolaire : ed Harmattan
127. Domincé , p. (1979). la formation enjeu de l'évaluation . Froncfort: Berne .
128. Dweck, C and Leggett , E .(1988) . A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological review 95. Pp 256-273.
129. Dweck,C.S. (1986). Motivation Processes Affecting learning, Journal of The American psychological Association. vol 41. N 10 .
130. Eccles , J. (1993) . Development during adolescence , The impact of stages-Environment fit on adolescents experience in schools and families. American psychologist. 48. pp90-101 .
131. Gagne , F. ( 1995 ) . Froom Giftedness to Talent : Adevlopmend Model and its Impct on the fuld . Roper Review 18. 103 – 111 .
132. Gentry , M. (2000) .Gifted and no gifted middle school students , Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument , my class activities ? . journal of Education of gifted , 24 (11) . pp 74-96 .
133. Gesell , A. (1985). L'Adolescent de 10 à 16 ans. France : Psychologie d'aujourd'hui – PUF .
134. Gronlund , N .( 1990) . Measurement and Evaluation in teaching ( 6 th ed ) New york : Mac Millan .
135. Hameline, Daniel. (1985) . les objectives pedagogique en formation initiale et en formation continue. Paris : E.S.F.
136. Harlen , W . ( 2006 ) . Assessment for learning and assessment of learning in wood – Robinson , V.(Ed). ASE guide secondary science education (pp. 173-180) New york :the Association for science Education .
137. Huart, th. (2004). La motivation scolaire, évolution au cours du primaire et piste d'intervention , service de pédagogie expérimentale.

138. Huffman , K , Vernoy ,M , and Vernoy , J. (1994).Psychchology in action . 3rd edition Canada : John Willy and sons editions .
139. Hurtig (M) & Rondal (J.A).1981: Introduction a la Psychologie de L'enfant tome 1. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur .
140. Lavoie M , J. Lavoie . Alin Nogue . (1999). La motivation scolaire Faites en votre affaire . Revue : vie pédagogique N° 112 Québec Canada .
141. Lepper , M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance scandina Vian . Journal of Psychology 46 , 4 . pp 323 - 330 .
142. Levesque,C., Zuehlke,A.N.,Stanek,L.R, & Ryan,R.M.(2004) . Autonomy and competence in german and American university students a comparative study based on self-determination theory, Journal of education psychology , vol.96 , no.1 , pp 68-84 .
143. Pintrich , P. and Degroot , E. (1990) . Motivational and Self Regulated Learnig comports of classroom academic Performance. Journal of Educational Blemant VOL 82 no1. 33 - 40
144. Popham , J .(1995). classroom Assessement :What Teachers Need to Know . Boston : Allyn and Bacon .
145. Richard , D.R. (1991). A comparison of thee computer generated feed back strategies . paper presented at the annul meeting of the association for Educational communication and technology florid , Orlando .
146. Santrock , J. (2003). Educational. Psychology. Boston: Mc Mraw Hill .
147. Scalon, G. (1988). L'évaluation formation des apprentissages. Quebec :Presses de l'université Laval.
148. Schunk , D.H .(1991) . self efficacy and academic motivation . Educational psychologist , 26 pp . 207-231.
149. Sckunk , D . ( 1991). Learning theories A Edition perspective . New york : Macmillan publishing . company .
150. Sillamy, N .(1999). Dictionnaire de Psychologie . Larousse Paris : édition France loisir .

151. Stewart , D .(1993) . Creating the teachable moment . PA TAB Boocks : Blus Ridge Summit .
152. Stuffelbeam .D, et al . (1980). Evaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa : N.H.P.
153. Tagliante, C. (1991). L'évaluation. Paris : Clé internationale.
154. Tardif, J .(1992). Pour un enseignement stratégique. Canada : les édition logiques.
155. Unok Marks, Susan & Maniates , Helen .(2003). Formative evaluation of professional development, How will we Know Success ? Educational Resources Information Center (ERIC) .
156. Viau , R . (2009) . La motivation en contescte scolaire (2em édition ) Bruxelles : De Boeck .
157. Viau , R.(1994). La motivation en contexte scolaire. (2ème éd.). Bruxelles : de Boeck and Larcier .
158. Viau, R .(1997) . la motivation on contexte scolaire. Canada : De Boeck université .
159. Weiner , B .(1992). Human motivation . New Bury Park C A: Sage .
160. Wentzel , K.(1997). Student motivation in middle . The role of perceived pedagogical caring .journal of educational psychology , vol 89 (3).
161. Woolfolk , A.E.(1999). Educational. Psychology. (7th ed) Boston : Allyn- Bacon .
162. Zimmerman , B.J . (1990) . Self regulating academic learning and achievement .Educational Psychology Review , 2 , pp.173-201

# الملاحـــق

# ملحـق رقـم ( 01 )

يمثل درجات الخام للمعدلات العامة ومعدلات التّقويم المستمر

ودرجات الدّافعيّة المدرسيّة

| Genre | Motivation | Evaluation | Moyenne | Niveau |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 122 | 14 | 13,08 | 1 |
| 0 | 136 | 16 | 15,08 | 1 |
| 0 | 139 | 14 | 11,97 | 1 |
| 1 | 124 | 10 | 9,24 | 1 |
| 1 | 136 | 19 | 17,02 | 1 |
| 0 | 108 | 9 | 9,19 | 1 |
| 1 | 120 | 9 | 10 | 1 |
| 1 | 132 | 18 | 17,4 | 1 |
| 0 | 134 | 17 | 16,35 | 1 |
| 1 | 108 | 8 | 7,83 | 1 |
| 1 | 143 | 12 | 9,62 | 1 |
| 0 | 123 | 14 | 9,93 | 1 |
| 1 | 130 | 15 | 13,99 | 1 |
| 1 | 145 | 15 | 11,83 | 1 |
| 0 | 140 | 13 | 12,86 | 1 |
| 1 | 103 | 11 | 12,5 | 1 |
| 1 | 109 | 14 | 10,23 | 1 |
| 1 | 115 | 13 | 11,15 | 1 |
| 0 | 120 | 15 | 13,5 | 1 |
| 0 | 143 | 18 | 14,03 | 1 |
| 0 | 128 | 18 | 16,57 | 1 |
| 0 | 140 | 10 | 11,89 | 1 |
| 0 | 140 | 15 | 10,5 | 1 |
| 1 | 136 | 10,5 | 10,07 | 1 |
| 0 | 104 | 10 | 8,64 | 1 |
| 1 | 144 | 12 | 8,08 | 1 |
| 1 | 116 | 9,5 | 8,36 | 1 |
| 1 | 129 | 11 | 12,46 | 1 |
| 1 | 80 | 9,3 | 10 | 1 |
| 0 | 142 | 18 | 14,8 | 1 |
| 0 | 140 | 17 | 15,6 | 1 |
| 1 | 88 | 10 | 7,33 | 1 |
| 0 | 132 | 14 | 7,43 | 1 |
| 1 | 134 | 10 | 8,73 | 1 |
| 1 | 111 | 8 | 5 | 1 |
| 1 | 104 | 14 | 14,07 | 1 |
| 1 | 101 | 17 | 16,95 | 1 |
| 0 | 133 | 14 | 12 | 1 |
| 1 | 140 | 15 | 18,96 | 1 |
| 1 | 135 | 18 | 17,43 | 1 |
| 1 | 84 | 17 | 12,75 | 1 |
| 0 | 102 | 17 | 15,43 | 1 |
| 1 | 126 | 10 | 8,27 | 1 |
| 1 | 125 | 10 | 7 | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 109 | 8 | 4 | 1 |
| 0 | 97 | 19 | 18,93 | 1 |
| 0 | 98 | 11,5 | 11 | 1 |
| 1 | 136 | 19 | 15,93 | 1 |
| 1 | 126 | 16 | 17,81 | 1 |
| 1 | 100 | 10 | 8,55 | 1 |
| 0 | 54 | 5 | 4,67 | 1 |
| 1 | 99 | 9 | 5,17 | 1 |
| 1 | 123 | 16 | 13,91 | 1 |
| 1 | 134 | 18 | 16,57 | 1 |
| 1 | 107 | 18 | 17,19 | 1 |
| 0 | 135 | 12 | 10,27 | 1 |
| 1 | 130 | 5 | 2,83 | 1 |
| 1 | 131 | 10 | 8,87 | 1 |
| 0 | 130 | 6 | 4,3 | 1 |
| 0 | 118 | 14 | 11,77 | 1 |
| 1 | 125 | 10 | 7,13 | 1 |
| 1 | 139 | 9 | 6,03 | 1 |
| 1 | 137 | 8 | 5 | 1 |
| 1 | 117 | 11 | 10,33 | 1 |
| 0 | 130 | 14 | 10,4 | 1 |
| 1 | 143 | 14 | 11,27 | 1 |
| 1 | 102 | 12 | 13,67 | 1 |
| 0 | 135 | 12 | 10,5 | 1 |
| 0 | 117 | 12 | 12,3 | 1 |
| 0 | 108 | 17 | 15,5 | 1 |
| 0 | 133 | 10 | 9,3 | 1 |
| 1 | 122 | 12 | 8,27 | 1 |
| 1 | 117 | 10 | 7,07 | 1 |
| 1 | 106 | 10 | 9,25 | 1 |
| 1 | 109 | 18 | 17,1 | 1 |
| 0 | 109 | 10 | 9,94 | 1 |
| 1 | 145 | 16 | 13,5 | 1 |
| 1 | 119 | 10 | 8 | 1 |
| 1 | 92 | 14 | 13,5 | 1 |
| 1 | 138 | 18 | 14,6 | 1 |
| 0 | 144 | 15 | 16 | 1 |
| 1 | 123 | 9 | 7,5 | 1 |
| 1 | 149 | 19,5 | 19,7 | 1 |
| 0 | 136 | 15 | 14,92 | 1 |
| 1 | 139 | 17 | 13,98 | 1 |
| 0 | 126 | 16 | 13,58 | 1 |
| 0 | 128 | 16 | 14,87 | 1 |
| 1 | 141 | 13 | 11,72 | 1 |
| 1 | 130 | 18,5 | 17 | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 145 | 17 | 14,78 | 1 |
| 0 | 149 | 19,5 | 17,88 | 1 |
| 0 | 115 | 15 | 15,44 | 1 |
| 1 | 128 | 19 | 17,78 | 1 |
| 1 | 119 | 16 | 18,78 | 1 |
| 1 | 119 | 13 | 10,27 | 1 |
| 1 | 147 | 12 | 9,5 | 1 |
| 1 | 113 | 11 | 9,89 | 1 |
| 1 | 132 | 16 | 17,05 | 1 |
| 0 | 125 | 19 | 15,07 | 1 |
| 0 | 134 | 11 | 9,2 | 1 |
| 0 | 121 | 19 | 14,99 | 1 |
| 1 | 124 | 18 | 12,6 | 1 |
| 1 | 150 | 18,5 | 18,44 | 2 |
| 0 | 134 | 18,5 | 18,22 | 2 |
| 1 | 144 | 13 | 9,89 | 2 |
| 0 | 141 | 18,5 | 17,9 | 2 |
| 1 | 122 | 12 | 9 | 2 |
| 0 | 139 | 16,4 | 14,99 | 2 |
| 0 | 134 | 18,5 | 15,94 | 2 |
| 1 | 120 | 17,5 | 13,25 | 2 |
| 0 | 134 | 15 | 13,28 | |
| 0 | 116 | 18,5 | 17 | 2 |
| 0 | 92 | 12 | 13,5 | 2 |
| 0 | 140 | 15 | 15,5 | 2 |
| 0 | 130 | 14 | 10,5 | 2 |
| 1 | 120 | 16 | 17,5 | 2 |
| 0 | 98 | 12 | 13,8 | 2 |
| 0 | 93 | 11 | 12,5 | 2 |
| 0 | 125 | 16 | 14,5 | 2 |
| 1 | 140 | 17 | 16,5 | 2 |
| 0 | 144 | 15 | 15,5 | 2 |
| 1 | 113 | 10 | 8,5 | 2 |
| 1 | 105 | 9 | 7,5 | 2 |
| 0 | 84 | 8 | 8,5 | 2 |
| 0 | 93 | 14 | 13,8 | 2 |
| 0 | 115 | 15 | 15,6 | 2 |
| 0 | 133 | 10 | 9,2 | 2 |
| 1 | 105 | 10 | 9,3 | 2 |
| 1 | 54 | 5 | 4,5 | 2 |
| 0 | 100 | 9 | 6,72 | 2 |
| 0 | 119 | 10 | 7,03 | 2 |
| 0 | 102 | 10 | 9,18 | 2 |
| 1 | 146 | 15 | 16,1 | 2 |
| 0 | 115 | 11 | 7,13 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 130 | 15 | 12,2 | 2 |
| 0 | 144 | 16 | 15,4 | 2 |
| 1 | 125 | 13 | 12,5 | 2 |
| 1 | 139 | 16 | 15,5 | 2 |
| 0 | 149 | 18,5 | 19,1 | 2 |
| 0 | 119 | 15 | 16,2 | 2 |
| 0 | 126 | 14 | 14,5 | 2 |
| 0 | 100 | 13 | 14,6 | 2 |
| 1 | 99 | 10 | 11,5 | 2 |
| 1 | 85 | 12 | 11,3 | 2 |
| 0 | 65 | 10 | 7,17 | 2 |
| 0 | 139 | 16 | 15,99 | 2 |
| 0 | 146 | 17 | 18,2 | 2 |
| 1 | 135 | 16 | 15,2 | 2 |
| 0 | 56 | 5 | 4,83 | 2 |
| 1 | 88 | 10 | 11,5 | 2 |
| 0 | 120 | 14 | 13,5 | 2 |
| 1 | 139 | 15 | 15,2 | 2 |
| 0 | 98 | 13 | 14,5 | 2 |
| 0 | 100 | 8 | 5,6 | 2 |
| 0 | 106 | 10 | 11,5 | 2 |
| 1 | 133 | 16 | 17,2 | 2 |
| 0 | 142 | 14 | 12,3 | 2 |
| 0 | 149 | 18 | 17,7 | 2 |
| 1 | 144 | 16 | 15,5 | 2 |
| 1 | 55 | 5 | 4,2 | 2 |
| 0 | 109 | 10 | 11,5 | 2 |
| 1 | 147 | 12,5 | 9,93 | 2 |
| 0 | 145 | 15 | 16,1 | 2 |
| 1 | 139 | 16 | 15,9 | 2 |
| 0 | 146 | 18 | 18,5 | 2 |
| 0 | 106 | 12 | 11,9 | 2 |
| 0 | 148 | 17 | 16,5 | 2 |
| 0 | 98 | 10 | 11,5 | 2 |
| 0 | 140 | 16 | 18,66 | 2 |
| 0 | 99 | 10 | 7,14 | 2 |
| 0 | 126 | 11 | 8,47 | 2 |
| 0 | 115 | 10 | 11,06 | 2 |
| 0 | 130 | 7 | 6,2 | 2 |
| 0 | 79 | 8 | 6,69 | 2 |
| 0 | 131 | 6 | 8,37 | 2 |
| 0 | 133 | 15 | 17,2 | 2 |
| 0 | 65 | 8 | 6,14 | 2 |
| 0 | 125 | 10 | 11,5 | 2 |
| 0 | 101 | 12 | 13,5 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 65 | 8 | 6,01 | 2 |
| 0 | 50 | 9 | 7,63 | 2 |
| 0 | 101 | 12 | 13,5 | 2 |
| 0 | 103 | 16 | 15,89 | 2 |
| 0 | 98 | 18 | 18,95 | 2 |
| 1 | 107 | 10 | 4,5 | 2 |
| 1 | 126 | 10 | 7,33 | 2 |
| 1 | 126 | 10 | 8,27 | 2 |
| 0 | 87 | 9 | 7,36 | 2 |
| 0 | 140 | 16 | 15,64 | 2 |
| 0 | 143 | 18 | 14,9 | 2 |
| 0 | 132 | 12 | 7,47 | 2 |
| 0 | 124 | 16 | 13,82 | 2 |
| 0 | 54 | 7 | 4,69 | 2 |
| 1 | 142 | 16 | 18,9 | 2 |
| 1 | 104 | 15 | 14,5 | 2 |
| 1 | 112 | 7 | 5,7 | 2 |
| 1 | 134 | 16 | 16,5 | 2 |
| 0 | 133 | 14 | 12,5 | 2 |
| 0 | 98 | 11 | 11,63 | 2 |
| 0 | 145 | 17 | 18,63 | 2 |

| | |
|---|---|
| **الجنــس**<br>ذكـور : 0<br>إنــاث : 1 | **المستــوى الدّراســي**<br>السّنة الثّانيّة متوسط : 1<br>السّنة الثّالثة متوسط : 2 |

# ملحق رقم ( 02 )

## مقيـاس الدّافعيّـة المدرسيّــة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة الجـزائـــر

عزيـزي التّلميـذ(ة)

قصد القيام بدراسة عمليّة حول موضوع اهتمام التّلميذ و رغبته في الدّراسة ، نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك حولها بكلّ صراحة ، وذلك بوضع العلامة (X) في الخانـة المناسبـة لإجابتـك ، نرجـو منـك عدم تـرك أيّ عبـارة بدون إجابـة .

و نشكرك على تعاونك معنا . تقبل منّا فائق التّقدير و الاحتـرام .

اللّقب : ..... السّـــن :.....

الاسـم : ..... القســم :.....

| العبـــــــــارات | صحيح تمـاما | صحيـح نوعـا مـا | غيـــر صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|
| 1 – لدي القدرة على النّجاح . | | | | |
| 2 – التّعلّم يحقّق لي أمنياتي . | | | | |
| 3 – لدي القدرة على العمل أكثر . | | | | |
| 4 – التّعلّم يحقّق لي مستقبلا زاهرا . | | | | |
| 5 – لدي القدرة على التّفوّق على زملائي . | | | | |
| 6 – التعلّم يوصلني إلى مراتب الكبار . | | | | |
| 7 – لدي القدرة على مواصلة الدّراسة . | | | | |
| 8 – فهمي للدّروس يضمن لي علامات جيّدة . | | | | |
| 9 – التّعليم يسمح لي المساهمة في تطوير البلاد . | | | | |
| 10 – لدي القدرة على مراجعة كلّ الدّروس . | | | | |
| 11 – أوليائي يحرصون على نجاحي . | | | | |
| 12 – التّعلّم يضمن لي النّجاح في الحياة . | | | | |
| 13 – لدي القدرة على حفظ و تذكر كلّ الدّروس . | | | | |
| 14 – المراجعة مع الزّملاء تحقّق لي نتائج منتظرة . | | | | |
| 15 – التعلّم يضمن لي مهنة محترمة . | | | | |
| 16 – لدي القدرة على فهم كلّ الدّروس . | | | | |
| 17 – البرنامج الدّراسي يتضمّن موضوعات متنوّعة وشيّقة | | | | |
| 18 – التّعلّم يكسبني احترام الآخرين . | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19 – لدي القدرة على حلّ الواجبات المنزليّة بمفردي . | | | | |
| 20 – لدي القدرة على مراجعة الدّروس بسهولة . | | | | |
| 21 – التّعلّم يضمن لي مكانا مهمّا في المجتمع . | | | | |
| 22 – لدي القدرة على التّعلّم و التّحصيل الجيّد . | | | | |
| 23 – التعلّم يجعلني قادرا على التّحدّث مع الآخرين . | | | | |
| 24– لدي القدرة على الإجابة عندما أُسأل من قبل الأستاذ. | | | | |
| 25 – التّعلّم يمكّنني من الحصول على علامات جيّدة . | | | | |
| 26 – لدى القدرة على تصحيح أخطائي . | | | | |
| 27 – التّعلّم يجعلني أتفوّق على زملائي . | | | | |
| 28 – لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم . | | | | |
| 29 – زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك . | | | | |
| 30 – المعلومات المقدّمة في المدرسة مفيدة . | | | | |
| 31– لدي القدرة على الصّعود إلى السّبورة حينما يطلب مني ذلك | | | | |
| 32 – التّعلّم يحقّق لي رغباتي . | | | | |
| 33 – معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس و مشكلات التّلاميذ | | | | |
| 34 – لدي القدرة على تحسين مستواي الدّراسي . | | | | |
| 35 – المراجعة مع زملائي مفيدة . | | | | |
| 36 – لدى القدرة على تنفيذ ما أخطط له . | | | | |
| 37 – لدي القدرة على القيّام بالعمل على أحسن وجه. | | | | |
| 38 – لدي القدرة على تجاوز الصّعوبات الدّراسيّة . | | | | |
| 39 – المواد الجديدة مفيدة جدّا . | | | | |
| 40 – كثرة الزّملاء في القسم لا تضايقني | | | | |
| 41 – أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي . | | | | |
| 42 – الكتب المدرسيّة سهلة الفهم . | | | | |
| 43 – معظم الأساتذة يحترمون التّلاميذ . | | | | |
| 44 – وجود التّلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني . | | | | |
| 45 – هناك متابعة مستمرّة لأعمالي من طرف أوليائي . | | | | |
| 46 – أوليائي يوفّرون لي الجوّ الملائم للدّراسة . | | | | |
| 47 – معظم الأساتذة يعاملون التّلاميذ معاملة حسنة . | | | | |
| 48 – معظم الأساتذة عادلون في منح النّقاط . | | | | |
| 49 – معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التّلاميذ . | | | | |
| 50 – هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التّعاوني . | | | | |

# ملحق رقم ( 03 )

## استمارة معلومات حول التّقويم المستمر

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة الجـزائـــر

عزيـزي التّلميـذ(ة)

قصد القيّام بدراسة عمليّة حول التّقويم المستمر ( المراقبة المستمرة ) . نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة . نرجو منك الإجابة عنها بكلّ صراحة و نشكر حسن تعاونك .

| |
|---|
| اللّقب : ..... السّـــن : ..... |
| الاســـم : ..... القســـم :..... |

- معدل المراقبة المستمرة في مادة الرّيّاضيّات في الفصل الثّاني : .....
- المعدل العام للفصل الثّاني : .....

1 – عندما يقوم أستاذ مادة الرّيّاضيّات بعمليّة المراقبة المستمرة يعتمد على أسلوب واحد فقط ( فـرض أو استجــواب أو واجـب منـزلـي ) . ☐

2 – عندمـا يقوم أستـاذ مـادة الرّيّاضيّات بعمليّـة المراقبـة المستمرة يعتمـد على أساليب متنوّعة ( فروض + استجوابات + واجبات منزليّة ) . ☐

وإن كانت إجراءات أخرى أذكرها :.....

3 – هل يقوم الأستـاذ بتصحيح نموذجي للاستجوابات و الفروض والواجبات المنزليّة مباشرة بعد إرجاع العلامات . ☐

4 – هل تستفيد من التّصحيح النّموذجي للواجبات و التّمارين و الفروض ؟ . ☐

5 – هل تفضّل أسلوب تقويمي واحد ( فرض أو استجواب أو واجب منزلي ) أو مجموعة من الأساليب ( فروض + استجوابات + واجبات منزليّة ) ؟ و لمـاذا ؟ .

.....

.....

# ملحق رقم ( 04 )

## جداول المعالجة الإحصائيّة

## SPSS

## Fréquences

| genre | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | 0 | 106 | 53,0 | 53,0 | 53,0 |
| | 1 | 94 | 47,0 | 47,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

| niveau | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | 1 | 102 | 51,0 | 51,0 | 51,0 |
| | 2 | 98 | 49,0 | 49,0 | 100,0 |
| | Total | 200 | 100,0 | 100,0 | |

| Statistiques descriptives | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
| motivation | 200 | 50 | 150 | 120,19 | 21,853 |
| évaluation | 200 | 5 | 20 | 13,20 | 3,634 |
| moyenne | 200 | 3 | 20 | 12,18 | 4,123 |
| N valide (liste) | 200 | | | | |

## Explorer

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| motivation | ,108 | 200 | ,000 | ,911 | 200 | ,000 |
| évaluation | ,126 | 200 | ,000 | ,958 | 200 | ,000 |
| moyenne | ,121 | 200 | ,000 | ,964 | 200 | ,000 |

## Corrélations

| Corrélations | | | |
|---|---|---|---|
| | | motivation | évaluation |
| motivation | Corrélation de Pearson | 1 | ,539 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 200 | 200 |
| évaluation | Corrélation de Pearson | ,539 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 200 | 200 |

## Explorer

### genre = 0, niveau = 1

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| motivation | ,147 | 39 | ,034 | ,855 | 39 | ,000 |
| évaluation | ,141 | 39 | ,050 | ,955 | 39 | ,121 |
| moyenne | ,168 | 39 | ,007 | ,952 | 39 | ,096 |

### genre = 0, niveau = 2

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| motivation | ,121 | 67 | ,017 | ,925 | 67 | ,001 |
| évaluation | ,124 | 67 | ,012 | ,945 | 67 | ,005 |
| moyenne | ,156 | 67 | ,000 | ,926 | 67 | ,001 |

### genre = 1, niveau = 1

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| motivation | ,078 | 63 | ,200 | ,965 | 63 | ,072 |
| évaluation | ,160 | 63 | ,000 | ,937 | 63 | ,003 |
| moyenne | ,140 | 63 | ,004 | ,962 | 63 | ,050 |

### genre = 1, niveau = 2

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| motivation | ,141 | 31 | ,120 | ,883 | 31 | ,003 |
| évaluation | ,204 | 31 | ,002 | ,910 | 31 | ,013 |
| moyenne | ,140 | 31 | ,124 | ,943 | 31 | ,100 |

## Tests non paramétriques

## Test de Mann-Whitney

**Rangs**

| | niveau | N | Rang moyen : | Somme des rangs |
|---|---|---|---|---|
| motivation | 1 | 102 | 105,95 | 10807,00 |
| | 2 | 98 | 94,83 | 9293,00 |
| | Total | 200 | | |

**Tests statistiques**

| | motivation |
|---|---|
| U de Mann-Whitney | 4442,000 |
| W de Wilcoxon | 9293,000 |
| Z | -1,359 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | ,174 |

## Tests non paramétriques

## Test de Mann-Whitney

**Rangs**

| | niveau | N | Rang moyen : | Somme des rangs |
|---|---|---|---|---|
| évaluation | 1 | 102 | 104,85 | 10695,00 |
| | 2 | 98 | 95,97 | 9405,00 |
| | Total | 200 | | |

**Tests statistiques**

| | évaluation |
|---|---|
| U de Mann-Whitney | 4554,000 |
| W de Wilcoxon | 9405,000 |
| Z | -1,091 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | ,275 |

# ملحق رقم ( 05 )

## النّشرة الرّسميّة للتّربيّة الوطنيّة الخاصة بالتّقويم

ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التقويم والتوجيه والاتصال

# النشرة الرسمية

للتربيـــة الوطنيـــة

## التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي
(الجزء الثاني)

المديرية الفرعية للتوثيق
مكتب النشر

عـــدد خـــاص
مارس 2010

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

## تقـــديم

يتضمن هذا العدد الخاص للنشرة الرسمية للتربية المجموعة الثانية للنصوص التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية، لتقنين عملية تقويم ومراقبة أعمال التلاميذ (المجموعة الأولى صدرت سنة 1998) وقد سمحت دراسة هذه النصوص، باستنتاج ملامح أربعة (4) مراحل متميزة، طبعت نظام تقييم ومراقبة العمل المدرسي للتلاميذ.

### 1. مرحلة ما قبل 1988

خلال هذه الفترة كانت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ تخضع لأحكام المنشور رقم 1098 المؤرخ في 09 أكتوبر 1982، والمنشور رقم 343 المؤرخ في 21 أكتوبر 1987.

وتناول المنشوران المذكوران مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه ولكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد الأساسية لتقويم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية ومرحلة من مراحلها الأساسية.

### 2. المرحلة من 1989 إلى 1997

خلال هذه الفترة كانت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ تخضع إلى أحكام المناشير التالية :

. المنشور رقم 09 المؤرخ في 06 أوت 1989،
. المنشور رقم 223 المنشور رقم 17 أكتوبر 1990،
. المنشور رقم 33 المنشور رقم 12 فيفري 1991،
. المنشور رقم 186 المنشور رقم 01 سبتمبر 1993.

وما يميز هذه المرحلة بالنسبة لتقويم ومراقبة العمل المدرسي للتلاميذ هو ما ورد في مضمون المنشور رقم 09 المؤرخ في 06 أوت 1989، حيث يمكن اعتباره أول منشور إطارا للتقويم البيداغوجي، تبلورت فيه أسس نظام التقويم، إذ أنه وضع التقويم البيداغوجي في سياقه التربوي، حيث أبرز المنشور المذكور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطاتهم ومستوى تحصيلهم ومعرفة ما تحقق من الأهداف.

كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر وتحديد مفهومه، حيث شمل:
. الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ،
. التمارين والفروض اليومية والأسبوعية،
. الاختبارات الدورية.

### 3. المرحلة من 1998 إلى 2004

خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ يخضع لأحكام :
. المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 12 أوت 1998،
. المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 05 سبتمبر 2000.

مفهوم وأهداف التقويم في مضمون المنشورين جاء في سياق المناشير السابقة، إلا أن انتقال التلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة إلى الانحرافات التي لحقت بالتقويم لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة ثم الولاية.

### 4. المرحلة من 2005

يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ منذ سنة 2005 إلى أحكام :
. المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005،
. المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005 المعدل.

ما يميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه نظام التقويم البيداغوجي الذي جاء ليساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج ( المقاربة بالكفاءات).

لذلك فإنه يختلف من حيث المبادئ والأهداف والغايات مع أنماط التقويم السابقة، أما من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل في الوتيرة لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي وفي المواد التي تشكل اللغات الأساسية للتعلم.

نأمل أن يكون هذا العدد الخص للنشرة الرسمية لبنة جديدة، يدعم السلسلة التي صدرت، والتي تناولت أهم المحاور الكبرى للنظام التربوي.

مدير التقويم والتوجيه والاتصال
محمد شايب دراع الثاني

# الفهـــرس

## الباب الأول : مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ


**منشور** رقم 98.36 مؤرخ في 13 جانفي 1998، يتعلق بتوجيهات حول الواجبات المنزلية والفروض المحروسة..... 10

**منشور** رقم 98.37 مؤرخ في 13 جانفي 1998، يتعلق بالاختبارات الفصلية ومجالس الأقسام..... 13

**منشور** 98.1011 مؤرخ في 12 أوت 1998، يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية..... 16

**منشور** رقم 2000.253 مؤرخ في 05 سبتمبر 2000، يتعلق بإعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي..... 21

**منشور** رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005، يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي..... 26

**منشور** رقم 05.26 مؤرخ في 15 مارس 2005، يتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه..... 33

**منشور** رقم 05.069 مؤرخ في 21 ماي 2005، يتعلق باستدراك في كشف علامات التقويم المستمر الخاص بتلاميذ أقسام نهاية مرحلة التعليم الابتدائي..... 41

**منشور** رقم 05.3012 مؤرخ في 26 نوفمبر 2005، يتعلق بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للسنة الدراسية 2005 / 2006..... 42

**منشور** رقم 05.057.061 مؤرخ في 30 أفريل 2005، يتعلق بإجراءات عملية خاصة بالتكفل بنتائج التقويم المستمر لتلاميذ السنة السادسة أساسي..... 61

**منشور** رقم 06.128 مؤرخ في 02 سبتمبر 2006، يتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ..... 62

**منشور** رقم 06.481 مؤرخ في 12 نوفمبر 2006، يتعلق بتعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي..... 67

**منشور** رقم 06.575 مؤرخ في 07 ماي 2006، يتعلق بالإجراءات الخاصة بالتكفل بنتائج التقويم المستمر لتلاميذ السنة السادسة أساسي..... 71

**منشور** رقم 07.096 مؤرخ في 19 ماي 2007، يتعلق بإجراءات عملية خاصة بالتكفل بنتائج التقويم المستمر لتلاميذ السنة السادسة أساسي..... 72

**الباب الثاني : التقويم و الانتقال**

**منشور** رقم 99.2 مؤرخ في 03 ماي 1999، يتعلق بإجراءات الانتقال إلى السنة السابعة أساسي..... 74

**منشور** رقم 99.27 مؤرخ في 21 مارس 1999، يتعلق بإجراءات الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي..... 78

**منشور** رقم 99.592 مؤرخ في 29 ماي 1999، يتعلق بإجراءات الانتقال إلى السنة السابعة أساسي..... 83

**منشور** رقم 2000.642 مؤرخ في 16 أفريل 2000، يتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ في السنة السادسة أساسي وإجراءات انتقالهم إلى السنة السابعة أساسي..... 84

**منشور** رقم 02.632 مؤرخ في 27 أفريل 2002، يتعلق بمشاركة الجزائر في مشروع اليونسكو الهادف إلى تقويم مكتسبات تلاميـــذ السنة الثامنة..... 89

**منشور** رقم 03.468 مؤرخ في 26 أفريل 2003، يتعلق بانتقال التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي..... 94

**منشور** رقم 03.921 مؤرخ في 23 سبتمبر 2003، يتعلق بمعدل الانتقال..... 103

**منشور** رقم 05.42 مؤرخ في 27 مارس 2005، يتعلق بتوضيحات بشأن تطبيق أحكام المناشير الخاصة بالتقويم التربوي.. 104

**منشور** رقم 05.156 مؤرخ في 31 أكتوبر 2005، يتعلق بتسجيل التلاميذ في امتحان الانتقال إلى السنة الأولى متوسط.... 105

**منشور** رقم 09.538 مؤرخ في 26 ماي 2009، يتعلق بترتيبات خاصة بانتقال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي..... 106

**الباب الثالث : القبول و التوجيه**

**قرار** وزاري مشترك رقم 54 مؤرخ في 04 جوان 2005، الموافق 26 ربيع الثاني عام 1426، يحدد شروط القبول وكيفيات التوجيه نحو المسار المهني..... 109

**منشور** رقم 98.216 مؤرخ في 21 مارس 1998، يتعلق بالحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي..... 112

**منشور** رقم 98.231 مؤرخ في 21 مارس 1998، يتعلق ببرنامج معلوماتي خاص بإجراءات القبول في السنة التاسعة أساسي..... 114

**منشور** رقم 98.620 مؤرخ في 21 مارس 1998، يتعلق ببرمج معلوماتي خاص بإجراءات القبول في السنة التاسعة أساسي..... 116

**منشور** رقم 04.221 مؤرخ في 03 أكتوبر 2004، يتعلق بالتلاميذ الناجحين في امتحان شهادة التعليم الأساسي وغير المقبولين في السنة الأولى ثانوي في جوان 2004..... 118

**منشور** رقم 05.28 مؤرخ في 15 مارس 2005، يتعلق بإجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط..... 119

**منشور** رقم 05.40 مؤرخ في 27 مارس 2005، يتعلق بإجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي..... 122

**منشور** رقم 05.182.137 مؤرخ في 3 أكتوبر 2005، يتعلق بالتكفل بالتلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم المتوسط بعد تنظيم الدورة الاستدراكية لسبتمبر 2005..... 125

**منشور** رقم 06.69 مؤرخ 28 ماي 2006، يتعلق بتنظيم حصص استدراكية لفائدة التلاميذ غير المقبولين في السنة الأولى متوسط... 127

**منشور** رقم 06.147 مؤرخ في 26 سبتمبر 2006، يتعلق بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للسنة الدراسية 2007 / 2006..... 129

**منشور** رقم 07.126 مؤرخ في 23 ماي 2007، يتعلق تنظيم حصص استدراكية لفائدة التلاميذ غير المقبولين في السنة الأولى متوسط..... 130

**منشور** رقم 07.149 مؤرخ في 30 جوان 2007، يتعلق بتعديل إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي..... 132

**منشور** رقم 09.539 مؤرخ في 26 ماي 2009، يتعلق بتنظيم حصص الاستدراك لفائدة التلاميذ غير المقبولين في السنة الأولى متوسط..... 134

## الباب الرابع : التوجيه

**منشور** 98.382 مؤرخ في 06 ديسمبر 1998، يتعلق بتوجيه التلاميذ إلى شعبتي تسيير واقتصاد وتقني محاسبة..... 136

**منشور** رقم 05.41 مؤرخ في 27 مارس 2005، يتعلق بإجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي..... 137

**منشور** رقم 05.43 مؤرخ في 27 مارس 2005، يتعلق بتعديل بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه..... 140

**منشور** وزاري مشترك رقم 01 مؤرخ في 6 مارس 2006، يتعلق بتوجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي..... 142

**منشور** رقم 07.06 مؤرخ في 14 جانفي 2007، يتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي..... 148

**منشور** رقم 08.48 مؤرخ في 16 فيفري 2008، يتعلق بإجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي..... 154

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
الرقم : 98.36

الى
السيد مفتش اكاديمية الجزائر
السيدات و السادة مديري التربية
(للاعلام و المتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية
و التكوين (للمراقبة و المتابعة)
السيدات و السادة رؤساء
المؤسسات ( للتنفيذ)

**الموضوع : توجيهات حول الواجبات المنزلية و الفروض المحروسة.**

**المراجع :**
. القرار رقم 177 المؤرخ في 2 مارس 1991، الذي يحدد مهام الاساتذة الرئيسيين في التعليم لاساسي والثانوي.
. المنشور الوزاري رقم 93.186 بتاريخ 01 سبتمبر 1993.

ان للفروض المحرسة و الواجبات المنزلية وظيفة بالغة الاهمية في العملية التعليمية الى جانب كونها أداة للتقويم التربوي ومجالا للتمرين و التطبيق و الربط بين الدروس والاعمال المكملة لها داخل وخارج المدرسة وهذا من خلال ما يقوم به المتعلم بمفرده بالاعتماد على نفسه.لقد ابـــرز المنشور المشار اليه في المرجع أعلاه أهمية الفروض المحروسة و الواجبات المنزلية، وحدد اطارها و منهجية أدائها و أهدافها التربوية العديدة. كما بين كيفية تنظيمها ووتيرة اجرائها و أساليب متابعتها و استغلال نتائجها، في ترقية الفعل التربوي و تحسين مستوى التعليم الممنوح غير أن ما يجري في الواقع، وفي كثير من المؤسسات التعليمية، يشير الى أن الممارسة لم ترق، بعد، الى المستوى الذي يعكس تلك الاهمية و يجسد التوجيهات المقدمة.كما، تضمنها المنشور الاطار الانف الذكر.

لقد دلت الدراسات التحليلية التي تناولت نتائج البكالوريا، في السنوات الاخيرة ان من عوامل ضعف مستوى التحصيل، عند بعض التلاميذ، و عجزهم عن معالجة مواضيع الامتحانات هو عدم تمرسهم على توظيف مكتسباتهم في حل اشكاليات جديدة من خلال أعمال مماثلة لها، من قبل. لذا أصبح من الضروري التأكيد مرة أخرى، على وجوب

التطبيق الفعال لجميع النصوص المتعلقة بمجال المتابعة المستمرة لاعمال التلاميذ، لاسيما الفروض المحروسة و الواجبات المترلية وهذا من حيث :

**1. دورية الواجبات المترلية والفروض المحروسة**

نظرا لكثافة بعض الاقسام و تعدد المواد المدرسة و من أجل تحقيق الاهداف التربوية المرجوة من الفروض يجب القيام بفرض مترلي واحد على الاقل، مرة في الشهر، وفرض محروس واحد في كل فصل دراسي، يجرى وجوبا قبل الاختبار و لضمان النجاعة في ذلك ينبغي التنسيق بين اساتذة نفس القسم، في توزيع الواجبات المترلية و الفروض المحروسة. و على ادارة المؤسسة أن تحرص على برمجة هذه الاعمال بوضع جدول زماني في بداية كل فصل دراسي وأن تسهر على متابعة تنفيذها.

**2. طبيعة الفروض المحروسة ومواضيع الواجبات المترلية**

ان الاعتناء باقتناء المواضيع و تنوع أغراضها و حسن صوغها و تزويد التلاميذ بالارشادات والادوات التي تساعدهم على معالجتها أمور أساسية يجب الحرص عليها. هذا الى جانب تدريبهم على كيفيات البحث واستعمال المراجع، وكل الجوانب المنهجية وأساليب عرض و تقديم الاعمال المنجزة. مع مراعاة طبيعة المادة المدرسة و المستوى التعليمي وأهداف البرامج و القدرات المستهدف تنميتها أو الكفاءات والجوانب المرغوب تقويمها أو الكشف عنها.

و بالنسبة للاقسام النهائية ينبغي أن تكون المواضيع المطروحة، أثناء السنة الدراسية، مماثلة و متقاربة مع تلك التي تطرح "عادة" في الامتحانات الرسمية.

**3. التصحيح و استغلال النتائج**

ان التصحيح ضرورة قصوى ولا فائدة من اعطاء واجبات مترلية دون تصحيحها بالطريقة المناسبة لها. و الى جانب التصحيح، يجب تحليل الاخطاء المسجلة و التنوية بالحلول المبتكرة و بالمنهجية الجيدة في الاجابة مع تشجيع اصحابها. ولابد، بالنسبة للفروض المحروسة، أن يعد سلم التنقيط قبل التصحيح. ( يشمل النقط من 0 الى 20) و أن

يحترم "ايضا" عند التصحيح و يبلغ للتلاميذ بعد انتهاء العملية.

ان تمكين التلاميذ من التصحيح الذاتي و اكتشاف الاخطاء و النقائص التي تضمنتها اجاباتهم وان اطلاعهم على نتائجهم أمور يجب الحرص عليها دوما ولا شك في أن العناية التي تعطى لعملية التصحيح من شأنها أن تسهم في رفع مستوى التعليم و تحسين المردود الدراسي، فضلا عن توطيد عنصر الثقة بين الاستاذ و التلميذ، ناهيك عن أن مثل هذا الاسلوب سيعزز، حتما، عمل الاستاذ لتحقيق أهداف العملية التربوية.

**4. التقويم و المعالجة**

ان هذه المرحلة لا تقل أهمية عن سابقاتها، بالنسبة لهذا الموضوع، اذ يجب أن تستغل نتائج الواجبات المترلية و الفروض المحروسة في اطار التقويم المستمر لتكييف استراتيجيات التعليم وطرائق التعامل مع البرامج. بناء على النتائج المتحصل عليها. و لابد أن تتبع هذه العملية اجراءات أخرى للتكفل بالتلاميذ الذين أظهروا ضعفا ملحوظا، في مادة أو عدة مواد، وهذا من خلال حصص الاستدراك و الدعم كاجراء علاجي ينبغي القيام به بناء على تشخيص مسبق. و تجدر الاشارة، في هذا الصدد، الى أهمية تنظيم عمليات تكوينية، في التقويم تناول أنواعه ووظائفه و أدواته و هذا من خلال الندوات الداخلية في المؤسسات أو عمليات التكوين التي يقوم بها السيدات و السادة مفتشو التربية و التكوين على مستوى مقاطعاتهم.

و في الاخير لا يفوتني أن أشير الى أهمية تبليغ و اعلام جميع المعنيين ببرنامج العمليات ومواعيدهاونتائجها لاسيما التلاميذ و أولياء أمورهم وهذا باستغلال الوسائل المتاحة و منها دفتر المراسلة باعتباره وسيلة اتصال وتواصل بين المؤسسة التعليمية وأسرة التلميذ والذي يتعين اقتناءه و توظيفه فيما وضع من أجله.

المرجو اتخاذ التدابير اللازمة كل فيما يخصه للعمل بمضمون ماورد في هذا المنشور.

الجزائر في 13 جانفي 1998
الامين العام لوزارة التربية الوطنية
عبد الكريم تبون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
الرقم : 98.37

الـــى
السيد مفتش اكاديمية الجزائر
السيدات و السادة مديري التربية
(للاعلام و المتابعة)
السيدات و السادة مفتشي التربية
و التكوين ( المتابعة و الرقابة )
السيدات و السادة رؤساء
المؤسسات ( للتنفيذ)

**الموضوع : الاختبارات الفصلية ومجالس الاقسام.**

**المراجع :**
. القرار رقم 157 المؤرخ في 24 فيفري 1991 المتضمن انشاء مجالس الاقسام وعملها و تنظيمها في المدارس الاساسية ومؤسسات التعليم الثانوي.
.القرار رقم 177 المؤرخ في 2مارس 1991 المحدد لمهام الاساتذة الرئسيين في الاساسي والثانوي.
.المنشور رقم 6.1099 بتاريخ 24 يناير 1996 تعتبر الاختبارات الفصلية أساس نظام التقويم التربوي المعتمد في التعليمين الاساسي والثانوي و هي بحكم وظيفتها وأهدافها التربوية و ما تتطلبه من اجراءات و ما يترتب عنها من نتائج و قرارات من العمليات البالغة الاهمية التي تقتضى العناية والاهتمام ليس فقط من قبل الفريق التربوي للمؤسسة و لكن أيضا من قبل التلاميذ و أولياء أمورهم. غير أن المعاينة الميدانية لجريات الاختبارات في مؤسسات كثيرة تكشف عن واقع يخالف هذه التصورات.

وعن نقائص كثيرة في التطبيق سواء في الجوانب التنظيمية أو المادية أو التربوية أو من حيث النتائج واستغلالها في المعالجة و تحسين المستوى، الامر الذي انعكست آثاره سلبا على التلاميذوعلى مستوى التحصيل بصفة عامة. كما تشير اليه نتائج الامتحانات الرسمية: البكالوريا وشهادة التعليم الاساسي، على الخصوص. لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالموضوع أكثروالتذكير و التأكيد على بعض الجوانب الاساسية له :

**1. الجانب التنظيمي**
ان الاختبارات الفصلية الى جانب أهدافها التربوية و وظيفتها التقويمية، تعتبر بالنسبة للتلاميذ

حتمية بالقيام بتصحيح جاد داخل القسم مع التلاميذ، يحصر المدرّس خلاله الأخطاء والعثرات الشائعة ليصوّبها أو يعدّلها أو يعيد تدريس المضامين المرتبطة بها إن اقتضى الأمر ذلك. إذ أن استقراء النتائج بهذا الشكل هو الوحيد الكفيل بإعلام المدرّس بمواطن الضعف و الخلل، وبرصد حاجيات المتعلمين ليتسنى له على ضوئها وضع استراتيجية علاجية تدعيمية مناسبة و مكيّفة لواقع قسمه و مستوى تدرّج تلاميذه، و بالتالي الاستمار الفعلي للوظيفة التعديلية الضابطة للتقويم المستمر.

و على هذا الأساس، فإن هذا المنشور يلغي سائر المناشير التي سبقته في مجال تقويم أعمال التلاميذ وتدرّجهم، ويبقى المنشور 1011 المشار إليه أعلاه المرجع الأساسي في هذا المجال، علما أنه سيتم إيفاؤكم بعدد من البطاقات التقنية خاصة منها تلك المتعلقة بالفحص التأهيلي للارتقاء إلى السنة السابعة أساسي و نماذج لكشف النقاط.

الجزائر في 05 سبتمبر 2000
عن الوزير و بتفويض منه
مدير التقويم و التوجيه و الاتصال
عاشور سغواني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
الرقم : 2039 / 2005

وزير التربية الوطنية

إلى
السيد مفتش أكاديمية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية
(للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي (للمراقبة)
السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني
السيدات والسادة رؤساء المؤسسات التعليمية (للتطبيق)

**الموضوع : إصلاح نظام التقويم التربوي.**

في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم (بتعدد مجالات تطبيقيه، ومختلف إستراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية.

فالتقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قرار

وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي. **فالتقويم البيداغوجي** من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة.

تتميز **ممارسات التقويم الحالية** أساسا بـ :

. تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم،
. اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات،
. استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات، ارتقاء، إعادة، توجيه...)، والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.
. غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

لذا، فإن هذه المقاربة لا تقترح نموذجا تعليما تراكميا، وإنما تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى، و تمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه.

فالبنسبة للتلميذ، لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها، إنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات - مشكل تتعقد تدريجيا، وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

إن هـــذا **التوجيـــه الجديـــد للبيداغوجية**، يجـــب أن يتميـــز بتفاعل قوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، و بالتالي إبراز إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية.

وعليه تكون للتقـــويم وظيفـــتين أساسيتين :

. المساعدة على تعـــديل مســـار التعليم والتعلم،
. إقرار كفاءات التلميذ.
وتتخذ هاتان الوظيفتـــان، عنـــد التطبيق، الأشكال التالية :

. تقويم **تكويني** يمـــارس خـــلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميـــذ، وفهـــم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقـــويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميـــذ أو تصحيحه أو تعديله.
. تقويم **تحصيلي** يمارس عند نهايـــة وحدة تعليمية أو سنة دراســـية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعـــرف على مستوى تنمية الكفاءات.

لذا، فإن هذا المنشور يهـــدف إلى تحديد الاستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتـــها، ووضع نظـــام لتطـــوير التقـــويم البيـــداغوجي وتجديـــده، يكـــون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سيما لتقلـــيص عوامـــل الفشـــل الدراســـي وتحســـين الخـــدمات المدرسية.

## المبادئ المنهجية

ترتكز النظـــرة الجديـــدة لتقـــويم التعلمات على المبـــادئ المنهجيـــة التالية :

**1.** لا يتناول التقـــويم في منظـــور تنمية الكفاءات، معارف منعزلـــة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكـــم على الكل وهو في طور البنـــاء، مدرجا لمختلف المـــوارد المشـــكلة للكفاءة.

إن إعداد التلاميذ إلى هذا الـــنمط من التقويم، يستلزم اختبـــارهم في وضعيات معقدة، تتطلب (لحلـــها) توظيـــف مجموعـــة مكتســـبات أساسية.

**2.** يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي، تمكن من إبراز التحسينات المحققـــة، واكتشـــاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة

لتعديل عملية التعلم و للعلاج البيداغوجي.

في هذا السياق، و طالما أن عملية التعلم لم تنته، لا يجب أن يشكل الخطأ علامة **عجز** و إنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات. لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

**3.** إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

**4.** إن النتائج المدرسية (في التصور التقليدي للتقويم) يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها، يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ، المعلم والولي.

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

## الإجراءات القاعدية

إن الإجراءات التي يتضمنها هذا المنشور تترجم (في مجملها) المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي.

**1.** يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذلك لكل مادة و كل مستوى دراسي.

يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي، الاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها.

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة.

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

3. يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة (أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين الخ...).

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

تسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي، والاختبارات الفصلية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

5. تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6. يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية و مفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها،

وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية.

تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات وامتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين آداء التلاميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج،

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
مديرية التقويم والتوجيه والاتصال
الرقم : 26 / 2005

مدير التقويم والتوجيه والاتصال
إلى
السيدة مفتشة أكاديمية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات (للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي (للمراقبة)
السيدات والسادة رؤساء المؤسسات التعليمية
السيدات والسادة المعلمين والأساتذة (للتنفيذ)

**الموضوع : إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.**

**المرجع** : المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي تطبيقا للمنشور الإطار المشار إليه بالمرجع أعلاه، ينص المنشور الحالي على جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحسين تنظيم عملية تقويم التعلمات ومستويات إدماجها.

## 1. إجراءات التقويم

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

. تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم،
. تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات - مشكلة،
. تقديم وضعيات جديدة و ذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم،
. إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ،
. بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة،
. تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة،
. تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ،
. وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية،
. إعداد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.

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

أما **نشاطات العلاج البيداغوجي** فتنظم حسب نتائج هذا **التقويم النوعي**.

## 2. تنظيم التقويم

**1.2 على مستوى التعليم الابتدائي** : يحتاج التلاميذ، في مرحلة التعليم الابتدائي، إلى **متابعة**

**مستمرة ومدعمة** ليتمكن المعلم بالتفطن للثغرات والصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي.

لذا تتم مراقبة التعلمات عن طريق:

. الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة،
. الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات،
. **الاختبارات الشهرية** التي تنظم على النحو الآتي : ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

وينظم كل اختبار (بصفة إلزامية) مباشرة بعد النشاطات **المخصصة لإدماج المكتسبات**.

لذا، فإن المعلم مطالب بجمع معلومات حول مستوى اكتساب التلاميذ ليتمكن من تكييف نشاطاته التعليمية وطرق تدريسه لمتطلبات القسم والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

أما بالنسبة للمعدل الفصلي العام، فإنه يعوض بمعدل شهري عام الذي يحتسب بجمع المعدلات الشهرية للمواد وتقسيمه على عدد المواد. كما يحتسب المعدل الشهري للمادة بجمع العلامة المحصل عليها في الاختبار الشهري ومعدل العلامات المحصل عليها في الفترة التي سبقت هذا الاختبار تقسيم اثنين.

كما سيحسب المعدل السنوي في نهاية السنة الدراسية على النحو الآتي :

**المعدل السنوي للمادة =**
مجموع المعدلات الشهرية للمواد
**العدد الإجمالي للاختبارات**

**المعدل السنوي العام =**
مجموع المعدلات السنوية لكل مادة
العدد الإجمالي للمواد

فضلا عن ذلك، يتم تبليغ نتائج التلاميذ لأوليائهم **كل شهر**، عن طريق إرسال **الدفتر المدرسي** لهم

والذي يتضمن علامة الاختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار، على أن تكون هذه العلامات مرفقة بملاحظات وصفية حول تدرج التعلمات.

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

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

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

أما بالنسبة لتلاميذ أقسام نهاية التعليم الابتدائي، فإن تقويم تعلماتهم يخضع لنفس التدابير الخاصة بالمستويات السابقة. فتنظم اختبارات شهرية خلال السنة الدراسية بالنسبة لجميع المواد المدرسة في هذا المستوى على أن توحد مواضيع جميع الاختبارات خلال السنة الدراسية على مستوى المدرسة، و تعتبر الاختبارات النهائية من الفصل الثالث في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات، و اللغة الأجنبية بمثابة تدريب التلاميذ لظروف امتحان نهاية التعليم الابتدائي. أما المواد التي لا يتشكل منها الامتحان فتخضع لاختبار عادي على مستوى المؤسسة.

**2.2 على مستوى التعليم المتوسط** : يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من خلال **المراقبة المستمرة والمنتظمة** التي تكون على شكل :

. استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة و ذلك 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 و تحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، و **يمنع منعا باتا تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.**

بشأن مواضيع الاختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء :

. أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، تواخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإجباري،
. اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

أما المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو الآتي :

المراقبة المستمرة : معامل 1
الفرض المحروس الأول: معامل 1
الفرض المحروس الثاني : معامل 1
الاختبار : معامل 2

**المعدل الفصلي =** [ المراقبة المستمرة + الفرض 1 + الفرض 2 + (الاختبار × 2) ] على 5

**3.2 على مستوى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي** : يخضع **تقويم** أعمال التلاميذ الفصلية **لنفس الترتيبات** الخاصة **بالتعليم المتوسط.**
تنظم الاختبارات الفصلية أسبوعين قبل نهاية كل فصل، و تحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية، تفاديا لتنظيمها في فترات

مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني. **ويمنع منعا باتا تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.**

تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء :
. أقسام السنة الأولى ثانوي التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة،
. اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم الثانوي و التي تكون بمثابة تدريب التلاميذ على ظروف إجراء امتحان البكالوريا بالنسبة لأقسام السنة الثالثة ثانوي.

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

يخضع تقويم أعمال التلاميذ في مواد تخصص للتعليم التكنولوجي لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم الثانوي العام مع الحث على **متابعة ومراقبة الأعمال المنجزة في الورشات.**

بالنسبة لهذه المواد التي تتطلب تجارب في المخابر وأعمال في الورشات، وفضلا عن التطبيقات التي تنجز بصفة منتظمة في حصص الورشات، فإنه يطلب من التلاميذ تصور وإعداد ثم إنجاز مشروع يقيم عليه التلميذ في نهاية كل فصل ليكون بمثابة الاختبار الفصلي.

### 3. الارتقاء والإعادة

يتم **الارتقاء** من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين والأساتذة باعتماد **معدل** 5 من 10 في التعليم الابتدائي و10 من 20 في **التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.**

غير أنه **يمكن** لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن **ينقذ** حالات التلاميذ **داخل** أطوار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط (السنتين الأولى و الثالثة ابتدائي والسنة الثانية متوسط) الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق وتحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و4,99 من 10 في التعليم الابتدائي وما بين 09 و 9,99 من 20 في التعليم المتوسط و التعليم

الثانوي، شريطة أن يكونوا قد بذلوا **مجهودات مؤكدة** خلال السنة الدراسية في **اللغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية).

أما بالنسبة **لانقاذ** التلاميذ **في نهاية** الطورين الأولين من التعليم الابتدائي (السنتين الثانية و الرابعة ابتدائي) والطورين الأولين من التعليم المتوسط (السنتين الأولى والثالثة متوسط)، فإنه بإمكان مجلس المعلمين أو الأساتذة أن يقترح التلاميذ الذين تحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و 4,99 من 10 بالنسبة للتعليم الابتدائي وما بين 09 و9,990 من 20 بالنسبة للتعليم المتوسط لإجراء امتحان الاستدراك المنظم على مستوى المؤسسة التعليمية في **المواد** التي سجلوا فيها **معدلات** أقل من 4,5 من 10 و 10 من 20.

كما نشير إلى أن هذه **الإجراءات الخاصة بالإنقاذ لا تعني قبول التلاميذ في السنة الأولى متوسط وفي السنة الأولى ثانوي وكذا ارتقاء التلاميذ داخل التعليم الثانوي.**

أما التلاميذ الذين لم يتحصلوا على معدل يسمح لهم بالارتقاء إلى المستوى الأعلى، تمنح لهم فرصة إعادة السنة طبقا للنصوص السارية المفعول، فلا تعتبر الإعادة عقوبة للتلاميذ الذين يجدون أنفسهم في وضعية رسوب بل عملية بيداغوجية تمنح للتلاميذ فرصة لتحسين تعلماتهم.

### 4. القبول في السنة الأولى متوسط وفي السنة الأولى ثانوي

يخضع قبول التلاميذ في كل من السنة الأولى متوسط والسنة الأولى ثانوي لإجراءات منصوص عليها في مناشير خاصة بهاتين العمليتين.

إلا أنه لا بد من الحرص على أن تكون نتائج التقويم المستمر تمثل المستويات الحقيقية للكفاءات التي توصل إليها التلاميذ، باعتماد هذا التقويم في حساب معدلات القبول في كل من السنة الأولى متوسط والسنة الأولى ثانوي.

وفي الأخير، ونظرا لأهمية نشاط التقويم و انعكاساته على المسار الدراسي للتلميذ، فإني ألح على ضرورة إحاطة إجراءات التقويم ومراقبة أعمال التلاميذ بالموضوعية والشفافية القصوى واعتماد جهاز التقويم يرتكز على بناء أدوات التقويم التي تتميز بالدقة والصدق،

وعلى متابعة منتظمة للتدرج في التعلمات وضبط سيرورة التعليم والتعلم.

الجزائر في 15 مارس 2005
عن الوزير وبتفويض منه
مدير التقويم والتوجيه والاتصال
عباسي براهيم

❖

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
مديرية التعليم الأساسي
الرقم 069 / 2005

إلى
السيدة مفتشة أكاديمية ولاية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات

**الموضوع: استدراك في كشف علامات التقويم المستمر الخاص بتلاميذ أقسام نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.**

**المرجع** : المنشور المشترك رقم 057/061 المؤرخ في 30 أفريل 2005، والمتعلق بإجراءات عملية خاصة بالتكفل بنتائج التقويم المستمر لتلاميذ السنة السادسة أساسي.

عطفا على المنشور المذكور في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم إضافة مادة التربية المدنية في نموذج كشف علامات التقويم المستمر الخاص بتلاميذ أقسام نهاية مرحلة التعليم الابتدائي المرفق بالمنشور المذكور، ليصبح معدل التقويم المستمر = مجموع معدلات المواد **على** 7.

الجزائر في 21 ماي 2005
عن الوزير وبتفويض منه
مدير التعليم الأساسي
فريد عادل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
الرقم : 3012 / 2005

إلى
السيدة مفتشة أكاديمية ولاية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية
بالولايات (للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي (للمراقبة)
السيدات والسادة مديري المؤسسات التعليمية
السيدات والسادة المعلمين والأساتذة (للتنفيذ)

**الموضوع : كشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للسنة الدراسية 2005 / 2006.**

**المراجع :**
. المنشور الإطار رقم 0392 المؤرخ في 13 مارس 2005
. المنشور رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 0052

**المرفقات :** نماذج من كشوف نتائج التقويم لمراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومكتسباتهم ومراقبتها، والتي حدد معالمها المنشور الإطار المشار إليه في المرجع أعلاه، وإلحاقا بالمنشور المحدد لإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يرسّم الكشوفات التي تم إعدادها لنتائج التلاميذ في أنواع التقويم المختلفة، ويوضح الكيفيات العملية لاستعمالها.

يُعدّ التقويم، بوظيفتيه الأساسيتين التكوينية والتحصيلية، في منظور إصلاح المنظومة التربوية جزءا لايتجزأ من الفعل التربوي، ويعكس ذلك التفاعل القائم والمستمر بينهما، والذي يرافق المتعلم طوال مساره الدراسي. ويساهم كشف العلامات في ترجمة هذا التوجه ويرقى به كأداة ضرورية تلعب دورها الفعال في تسجيل تدرج المتعلم وتقدمه الحاصل في تطور مكتسباته وتنمية كفاءاته وفي تحديد مؤشرات دقيقة للمعالجة التربوية الملائمة من جهة،

وفي إعلام المتعلم وأوليائه بها من جهة أخرى. كما أن كشف العلامات في صيغته الجديدة والموحدة سيضع حدّا لاستعمال نماذج عديدة متداولة في المؤسسات التعليمية.

إن كشوف نتائج التقويم التي أعدت لكل مرحلة تعليمية، والتي سيشرع في استعمالها بداية من الموسم الدراسي الحالي 2005 / 2006، تتميز بكونها تجمع بين قيد النتائج العددية لتقويم تعلمات المتعلم وأعماله بما فيها التقويم المستمر، وبين ملاحظات المعلمين والأساتذة ذات الطابع النوعي حول هذه التعلمات، والتي تبرز استعدادات المتعلم وإمكاناته وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرّجه والصعوبات الملاحظة ومؤشرات علاجها.

أولا : **كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي**، وتأتي لتعوّض الدفتر المدرسي للتلميذ بمختلف أشكاله المتداولة في المدارس الابتدائية. وهي كشوف شهرية يملؤها معلم اللغة العربية ومعلم اللغة الفرنسية، وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (المراقبة المستمرة والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، وتحسب العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع.

ونميز في كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الإبتدائي ثلاثة فئات:

**1. كشف نتائج التقويم الشهري للسنة الأولى ابتدائي (النموذج أ المرفق) والذي يصنف إلى صنفين:**

**1.1.** كشف تقديرات أعمال التلميذ الشهري للفصل الأول من السنة الأولى ابتدائي، الذي لا يتضمن تنقيطا عدديا باعتبار الفصل الأول من هذا المستوى لا تتبلور فيه التعلمات بصفة جلية، وبالتالي يقتصر التقويم على تقديم المعلم لتقديرات نوعية عن سلوك المتعلم في القسم وقدرته على التكيف والتدرج في تعلماته.

**2.1.** كشف نتائج التقويم الشهري للفصلين الثاني والثالث، وفيه تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

**2. كشف نتائج التقويم الشهري للسنوات الثانية والثالثة ابتدائي والرابعة والخامسة أساسي (النموذج ب المرفق)**؛ وفيه تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

**3. كشف نتائج التقويم الشهري للسنة السادسة أساسي (النموذج ج المرفق)**، ويتمثل في كشف نتائج التقويم للأشهر السبعة الأولى من السنة الدراسية الذي تدون فيه النتائج العددية لتقويم أعمال التلاميذ إلى جانب الملاحظات النوعية، و في كشف نتائج التقويم للشهر الأخير (الثامن) الذي يتضمن فضلا عن النتائج العددية الذي تحصل عليها التلميذ خلال هذا الشهر خانات لتدوين نتائج التلميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و معدل الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

تنجز الكشوف الشهرية في نسختين تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل شهر، وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المدرسة.

ثانيا : **كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط**، وتأتي لتعوّض الكشوف المتداولة إلى غاية اليوم في مؤسسات التعليم الأساسي (الإكماليات). و هي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (التقويم المستمر، الفرض الأول، الفرض الثاني، الإختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، وتحسب العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع.

ونميز في كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط بين :

**1. كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط** والتي تتضمن خانات لوضع العلامات التي يتحصل عليها التلميذ في مختلف أنواع التقويم بالنسبة لكل مادة بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات النوعية حول تقدم تعلمات التلميذ وتدرجها والصعوبات التي يواجهها ومؤشرات المعالجة التربوية لها.

**2. كشوف نتائج التقويم الفصلية للسنة الرابعة متوسط**، ويتضمن

كشف نتائج التقويم للثلاثي الأول والثاني نفس المعلومات الخاصة بكشوف المستويات السابقة الذكر، بينما كشف نتائج التقويم للثلاثي الثالث يحتوي، فضلا عن ذلك، خانات لتسجيل معدل التلميذ في شهادة التعليم المتوسط ومعدل القبول في السنة الأولى ثانوي.

تنجز الكشوف الفصلية في نسختين تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل، وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

**ثالثا : كشوف نتائج التقويم للسنة الأولى من التعليم الثانوي،** وتأتي لتعوّض الكشوف المتداولة إلى غاية اليوم في مؤسسات التعليم الثانوي. وهي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (التقويم المستمر، الفرض الأول، الفرض الثاني، الاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، وتحسب العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع.

تنجز الكشوف الفصلية في نسختين تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل، وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

**ملحوظة هامة** : بالنسبة للمستويات التي لم يمسها الإصلاح في التعليم المتوسط (السنة التاسعة أساسي) وفي التعليم الثانوي (السنتين الثانية والثالثة ثانوي)، تستعمل **بصفة استثنائية** كشوف العلامات المتداولة حاليا، مع التأكيد على ضرورة التسجيل في العمود المخصص لمعدل الفروض معدل التقويم المستمر والفرضين الذي يحسب على النحو التالي :

**معدل الفروض =** (معدل التقويم المستمر + علامة الفرض الأول + علامة الفرض الثاني) على 3

**المعدل الفصلي للمادة =** {(معدل الفروض × 3) + (علامة الاختبار × 2)} على 5

**ملاحظات المعلمين والأساتذة في كشوف نتائج التقويم** : مما لاشك فيه أن الملاحظات التي كانت تسجل في بعض الكشوف مثل متوسط، ضعيف، جيّد...لا تعطي مواصفات موجهة ودالة على

الصعوبات التي يواجهها المتعلم ولا سيرورة تعلمه وتدرجه في مواكبة المستهدف من عملية التعلم. لذا ينبغي أن تحظى الملاحظات في الكشوف الجديدة بأهمية خاصة ومميزة. فالمعلم أو الأستاذ يسجل في خانة الملاحظات أهم المعالم الدالة على التمكن الحقيقي من التعلمات ودرجة التحكم في الكفاءات المستهدفة، بما فيها :

. التمكن من حل الإشكاليات المتناولة،
. التدرج في التعلم،
. ذوقه ورغبته في القراءة والمطالعة،
. كتاباته وحبكة تعابيره،
. إبداء الفرضيات التي يراها مناسبة كجواب للتساؤل المطروح،
. الكفاءات التي تحتاج إلى بذل جهد أكثر لكي يتمكن منها،...

وهي عبارات دالة ونوعية تقدّم يد العون للمتعلم ووليّه في شكل مؤشرات محددة من أجل تعديل تعلماته وضمان السير الحسن لمسار التعلم.

أؤكد على الطابع الإلزامي في استعمال الكشوف الجديدة، والتقيد بالتوجيهات العملية الواردة في هذا المنشور وفي المنشورين المشار إليهما في المرجع من أجل الوصول إلى تقويم نوعي لتعلمات التلاميذ يعكس بحق فلسفة الإصلاح واستراتيجية التقويم التربوي.

الجزائر في 26 نوفمبر 2005
الأمين العام لوزارة التربية الوطنية
ب. خالدي

المؤسسة :..... السنة الدراسية..20../20..

## التعليم المتوسط

# كشف نتائج التقويم للفصل الأول

لقب واسم التلميذ (ة) :.....
تاريخ ومكان الميلاد :.....
القسم :..... هل أعاد السنة نعم ☐ لا ☐ القسم المعاد :.....

| المواد | التقويم المستمر/0/2 | الفرض(1) /20 | الفرض(2) /20 | الاختبار /40 | المعدل الفصلي/20 | معامل المادة | المجموع | لقب الأستاذ (ة) | الملاحظات و التقديرات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة العربية | | | | | | | | | |
| اللغة الأمازيغية | | | | | | | | | |
| اللغة الفرنسية | | | | | | | | | |
| اللغة الإنجليزية | | | | | | | | | |
| التربية الإسلامية | | | | | | | | | |
| التربية المدنية | | | | | | | | | |
| التاريخ | | | | | | | | | |
| الجغرافيا | | | | | | | | | |
| الرياضيات | | | | | | | | | |
| ع. ط. والحياة | | | | | | | | | |
| ع.الفيزيائية والتكنولوجيا | | | | | | | | | |
| التربية التشكيلية | | | | | | | | | |
| التربية الموسيقية | | | | | | | | | |
| ت.البدنية والرياضية | | | | | | | | | |
| **المجموع** | | | | | | | | | |

المجموع العام ☐ المعدل الفصلي العام ☐

السلوك وعدد الغيابات..... المراقب (ة) العام (ة).....
**ملاحظات عامة** :.....

إمضاء مدير(ة)المؤسسة

_____ لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف _____

المؤسسة :..... السنة الدراسية..20../20..

## التعليم المتوسط

## كشف نتائج التقويم للفصل الثاني

لقب واسم التلميذ (ة) :.....
تاريخ ومكان الميلاد :.....
القسم :..... هل أعاد السنة نعم ☐ لا ☐ القسم المعاد :.....

| المواد | التقويم المستمر/2 | الفرض(1) /20 | الفرض(2) /20 | الاختبار /40 | المعدل الفصلي/20 | معامل المادة | المجموع | لقب الأستاذ(ة) | الملاحظات والتقديرات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة العربية | | | | | | | | | |
| اللغة الأمازيغية | | | | | | | | | |
| اللغة الفرنسية | | | | | | | | | |
| اللغة الإنجليزية | | | | | | | | | |
| التربية الإسلامية | | | | | | | | | |
| التربية المدنية | | | | | | | | | |
| التاريخ | | | | | | | | | |
| الجغرافيا | | | | | | | | | |
| الرياضيات | | | | | | | | | |
| ع. ط. والحياة | | | | | | | | | |
| ع.الفيزيائية والتكنولوجيا | | | | | | | | | |
| التربية التشكيلية | | | | | | | | | |
| التربية الموسيقية | | | | | | | | | |
| ت.البدنية والرياضية | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | |

المجموع العام ☐ المعدل الفصلي العام ☐

السلوك وعدد الغيابات..... المراقب (ة) العام (ة).....
**ملاحظات عامة** :.....

إمضاء مدير(ة)المؤسسة

_____ لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف _____

المؤسسة :..... السنة الدراسية ..20../20..

# التعليم المتوسط
# كشف نتائج التقويم للفصل الثالث

لقب واسم التلميذ (ة) :.....
تاريخ ومكان الميلاد :.....
القسم :..... هل أعاد السنة نعم ☐ لا ☐ القسم المعاد :.....

| المواد | التقويم المستمر 0/2 | الفرض(1) /20 | الفرض(2) /20 | الاختبار /40 | المعدل الفصلي/20 | معامل المادة | المجموع | المعدل الفصل/20 | لقب الأستاذ (ة) | الملاحظات والتقديرات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة العربية | | | | | | | | | | |
| اللغة الأمازيغية | | | | | | | | | | |
| اللغة الفرنسية | | | | | | | | | | |
| اللغة الإنجليزية | | | | | | | | | | |
| التربية الإسلامية | | | | | | | | | | |
| التربية المدنية | | | | | | | | | | |
| التاريخ | | | | | | | | | | |
| الجغرافيا | | | | | | | | | | |
| الرياضيات | | | | | | | | | | |
| ع. ط. والحياة | | | | | | | | | | |
| ع.الفيزيائية والتكنولوجيا | | | | | | | | | | |
| التربية التشكيلية | | | | | | | | | | |
| التربية الموسيقية | | | | | | | | | | |
| ت.البدنية والرياضية | | | | | | | | | | |
| **المجموع** | | | | | | | | | | |

**المجموع العام** ☐ ☐ **المعدل الفصلي العام** ☐
**المعدل الفصلي السنوي** ☐

السلوك وعدد الغيابات..... المراقب (ة) العام (ة) :.....

**ملاحظات عامة** :.....

قرار مجلس الأساتذة :.....

إمضاء مدير(ة)المؤسسة

لا تسلم نسخة ثانية من هذا الكشف

تتمثل هذه التعديلات فيما يأتي :

**على مستوى التعليم الابتدائي :**
تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق :
. الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة،
. الأعمال الموجهة،
. الوظائف المترلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة و وتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات،
. الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحو الآتي :
أ. بالنسبة **للغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.
ب. بالنسبة **للمواد الأخرى**، اختبار فصلي واحد.

يحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي:

**حساب المعدل الفصلي للمادة :**
. يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار والمذكورة أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.
. يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، و يضرب هذا المعدل في (3) ثلاثة.
. بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.
. ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي : المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة × 2) + (معدل الاختبارات × 3) على 5

**حساب المعدل الفصلي العام :**
تجمع معدلات المواد وتقسم على عدد المواد.

**حساب المعدل السنوي العام :**
يحسب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسيمها على (3) ثلاثة.

فضلا عن ذلك يتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم :

. في نهاية كل **شهر** بالنسبة للغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية (علامة الاختبار الشهري و العلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار) بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار، وذلك عن طريق كراس الاختبارات و كراس القسم.

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

أما بالنسبة **للسنة الأولى ابتدائي**، فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته.

**على مستوى التعليم المتوسط :**

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

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

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

. اختبار واحد ( في كل مادة ) في نهاية الفصل.

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

**حساب معدل المراقبة المستمرة** التي تشمل :

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

. علامة الفرضين بالنسبة للغات الأساسية،

. علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى،

ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

**ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.**

ويحسب المعدل الفصلي للمـــادة على النحو الآتي :

**المعدل الفصلي للمادة** = (معدل المراقبة المستمرة × 2 ) + (علامة الاختبار × 3 ) على 5

**على مستوى التعليم الثـــانوي :**
يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل :
. استجوابات شفوية وكتابيـــة، عروض، أعمال تطبيقية، أعمـــال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المـــادة، علـــى أن تكثف في مواد التخصص للجذوع المشتركة أو لمختلـــف الشـــعب المحددة في الملحق المرفق،
. فرضـــين محروســـين في **مـــواد التخصص** للجذوع المشـــتركة أو لمختلف الشعب، وفرض واحد في **المواد الأخرى**،
. اختبار واحد ( في كل مـــادة ) في نهاية الفصل.

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

**حساب معدل المراقبة المستمرة** التي تشمل :
. كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (اســـتجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمـــال تطبيقية، أعمال موجهة، وظـــائف منزلية، مشاريع)،
. علامة الفرضين بالنســـبة لمـــواد التخصص،
. علامة الفرض بالنسبة للـــــمواد الأخرى،

ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

**ضرب العلامة المحصل عليهـــا في الاختبار في (3) ثلاثة.**

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي :

**المعدل الفصلي للمادة** = (معـــدل المراقبة المستمرة × **2** ) + (علامـــة الاختبار × **3**) على 5

هذا وأشير إلى أن هذه الترتيبات ما هي إلا تعديلات أدخلت على نظام التقويم البيداغوجي لتحسين تنظيم عمليات التقويم على المستويات الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي، وأن إجراءات

التقويم المنصوص عليها في المنشورين رقم 2039 ورقم 26 المشار إليهما بالمرجع أعلاه تبقى سارية المفعول و على وجه الخصوص الإجراءات المتعلقة بـــ :

. إعداد المخطط السنوي للتقويم.

. تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.

. إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.

. تنظيم اختبارات في نهاية أطـــوار التعليم الابتدائي (السنتين الثانية والرابعة) والتعليم المتوسط (السنتين الأولى والثالثة) والتي تهدف إلى قياس مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور.

. المنع البات لتسريح التلاميذ خـــلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.

. دعم مقروئية النتائج المدرسية من خلال الملاحظات النوعية المرافقة للعلامات العددية.

. استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي.

. وضع المعلومات المتعلقة بأعمال التلاميذ في متناول الأولياء.

وفي الأخير، ونظرا لأهمية التقويم في عملية التعليم والتعلم، فإني ألح على ضرورة إحاطة إجـــراءات التقـــويم بالموضوعية والشفافية القصوى.

الجزائر في 02 سبتمبر 2006

عن وزير التربية الوطنية

مدير التقويم والتوجيه والاتصال

ب. عباسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
**وزارة التربية الوطنية**
الرقم : 481 / 2006

الأمين العام
**إلى**
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات (للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي (للمتابعة)
السيدات والسادة مديري المؤسسات التعليمية
السيدات والسادة المعلمين والأساتذة (للتنفيذ)

**الموضوع : تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.**

**المراجع :**
. المنشور رقم 05.2039 المؤرخ في 13 مارس 2005
. المنشور رقم 05.3012 المؤرخ في 26 نوفمبر 2005
. المنشور رقم 05.128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006

**المرفقات :**
. نموذج من الدفتر المدرسي
. نماذج من كشوف نتائج التقويم لمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي

إن التعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التقويم والتي حددت في المنشور رقم 128 المشار إليه في المرجع أعلاه، أدت بالضرورة إلى تكييف كشوف نتائج التقويم في جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي حسب وتيرة التقويم المنتهجة ابتداء من سبتمبر 2006.

لذا يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يرسم الدفتر المدرسي للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، ويحدد التعديلات التي أدخلت على كشوف نتائج تقويم أعمال التلاميذ لكل من مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، التي سيشرع في استعمالها بداية من الموسم الدراسي 2006 / 2007.

## 1. الدفتر المدرسي

يعوض **الدفتر المدرسي** للتلميذ كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي المتداولة إلى غاية اليوم في المدارس الابتدائية. يملأ هذا الدفتر

معلم اللغة العربية ومعلم اللغة الأمازيغية ومعلم اللغة الفرنسية في نهاية **كل فصل**، تدون فيه مختلف نتائج التقويم (المراقبة المستمرة، الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية) في الخانات المخصصة لها، وبحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور رقم 128 المشار إليه في المرجع، وتسجل فيه ملاحظات المعلمين ذات الطابع النوعي التي تبرز استعدادات المتعلم وإمكاناته وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرجه و الصعوبات الملاحظة وتوجيهات لعلاجها.

يتضمن الدفتر المدرسي :

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

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

. **صفحات مخصصة للسنة النهائية من التعليم الإبتدائي**، تسجل فيها النتائج العددية لتقويم أعمال التلاميذ الشهرية و الفصلية إلى جانب الملاحظات النوعية، إضافة إلى النتائج التي تحصل عليها التلميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ومعدل القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

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

في حالة ما إذا غادر التلميذ المدرسة الابتدائية التي هو متمدرس بها قصد الالتحاق بمدرسة ابتدائية أخرى،

يسلم الدفتر المدرسي مع ملف التلميذ لإدارة المدرسة الابتدائية المستقبلة.

**ملاحظة هامة :** يخصص **كراس للاختبارات** الشهرية والفصلية المنظمة في جميع المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي، وتسلم كراريس الاختبارات لأولياء التلاميذ للاطلاع عليها والتوقيع في

**نهاية كل شهر** بعد أن تصحح الاختبارات من طرف المعلمين، وتعاد الكراريس إلى المعلم ليحتفظ بها في القسم.

### 2. كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط

تعوض الكشوف المرفقة لهذا المنشور الكشوف المتداولة في مؤسسات التعليم المتوسط خلال السنة الدراسية 2005 / 2006. وهي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة، - الصفية واللاصفية - الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع أعلاه.

**تنجز الكشوف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.**

### 3. كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الثانوي

تعوض الكشوف المرفقة لهذا المنشور، الكشوف المتداولة في مؤسسات التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 2005 / 2006. وهي كشوف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة - الصفية واللاصفية - الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور المشار إليه في المرجع أعلاه.

**تنجز الكشوف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.**

**هذا وألفت انتباهكم إلى ضرورة الاعتناء بالملاحظات التي تسجل في الدفتر المدرسي وفي كشوف نتائج التقويم، إذ ينبغي أن تكون دالة على التمكن الفعلي للتلميذ من اكتساب التعلمات ومدى التحكم في الكفاءات المستهدفة بما فيها :**

. التمكن من حل الإشكاليات المتناولة،
. التدرج في التعلم،
. ذوقه ورغبته في القراءة والمطالعة،
. كتاباته ودقة تعابيره،
. إبداء الفرضيات التي يراها مناسبة كجواب للتساؤل المطروح،
. الكفاءات التي لم يتحكم فيها التلميذ،

وهي عبارات دالة على مدى تقدم التلميذ في تعلماته واكتساب الكفاءات المستهدفة.

وفي الأخير، أؤكد على الطابع الإلزامي في استعمال الدفتر المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي والكشوف الجديدة في مرحلتي التعليم المتوسط و الثانوي، والتقيد بالتوجيهات العملية التي ينص عليها هذا المنشور.

إن هذا المنشور يلغي أحكام المنشور رقم 05.3012 المؤرخ في 26 نوفمبر 2005 والخاص بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للسنة الدراسية 2005 / 2006.

الجزائر في 12 نوفمبر 2006
الأمين العام لوزارة التربية الوطنية
ب. خالدي