**علاقة التّقويم المستمر بإثارة الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط**

**إعداد الأستاذة وردية ساعد**

**المقدمة :**

إنّ من أبرز التّوجهات التّربويّة المعاصرة في عمليّات التّعليم و التّعلم،اعتبار جميع المتعلّمين قادرين على التّعلّم إذا توفّرت لهم العنايّة الكافيّة أثناء عمليّة التّعلم , و في مقدمتها تحويل المتغيّرات و العوامل القابلة للتّعديل و توجيهها لصالح المتعلّمين ( التّلاميذ) .

وهذا حتّى تراعي الفروق الفرديّة ,فيأخذ بيد المتعلّم البطيء في انجازه , وتثري حصيلة المتعلّم المتفوّق,و هذا التّوجيه يستلزم معاملة التّلميذ معاملة تكوينيّة و يستوجب مساعدته على حسن التّعلّم , من بداية المسار (التّعلم) حتّى بلوغ واحد الأهداف بإتقان و تفوق ,وممّا يساعد على تحقيق ذلك ,متابعة التّلاميذ باستخدام الآليّات المناسبة الّتي تضمن توفير تغذيّة راجعة ومن بين هذه الآليّات التّقويم المستمر ( البنائي ). الّذي يعد مكونا هاما و ملازما للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة , و الّذي يسعى إلى تحقيق هدفين تعديليّه ، تصحيحيّة و الهدف الآخر إثارة دافعيّة التّلاميذ .( عبد الواحد الكييسي 2007).

 **1- إشكاليّة الدّراسة :**

إنّ تجويد عمليّة التّعليم المختلفة و تحسين عمليّة التّعلم في المراحل الدّراسيّة المختلفة يعدّ من القضايا التّربويّة البالغة الأهميّة , وذلك من أجل إعداد التّلاميذ إعدادا سليما يتماشى و متطلّبات الحياة الّتي تتميّز بالتّطور التّكنولوجي السّريع و التّفجر المعرفي و ثورة المعلومات و الاتصالات و العولمة.

 هذا كلّه يتطلب نوعيّة متميّزة من التّدريس و أساليب فاعلة للتّعلم ,و ذلك من خلال التّطوير المستمر للكفاءات المهنيّة للمعلّمين ,فيما يتعلّق بعمليّات التّعليم و التّقويم و المتابعة المنتظمة لداء التّلاميذ و مكتسباتهم , بما يحقق المستوى المطلوب .(صلاح الدين محمود علام ,2007).

 ومن بين الأساليب المتّبعة من طرف المعلّم لتحقيق العلاقة التّفاعليّة بين المعلّم و المتعلّم و المادة التّعليميّة , التّقويم المستمر الّذي يعتبر عمليّة موجّهة للمعلّم والمتعلّم و المنهاج ككل وهو عمليّة مستمرة تبدأ مع بدأ الفعل التّربوي وترافقه في كلّ مراحله أي التّقويم المستمر جزءً لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة (نعمان شحارة ,2009). وقد اهتمّت كثير من الدّول المتطوّرة بإحداث تحوّلات جوهريّة في نظام القياس و التّقويم السائدة لديها بحيث لا يقتصر ,تقويم التّلميذ على الامتحانات الكلاسيكيّة الّتي تجري في منتصف العام الدّراسي أو نهايته , و إنّما يتضمّن أيضا الواجبات المنزليّة و المشاريع الفرديّة و الجماعيّة و العروض و الأنشطة المختلفة , فروض واستجوابات ....وغير ذلك من الأساليب الّتي تشجّع التّلميذ على التّفكير و الإبداع و حلّ المشكلات .(صلاح الدين محمود علام 2007) .

و هناك عدّة دراسات بحثت عن فعاليّة التّقويم المستمر ( التّكويني ) في عمليّة التّعليم ,إذا أظهرت كلّ من دراسة أندرسن (1973) ANDERSON و دراسة بلوك (1973) BLOK الأثر الإيجابي الفّعال في نتائج التّلاميذ, و تتفق هذه النّتيجة وما أعدّته دراسة القيسي (1995) الّتي أثبتت هي الأخرى دور التّقويم المستمر في تشخيص جوانب القصور في قدرات التّعلم ,و إسهامه في رفع كفاءة التّعلم ,وكذا الحال بالنّسبة لدراسة السعدون (2000) الّتي أثبتت فاعليّة استعمال الاختبارات القصيرة بصورة متكرّرة يؤدّي إلى نتائج ايجابيّة في أداء التّلاميذ .(عادلة على ناجي 2008).

 و قد اهتمّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بالتّقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات , و اعتمدته كأسلوب في تقويم التّلاميذ في المراحل الدّراسيّة المختلفة و خاصة المرحلة المتوسطة باعتبارها حلقة وصل بين المرحلة الابتدائيّة و المرحلة الثّانويّة , فعمليّة التّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعتمد كثيرا على التّقويم المستمر الّذي يندرج في إطار الإسناد البيداغوجي الفوري أو بعبارة أخرى المساعدة الفوريّة الّتي تقدم للتّلميذ أثناء عمليّة التّعلم .( دوقة و آخرون ,2007) .

 إنّ التّقويم كغيره من النّشاطات التّربويّة له أهدافا يسعى لتحقيقها و يمكن حصر هذه الأهداف في هدفين رئيسيّين أحدهما تصحيحيّ و الآخر دافعيّ . ( رمضان أرزيل ,2002). فالبنّسبة للهدف التّصحيحي يتمثّل في البحث عن نقاط القوّة من أجل تعزيزها و الوقوف على مواطن الضّعف من تعديلها , فهو يمكن المعلّم من معالجة الصّعوبات الّتي تعيق فهم التّلميذ في وقت مبكر قبل استفحالها .

 أي التّقويم المستمر يعتمد على مدى تحقق أهداف التّعليميّة , بدلا من مقارنة نتائج التّلاميذ بزملائهم , أي يعتمد على أسلوب المشاركة و يبتعد عن أسلوب المنافسة .( 1988CARDINET).

 أمّا فيما يخص الهدف الدّافعي للتّقويم فيتمثل في التّغذيّة الرّاجعة الّتي تقدّم للمعلّم و المتعلّم ,لأنّ هذه الأخيرة تمكّن التّلاميذ من معرفة مدى التّقدم 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 التّعليم. (نعمان شحادة ,2000)

 إنّ نتائج التّقويم المستمر يمكن أن تحفز التّلاميذ على استثارة قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن , فعندما يدرك التّلميذ بأنّ التّقويم المستمر يحقّق له النّجاح يستفيد من أخطائه , و تزداد ثقته بنفسه و بقدراته , هذا ما يجعله يبذل مجهودات كبيرة لتحقيق تعلّم جديد , و عليه نستطيع القول أنّ الرّضا الذّاتي النّاتج عن نجاح الأداء يدعّم العلاقة الإيجابيّة بين التّلميذ و دافعيّة التّعلّم ,(راضي الوقفي ,2003) . وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّلاميذ في مرحلة التّعلّم , فالتّلاميذ في هذه المرحلة التّعليميّة التي تتزامن ومرحلة المراهقة , الّتي تظهر فيها حاجات نفسيّة و اجتماعيّة جديدة كالحاجة إلى الاستقلاليّة و الحاجة إلى ربط علاقات اجتماعيّة مع الآخرين سواء مع الأساتذة أو الزّملاء , الحاجة إلى الثّقة بالنّفس , فحسب ما أشار إليه (2009) GENTRY أنّ المراهق ينظر إلى المدرسة على أنّها مكان مهمل , و غير مهم بالنسبة له و ما يزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة , هو التّغيير في البيئة التّعليميّة أي الانتقال من المرحلة الابتدائيّة إلى المتوسطة, هذا التّغيير الجذريّ يؤدي إلى صعوبة في التّكيف و هذا ما ينتج عنه انخفاض الدّافعيّة المدرسيّة (عزيزة عبد العزيز المانع).

 **و بناءً على ما سبق تطرح التّساؤلات الآتيّة :**

1 – هل هناك علاقة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط ؟ .

2 – كيف نجعل من التّقويم المستمر إستراتيجيّة لرفع دافعيّة التّعلّم لدى تلاميذ الطّور المتوسط ؟ .

 **2- فرضيّات الدّراسة :**

1. هناك علاقة ارتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة .

 2. هناك علاقة ارتباطيّه بين أسلوبي التّقويم (أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة .

 3. تختلف العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر و الدافعية المدرسية باختلاف الجنس .

4. تختلف العلاقة الارتباطية بين أساليب التقويم المستمر و الدافعية المدرسية باختلاف الجنس .

 **3- أهميّة الدّراسة :**

 يهم هذا البحث المختصين النّفسانيّين وكل المشتغلين في الحقل التّربوي من معلّمين وأساتذة ومستشارين تربويّين ، لأنّه يعالج عاملا مهما من عوامل تحين المردود التّربوي ، ألا وهو التّقويم المستمر ( البنائي ) لما له من أهميّة في إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم وتحفيزهم على النجاح ، كما يكتسي هذا البحث أهميّة تتجلّى في تحسين الأداء التّربوي من خلال مساعدة الأساتذة والمعلّمين على وضع استراتجيّات مناسبة للرّفع من دافعيّة تلاميذهم خاصة في مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تعرف حسب ما أشارت إليه العديد من الدّراسات النّفسيّة والتّربويّة بانخفاض كبير لدافعيّة التّلاميذ ممّا يجعلهم يغادرون مقاعد الدّراسة ، بالإضافة إلى إعادة الدّور الحقيقيّ للمدرسة ، ألا وهو التّربيّة و تعيل السّلوك والتّقويم ، وليس إعداد التّلاميذ لاجتياز الامتحانات من أجل الدّرجة ( العلامة ) و الرّتبة ، أي جعل التّقويم وسيلة تربويّة تكوينيّة وليس غاية في حدّ ذاته .

**4 - أهداف الدّراسة :**

 تهدف هذه الدّراسة إلى إبراز العلاقة بين التّقويم المستمر( البنائي ) والدّافعيّة المدرسيّة في مرحلة التّعليم المتوسط , كما تهدف كذلك إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين فيما يخص الدّافعيّة المدرسيّة , بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين أساليب التّقويم المستمر و الدّافعيّة ,ومعرفة أثر الجنس على هاتين العلاقتين الارتباطيتين .

**5 – تحديد المفاهيم :**

**5 - 1 التّقويم المستمر :**

 يشيرG . Scallon إلى أنّ التّقويم المستمر هو نظام من التّقويم ينص في أوقات عديد ة على جمع معلومات ضروريّة أثناء تنفيذ برنامج دراسي ، أو درس للتّحقق الدّوري من نوعيّة تعلّم التّلاميذ ، وطبيعته هو الكشف عن مواطن الضّعف في عمليّة التّعلّم ، وكذا الصّعوبات الّتي تعترض هذه العمليّة ( محمد الطاهر وعلي ، 2006 ) .

في حين يرى ( 1988 ) Cardinet أنّ التّقويم المستمر هو التّقويم الّذي يتمّ مواكبا لعمليّة التّدريس ويستمر باستمرارها والهدف منه تعديل المسار الدّراسي من خلال التّغذيّة الرّاجعة ، وذلك بالبحث عن الصّعوبات الّتي تعترض التّلميذ بينما يرى Barlow أنّ التّقويم المستمر يقيس مستوى التّلميذ والصّعوبات الّتي تعترضه أثناء فعل تعليميّ معيّن فهو إجراء عمليّ يمكن كلاّ من المدرس والتّلميذ من التّدخل لتصحيح مسار هذا الفعل . ( محمد شارف سرير، 1995 ص 95 ) .

 وبناء على ما سبق نقصد بالتّقويم المستمر هو تلك العمليّة المنظّمة والمستمرّة يستخدمها الأستاذ في مراقبة الفعل التّعليمي ، وغرضها تقديم تغذيّة راجعة للمعلّم (الأستاذ ) والمتعلّم ( التلميذ ) لمعرفة مدى التّقدم الّذي أحرزه التّلميذ ، ويعتمد التّقويم المستمر على جملة من الإجراءات : - استجوابات شفويّة وكتابيّة ، فروض ، أعمال تطبيقيّة ، أعمال موجهة ، وظائف منزليّة ، مشاريع جماعيّة أو فرديّة ، امتحانات فصليّة....

أمّا إجرائيّا فيحدّد التّقويم المستمر بالدّرجة الّتي يتحصّل عليها تلميذ المرحلة المتوسطة عند تطبيق هذه المعادلة

**معدل المراقبة المستمرة =** $\frac{2X( 2 المحروس الفرض + 1 المحروس الفرض + النّشاطات تقويم معدل) }{3}$

**5 – 2 الدّافعية المدرسيّة دافعيّة التّعلّم :**

 يرى, 1990 ) Zimmerman ) أنّ الدّافعيّة للتّعلّم هي دالة ديناميكيّة لها أصولها في إدراكات المتعلّم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستقرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معيّن .

في حين يعرفها ( Viau , 1998 ) على أنّها حالة داخليّة تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم ووعيه وانتباهه وتحثّه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفيّ .

أمّا محمد حسن عمران ( 2006 ) يشير إلى أنّ دافعيّة التّعلّم هي مجموعة المشاعر الّتي تدفع التّلميذ إلى الانخراط في نشاطات التّعلم الّتي تؤدّي إلى بلوغه الأهداف المنشودة ، وهي ضرورة أساسيّة لحدوث عمليّة التّعلّم ودونها لا يحدث التّعلّم " ( ناثر أحمد غباري ، 2008 ص 18 ) .

يتّضح مما سبق أنّ الدّافعيّة للتّعلّم يعدّ من جملة المفاهيم السيكولوجيّة الّتي لم تستقر على معنى محدد واضح وهذا راجع لاختلاف مكوناتها من منظور لآخر ومن بيئة ثقافيّة لأخرى ، ومن محيط تربوي لمحيط آخر .

 وتعرف الدّافعيّة المدرسيّة إجرائيّا : بالدّرجة الكليّة الّتي يتحصّل عليها التّلميذ على مقياس الدّافعيّة المدرسيّة المعتمد في هذه الدّراسة الّذي قام بتطويره الباحث أحمد دوقة وآخرون ( 2007 ) الّذي يتضمّن ستّة مكوّنات إدراكيّة وهي : إدراك المتعلّم لقدراته ، إدراك قيمة التّعلم ، إدراك معاملة الأساتذة ، إدراك معاملة الأوليّاء إدراك العلاقة مع الزملاء ، إدراك المنهاج .

**5 – 3 المراهق المتمدرس** :

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

 فترة المراهقة تمثل مرحلة نمو في مختلف الجوانب جسديّا ، عقليّا ، انفعاليّا واجتماعيّا ، ويصاحب هذا النّمو تعب و إرهاق ممّا يؤدّي في أغلب الأحيان إلى فقدان التّركيز أثناء الدّراسة .

وفي هذه الدّراسة نعني بالمراهق المتمدرس التّلميذ ( التّلميذ ، التّلميذة ) الّذي يمر بفترة المراهقــة ، ويزاول دراستــه بصورة نظاميّــة داخل مؤسسة تعليميـــّـــــة ( المتوسطة ) .

 **أسباب تدني الدّافعيّة المدرسيّة في مرحلة التّعليم المتوسط :**

ثـمة اجتماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لابدّ من وجود دافع لدى الإنسان لكي يحدث التّعلّم لذلك تشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى أنّ التّلاميذ في مرحلة الدّراسة المتوسطة هم غالبا عرضة للنّقص في الحوافز والدّافعيّة للتّعلّم ( أحمد فلاح لعلوان ، 2010 ) فمعظم تلاميذ هذه المرحلة ( التّعليم المتوسط ) في سن المراهقة ، وهم في هذا السّن يعيشون فترة من التّوتر النّفسي ، والعديد منهم ما إن يصل إلى هذه المرحلة الدّراسيّة ( المتوسطة ) ، حتّى يأخذ بالنّظر إلى المدرسة كمكان ممل ، وغير مهم بالنّسبة لهم (2001 , Gentry) ، ويزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة ،ما يواجهه التّلاميذ من تغيير في البيئة التّعليميّة بعد المرحلة الابتدائيّة ، فينتج عن ذلك كلّه تدني في دافعيّتهم إلى التّعلّم ، وربما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض المشاكل السّلوكيّة (2001 , Eccles) ، ومن هنا تعدّ مشكلة تدني الدّافعيّة للتّعلّم الصّفي من المشكلات التّربويّة الّتي تواجه المنظرين التّربويّين و علماء النّفس المهتمين بقضايا التّعلم و قد ارجع ذلك إلى انعدام الحيويّة و الفاعليّة و الشّعور بانخفاض قيمة النّتاجات التّعلميّة الصّفيّة ( أحمد العلوان ,2010 ) . ممّا يستدعي الاهتمام بهذه القضيّة و العنايّة بها لذا أنّ استفحالها و انتشارها بين التّلاميذ يترك أثارا سلبيّة على التّلاميذ و يضعف تحقيق أهداف المؤسسة 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 التّعليمة , حيث أصبح الاهتمام بالدّافعيّة و خصائص المتعلّمين من أهم الأولويّات في عمليّة التّعلّم.( منذر الضامن ،2006). وعليه يشكل يناء المواقف التّعليميّة الفاعلة بهدف جعل الصّف بيئة مرغوبة ومثيرة لدافعيّة التّعلم تحديّا أمام المهتمين بالمواقف الصّفيّة . (Stewart,1993 ) وقد اهتم ( 1986) Dweck منذ السّبعينات من القرن الماضي ببناء برامج لزيادة الدّافعيّة للتّعلّم . و يرى ( 1990) Deci et Ryan أنّ إثارة دافعيّة التّلاميذ تجعل عمليّة تعلّمهم أكثر فاعليّة وعمليّة تفاعلهم المدرسي و الصّفي أكثر ايجابيّة ، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التّعلّم الصّفيّة و الدّافعيّة للتّعلّم لها أهميّة في زيادة انتباه التّلميذ وقت اندماجه في الأنشطة المدرسيّة و تركيز عزوه في نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية و سيطرته على العوامل المؤثّرة في انجاز مهمّة التّعلّم و يؤدّي ذلك إلى زيادة دافعيّته (1990، Deci et Ryan) .وقد وجهت بعض الانتقادات الى المدارس لانعدام عنصر التّحدي و اعتبروا ذلك سببا لحدوث الملل و فنور المهمّة و الشّعور بالإحباط ، لأنه لا تتاح للتّلميذ الفرصة لاستثارة أقصى ما لديه من طاقات وإمكانات ومعلومات. (Gagne ,1995 ). وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّلميذ المراهق في مرحلة التّعليم المتوسط يتسم بكثير من التّغيرات 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 فيحدث له إحباط و حالات من اللاّتوازن الانفعالي.( حامد زهران، 1997 ). وهذا ما يؤثّر سلبا على دافعيّته. فنجذ التّلميذ المراهق عوض أن ينغمس في الدّراسة و المثابرة يبحث عن طرق و استراتجيّات لفهم الوضع الجديد المتأزم الّذي يعيشه ( مصطفى زيدان ,1973 ). إذن مرحلة المراهقة من أهم المراحل الّتي يمرّ بها الإنسان و تتصف بخصائص تميّزها عن غيرها من المراحل ، بحيث يستوجب على المربين مراعاتها في كل عمل تربوي من اجل تفادي الكثير من المشكلات الّتي يمكن أن تحدث بسبب سلوك التّلميذ المراهق ( حامد زهران، 1997 ).

 ومن بين أسباب تدني الدّافعيّة كذلك هو معاملة الأساتذة أو العلاقات الاجتماعيّة المدرسيّة حيث نجد بعض الأساتذة متسلطين و لا يتركون للتّلاميذ نوع من الحريّة و الاستقلاليّة للتّعبير عن ما يجول في نفوسهم ، ولا يتيحون لهم الفرص للقيّام بالسّلوكيّات و النّشاطات الّتي يرغبون القيّام بها. ( منذر الضامن , 2006). فيحدث لهؤلاء التّلاميذ فتور في الدّافعيّة لأنّ التّلميذ المراهق بحاجة إلى الوثوق في قدراته للقيّام بمختلف النّشاطات المدرسيّة بعد يذل الجهد المناسب ،وهو كذلك بحاجة إلى أستاذ ينمي فيه الثّقة بالنّفس و يثير دافعيّته للتّعلّم . ومن بين العوامل الّتي تقلّل دافعيّة المتعلّم اعتماد المعلّم على العلامات في حالة الاختبارات التّكوينيّة لأنّه إذا تحصل التّلميذ في أكثر من مرّة على درجة ضعيفة قد تتكوّن لديه قناعة أن هذا أقصى ما يستطيع انجازه و انه لا فائدة من بذل المزيد من الجهد . ( عبد الله الزيد الكيلاني وآخرون ،2009).

**التّقويم المستمر كاستراتجيّة لتحسين دافعيّة التّعلّم**

 يكون التّعلّم أكثر ديمومة عندما تكون الدّافعيّة نابعة من ذات التّلميذ ، ويكون لها تأثير على سلوكه وأدائه ، من حيث الكيف أو إتقان مهام حل المشكلات والتّفكير الإبداعي ( العلوان ، 2010 ) ، ويكون التّلميذ أكثر إبداعـا عندما يشعر بأنـّه مدفـوع بالميل والرّضـى ، والتّحدّي للعمل نفسـه ، وليس بضغـوط أو بواعث خارجيّـة (2004 , Bescwich) ، ويرى بعض الباحثين أنّ المهام التّعليميّة تكون مدفوعة داخليّا عندما تتصف بخصائص الدّافعيّة مثل التّحدّي والانجاز والتّنوّع في أساليب التّقويم والمسؤوليّة ، وعندما يكون التّلاميذ مدفوعين ذاتيّا ، فإنّهم يكونون مهتمين ومشاركين فيما يتعلّمون ، وبالتّالي يمتـازون بالنّشاط والحيويّـة في معالجة المعلومات ، ويميلـون إلى اختيـار المهـام الّتي تتصف بالجديـّة والتّحدّي ليثـابروا ويصلـوا إلى مستوى عـال من الأداء الأكاديمـي (2005 , Lepper) . وتشير الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه قويّة بين الدّافعيّة المرتفعة واستخدام استراتيجيّات التّعلّم العميقة القائمة على تحقيق الأهداف التّعلميّة (2001 , Sankaran) . ويقصد باستراتجيات التّعلّم تلك السلّوكات و الأفكار ، والطّرائق الّتي يستخدمها المتعلّم أثناء عمليّة التّعلّم ، وهناك نوعين من الاستراتجيّات . الأولى إستراتجيّة تمتاز بالعمق وهي إستراتجيّة تعتمد على تحقيق الأهداف التّعلميّة ، و الثّانيّة استراتجيّه تمتاز بالسّطحيّة وتعتمد على تحقيق الأهداف الأدائيّة ، فالتّلميذ الّذي يستخدم الإستراتجيّة الأولى ( يدرس بعمق ) ، نجده يدرس ساعات طويلة ، ويأخذ بالتّفاصيل و يستفيد من الملاحظات التي يقدمها المعلم أثناء الدرس ويجتهد في حلّ التمارين و الوظائف المنزلية باستمرار ، ويحاول أن يستفيد من أخطائه . وتكون دراسته منظمة ، وبشكل مستمر ، وليس فقط المذاكرة عشية الامتحان ، وهذا ما يعكس دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم ، إذن التّقويم المستمر بأساليبه المتنوّعة ، يعمل على تدريب التّلاميذ على العمل المستمر والمراجعة و المذاكرة بانتظام وليس الدّراسة من أجل الامتحان و الحصول على علامـات عاليّة ، دون إتقـان المادة الدّراسيـّة ( منذر الضامـن ، 2006 ) .

 وقد ذكر محمد مصطفى الديب ( 2003 ) أنّ التّفاعل الإيجابي أو السّلبي بين التّلاميذ و المعلّم.وحتّى طريقة التّقويم ، يؤثّر في النّواتج المعرفيّة والوجدانيّة ، وتزيد من دافعيّة التّلاميذ نحو تحقيق أهداف التّعلّم ، وتزيد من اتجاهاتهم نحو المهمّة ( الهدف ) ، وعلى ضوء هذا أشار Bernard et Alvin ( 1979 ) 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 . وقدرته في التّوافق مع البيئة المحيطة به .( الجميل محمد عبد السميع شعلة ، 1999 ) .

 ويقوم التّقويم المستمر على معرفة مدى مسايرة المتعلّم ( التّلميذ ) للبرنامج الدّراسي ، ومدى استجابة مكوّنات هـذا البرنامج و قدرته على الاستمرار ، و أنّه كتغذيّة راجعة يمكن من اتخاذ القرار اعتمادا على التّقديرات ، والعلامــات المسجّلة ، إلاّ أن هذا القرار لا يتعلق بإصدار أحكام حول قدرات التّلميذ من أجل إقصائه أو السّماح له بالاستمرار والمواصلة ، بل أن القرار يتعلّق بضرورة البحث عن الوسائل الّتي بواسطتها تثار دافعيّة المعلّم هو الآخر ، نحو تطويـر وتعديل إستراتجيّة وطرق التّدريس ، وعليه فإنّ التّقويم المستمر يشكل مجالا تكوينيّا للمعلّم والمتعلم وعليه يقوم المعلم بإعادة النظر في ممارسته التعليمية ، وعلى المتعلّم إعادة النظر في طرق استيعابه ومذاكرته. في نفس السّياق يقول هاملينHameline ( 1985 ) يكون التّقويم تكوينيّا ( بنائيّا ) إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومــات للمتعلّم عن تطوره أو ضعفه ووسائل لمعالجة هذا الضّعف. (منذر الضامن ، 2006 ) وتشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى وجود ثلاثة عناصر أساسيّة تعدّ محفزا جوهريّا للتّعلّم ، كما تؤكّد تلك الدّراسات على أهميّة ربط أساليب التّعليم و التّقويم التي يوظّفها المعلّمون ، بالمحفّزات التّعليميّة الّتي يتوقّع منها أن تستثير طاقات التّلاميذ و أن تولّد لديهم الدّافعيّة للتّعلّم . والجدير بالذّكر أنّ مهمّة إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلم لا تلقى على عاتق المدرسة وحدها . و إنّما هي مهمّة يشترك فيها كل من المدرسة و البيت معا ، وبعض المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى . ( توق وعدس ، 1984 ) . وتتمثّل هذه المحفزات 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 للغايّة ، و إنّما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة ، فالاحتماليّة المعتدلة للنّجاح تعدّ من المركبات الجوهريّة في بناء الحافـز الدّاخلي نحو التّعلّم وترى كليفورد Clifford ( 1990 ) . أنّه حينما تكون المهمّة سهلـة ( الامتحان ) فإنّنا ننسب نجاحنا في هذه المهمّة إلى سهولتها ، وحين تكون صعبة وننجح فيها ننسب النّجاح إلى الحظ ، وكلتا الحالتين لا تعزز النّظرة إلى الذّات بالقدر الكافي ، أمّا النّجاح في مهمّة متوسطة الصّعوبة ، فإنّه يثيـر في نفوسنا الشّعـور بتحدّي في القدرات و حسن اختيار استراتجيّات العمل . ( أحمد علوان ، خالد العطيات ، (2010 ) ، وعليه فعلى المعلّم عند القيام ببناء الاختبارات التّقويميّة يقوم بمراعاة معامل الصّعوبة والقدرة على التّمييز ، وأن تكون الأسئلة مثيرة ، وتؤكّد بعض الدّراسات التّربويّة أنّه كلّما كان العمل جديدا ومثيرا وذا صعوبة نسبيّة لدى المتعلّم كان هذا الأخير أكثر تشويقا لهذا العمل ( Gagne , 1995 ) .

• التّركيز على حب الاستطلاع : ويقصد به إثارة الفضول العلمي لدى التّلاميذ ، وهو أسلوب يعتمد عليه في جذب التّلاميذ إلى الانغماس في التّعلّم ، وقد أيّد فعاليّة هذا الأسلوب كثير من الباحثين التّربويّين الّذين أشاروا إلى أن الاستطلاع قوّة موجّهة تؤثّر في الأداء ، وتدفع إليه في مجال محتوى متعدّد .

وأنّ إثارة حب الاستطلاع ترتبـــط بالتّحفيــــــــــــز والتّحفيز يرتبط بالتعلّــــــــم ، ولذلك فإنّ الاعتماد بتوليـــــــد حب الاستطـــــــلاع

Deci & Ryan (1990 ) وSchiefele (1991) لـــــــــدى التّلاميــــذ يحسّن من تعلّمهـــــم . وهذا ما أكـــــدّه

 ( أحمد علوان ، خالد العطيات ، 2010 ) . وعليه فعلى المعلّم عند القيام بالتّقويم المستمر أن يراعي في الأسئلة المكتوبة أو الشّفهيّة أو المناقشة الصّفيّة ما يثير فضول التّلميذ ، ويجعله يبحث ويجتهد ويبتعد عن الملل والمعلومــات الرّوتينيّة . بالإضافة إلى أنّ التّلاميذ الّذين يتمّ تشجيعهم على تطوير الدّافعيّة الذّاتيّة وتنميّة الفضول وحب الاستطلاع المعرفي في سن مبكرة ، فإنّهم يواصلون دافعيّتهم للتّعلّم في السّنوات اللاّحقة . ( منذر الضامن ، 2006 ) . وتؤكّد بعض الدّراسات التّربويّة أن بلوغ أقصى الإمكانات الذّهنيّة لدى التّلاميذ يتم عندما يكون هناك تعليم يدفع بالتّلميذ وفي ذات السّياق يضيف ( سيد خير الله ، 1978) ( (Gagne ,1995 البحث والاستطلاع والاكتشاف. إلى بأنّ فرض مادة دراسيّة على التّلميذ بعيدة عن مركز اهتمامه ، سيخلق عنده عنادا ، ومقاومة للعمليّة التّعليميّة بصفة عامة والمواد الصّعبة بصفة خاصـة .

• الاختيـار : ويقصد به أن تتاح للتّلميذ الفرصة ليختار من بين البدائل المتعدّدة ، ما يفضله من أساليب للتّعلّم وما يتفق مع ميوله من المحتوى العلمي . والاختيار يعدّ من المحفّزات الهامة على التّعلّم فهو يزيد الدّافعيّة لدى التّلاميذ ويشجّعهم على الانغماس في التّعلم .

وهذا ما أشار إليه Bloom (1985 ) و ( Gardner (1991 ) وقد وجد أنّ التّلاميذ يقبلون أكثر على التّعلّم عندما يكون هناك اختيار ( لما تعلّموا بالطّريقة المفضلة لديهم ، كأن تتاح لهم فرصة اختيار موضوع المناقشة الصّعبة واختيار المجموعة الّتي يفضلون العمل معها ، والواجبات المنزليّة الّتي يؤدّونها ( عزيزة عبد العزيز المانـع ، 2005 ) وفي نفس السّياق تؤكّد دراسة Degroot & Pintrich (1990 ) أنّ التّعليم الّذي يتضمّن عنصر الاختيار يزيد من الشّعور بالكفاءة الذّاتيّة لدى التّلاميذ وينمي عندهم الاستقلاليّة والانضباط ، ويسهم في تعزيز الانجاز الأكاديمي ويتّفق مع هذه النّتيجة ما توصل إليه Kerka ( 1992 ) أن إتاحة اختيّار الأهداف والأغراض والغايات ونوع المشاركة والطريقة والمضمون والتّقويم كلّها عناصر مهمّة في توجيه التّعلم الذّاتي ( منذر الضامن ، 2006 ) وفي دراسة أجراها Ryan and Grolnick (1986 ) فحصت فيها إدراكات التّلاميذ لمعلّمهم فيها إذا كانوا مشجّعين للاستقلاليّة ، أظهروا درجة عاليّة من الدّافعيّة ، وشعورا أكبر بالكفاءة المدركة واحتراما للذّات من التّلاميذ الّذين أدركوا أنّ معلّميهم يكرّسون الضّبط والتّحكم ، بالإضافة إلى أنّ توفير بيئة تعليميّة تتيح للتّلاميذ فرصة للتّعلّم من خلال اختيار ما يفضّلونه من أساليب لها تأثير ايجابي على تحفيز التّلاميذ ( المراهقين ) وسلوكهم وسلامتهم النّفسيّة (العلوان 2010 ) وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّقويم المستمر يساهم بشكل فعّال في تطوير وتحسين تصوّرات التّلاميذ ، بخصوص المعارف والمفاهيم والكفايات موضع التّدريس والتّعلم ، بمعنى أنّ التّقويم المستمر يساهم في ربط المعلومات الدّراسيّة الجديدة بالنّسبة إليه بتصوراته القبليّة حول موضوعات تلك المعلومات ، سواء كانت معارف بسيطة أو كفايات معقدة ، وبناء على ذلك يتوخى من التّقويم المستمر إرساء تواصل بنّاء بين المعلّم والتّلميذ . بهدف توحيد رؤاهم حول المعارف والكفايات المراد اكتسابها ، والتّحكم فيها من قبل التّلميذ، ومن النّاحيّة الانفعاليّة ينتظر من التّقويم المستمر تحفيز التّلميذ للإقبال على التّعلّم وبذل مزيد من الجهد لبلوغ الأهداف المسطّرة ، حيث يعتقد أنّ المعرفة في حدّ ذاتها تدفع التّلميذ إلى بذل المجهودات اللاّزمة لفهم الدّرس ( محمد فاتحي، 2004 ) . ويؤدّي التّقويم المستمر دورا أساسيّا في تقليل مخاوف التّلاميذ من الفشل وتحقيق النّجاح ومن أجل ذلك يتطلّب الأمر مراعاة التّدرج في التّمارين والأسئلة المكوّنة للاختبارات والعمل على مساعدة التّلميذ ، انطلاقا من طريقة التّصحيح في هذا الصّدد يدعو وبإلحاح أغلب الباحثين والمختصّين إلى إدراج أنشطة تصحيحيّة ، ضمن مقاربة التّقويم المستمر ، الّتي تُعدّ من بين أنشطة الدّعم والتّقويّة المقترحة على التّلاميذ ، بشكل يؤهّلهم للقيّام بالتّقويم الذّاتي لمكتسباتهم الدّراسيّة ( Cardinet , 1994 ) وفي نفس السّياق يمكن القول أنّ تقديم معلومات للتّلميذ في شكل تغذيّة راجعة حول إنتاجاته ، والّتي تسمح له بالتقدم في سيرورة التّعلم نحو بلوغ الأهداف المسطّرة ، يعمل على تحفيز التّلميذ وإثارة دافعيّة تعلّمه ، خاصة إذا كانت مصادر التّغذيّة الرّاجعة متنوّعة . وكذلك اعتماد مقاربة التّصحيح الذّاتي والتّقويم المستمر ( الذّاتي ) لأنّهما يعتبران عاملين مهمّين في تحفيز التّلاميذ . ( منذر الضامن ، 2006 ) ، وتؤكّد هند الداود في دراستها ( 2004 ) على ضرورة التّنويع في أساليب التّقويم المستمر ، فالاعتماد على المناقشة الصّفيّة والملاحظة ، والمقابلة والمشاريع ، يجعل التّقويم أكثر شموليّة ، يغطي أغلب حاجات المتعلّم، كما أنّه يحقّق العدالة ، لأنّه يراعي الفروق الفرديّة بين التّلاميذ .( هند الداود ، 2004 ) بالإضافة إلى استخدام استراتجيّات تقويم متنوّعة من شأنه أن يوجّه التّلاميذ نحو ابتكار صورة واضحة ومعبّرة حول ما يمكن تعلّمه أو أدائه ( الكندي ، 2005 ) .كما يمكن القول أن التقويم يكون أكثر فعاليّة عندما يعتمد على أكثر من أسلوب وأكثر من أداة ، فتنوّع أساليب التّقويم يسمح بالحصول على معلومات أوفر وأشمل في المجال الّذي تقوّمه ، ففي تقويم السّلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة لقصورها في قياس مستويّات التّفكير العلمي و مهارات حل المشكلة.

 والتّنويع في أساليب التّقويم يكشف عن الجوانب المختلفة للسّلوك حتّى تكتمل الصورة الّتي نريد أن نقومها من الموقف التّعليمي ، بحيث لا يشعر التّلميذ بأنّ التّقويم المستمر نوع من العقاب أو وسيلة للتّهديد ، وأن لا تقتصر عمليّة التّقويم على التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ بل تتعدّى ذلك إلى الجوانب المختلفة لشخصيّة المعلّم الاجتماعيّة والنّفسيّة والعقليّة . ( نعمان شحادة ، 2009 ) .

 بالإضافة إلى إعطاء التّلميذ فرص للتّقويم الذّاتي وتحسين الأداء ، والترّكيز على أداء التّلميذ وليس على التّلميذ نفسه . تقدم نماذج من الأداء المتميّز.

 **6 - منهج الدّراسة :**

إن الانطلاق في أي بحث مهما كانت طبيعته , يتطلّب من الباحث أوّلا و قبل كل شيء الشّعور بالمشكلة و بأهميّة دراستها ، و التأكّد فعلا أنّها موجودة في الواقع ، ثمّ بعد ذلك يتطلّب منه أن يعتمد على منهجيّة معيّنة لمعالجتها ، و الّتي تعتمد على أدوات و تقنيّات إحصائيّة تحدّدها طبيعة متغيّرات الدّراسة.

 ونظرا لطبيعة موضوع الدّراسة المتمثّل في البحث في العلاقة الموجودة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط , و انطلاقا من التّساؤلات , و الفرضيّات المصاغة , فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي " الّذي يقوم على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما توجد ,ويهتم بوصفها وصفا دقيقا , و يعبر عنها تعبيرا كيفيّا أو تعبيرا كميّا " .( عبيدات و آخرون , 1992:187).

 **7 - مجتمع وعيّنة الدّراسة :**

**1- مجتمع الدّراسة :**

 يقصد بمجتمع الدّراسة جميع العناصر التي لها علاقة بالمشكلة المطروحة , و الّتي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج دراسته عليها.( منسي حسين , 1999).

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

جدول رقم (01) : توزيع أفراد مجتمع الدّراسة

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

**2 - عيّنة الدّراسة :**

إن اختيار العينة في أي بحث يعتبر من الخطوات الهامة التي تفرضها منهجية البحث العلمي الميداني , و تُعرف العينة على أنها " جزء مشتق من المجتمع المراد دراسته بشرط أن يكون هذا الجزء يحمل نفس خصائص المجتمع " ( منسي محمود عبد الحليم , 2003 : 71)

 بعد تحديد حجم العينة المقدر ب 200 تلميذ و تلميذة , تم إتباع الطريقة العشوائية المنتظمة في اختيار أفراد العينة , و ذلك بترقيم جميع أفراد مجتمع الدراسة ثم سحب العدد المطلوب لعينة البحث بصفة عشوائية.

 **8 - أدوات الدراسة :**

 لإجراء الدراسة الميدانية , تم الاعتماد على مقياس الدافعية ومعادلة التقويم المستمر.

**مقياس دافعية التعلم :** من إعداد أحمد دوقة, و آخرون (2007).

**. وصف المقياس :** تكون المقياس في شكله الأولي من 87 بند أو عبارة , و بعد تعديله من طرف أحمد دوقة و آخرون أصبح يتكون من 50 بند.

. أما درجات التقويم المستمر فتم الحصول عليها إداريا و اعتمد في ذلك على مجموعة من التقويمات المتمثلة في الفرض المحروس الأول و الفرض المحروس الثاني و معدل تقويم مجموعة من الأنشطة

. كذلك وُجهت أسئلة للتلاميذ , هل يعتمد الأستاذ على أسلوب واحد للتقويم أو مجموعة من الأساليب.

 **9 - أدوات المعالجة الإحصائية :**

اعتمدنا على مجموعة من الأدوات :

- معامل بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر و الدافعية .

- معامل الارتباط ثنائي الأصيل pbV لدراسة العلاقة بين أساليب التقويم أحادي /غير أحادي و الدافعية المدرسية .

- اختبار Z لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين .

- اختبار Fisher لتحويل معاملات الارتباط إلى قيم معيارية.

 **10 - عرض النتائج المتعلّقة بالفرضيّات :**

**1- عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى :**

تنص الفرضيّة الأولى على " أنّه توجد علاقة ارتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة " , و لاختبار صحّة هذه الفرضيّة طبقنا معامل بيرسون Pearson وقدر هذا الأخير ب 0,54 , و هذا يدل على وجود علاقة موجبة و متوسطة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة , هذا ما يدل على تحقق الفرضيّة الأولى.

**2 – عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانيّة :**

الّتي مفادها أنّه هناك علاقة ارتباطيّة بين أساليب التّقويم ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة , و لاختبار صحّة هذه الفرضيّة , قمنا بتطبيق معامل الإرتباط ثنائي الأصيل (rpb) وقدر هذا الأخير ب 0,62 , ممّا يدل وجود علاقة قويّة بين المتغيّرين السّابقين , وعليه تحقّقت الفرضيّة الثّانيّة .

 **3 – عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة :**

الّتي تنص على " تختلف العلاقة الارتباطيّة بين التّقويم المستمر , والدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس " و لاختبار صحّة هذه الفرضيّة ,قمنا بتحويل معاملات الإرتباط بين التّقويم و الدّافعيّة الذكور , و التّقويم و الدّافعيّة المدرسيّة لدى الإناث إلى قيم معياريّةبالاعتماد على جداول Fisher .

 وبعد ذلك قمنا بتطبيق اختبار " Z " لإيجاد دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين , كما هو موضّح في الجدول الآتي :

جدول رقم (02) : يوضّح دلالة الفروق الجنسيّة بين معاملي الارتباط

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| المتغيّر | عدد الأفراد | معامل الارتباط بيرسون بين التّقويم والدّافعية | قيمة z من جدول Fisher | اختبار z | z المجدولة | الدلالة |
| ذكور | 106 | 0.616 | 0.709 | 1.62 | 1.96 | غير دالة |
| إناث | 94 | 0.454 | 0.485 |

**4 – عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة :**

 الّتي مفادها : يختلف العلاقة بين أساليب التّقويم ( أحادي / غير أحادي ) و الدّافعيّة المدرسيّة باختلاف الجنس , و لاختبار صحة هذه الفرضية , قمنا بتحويل معاملات الارتباط بين أساليب التّقويم و الدّافعيّة للذّكور و أساليب التّقويم و الدّافعيّة للإناث إلى قيم معياريّة الاعتماد على جداول Fisher وبعد ذلك قمنا بتطبيق اختبار "Z" لإيجاد دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين , كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (03): يوضح دلالة الفروق الجنسية بين معاملي الارتباط الثنائي الأصيل فيما يخص العلاقة بين أساليب التقويم المستمر والدافعية المدرسية

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| المتغير | عدد الأفراد | معامل الارتباط الثنائي الأصيل pbV بين التقويم والدافعية | قيمة z من جدول Fisher | اختبار z | z المجدولة | الدلالة |
| ذكور | 106 | 0.480 | 0.523 | 0.481 | 1.96 | غير دالة |
| إناث | 94 | 0.530 | 0.590 |

**5 – عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة :**

الّتي تنص على " تختلف الدافعية المدرسيّة بين التلاميذ باختلاف الجنس " و لاختبار صحة هذه الفرضيّة قمنا بتطبيق الاختبار اللابرامتري مان ويتني Test Mann Whitney لدراسة دلالة الفروق بين عينتينمستقلتين تقدر اختبار مان ويتني u 4446 وهو غير دال احصائيّا , مما يدل على عدم تحقق الفرضيّة الخامسة.

جدول رقم(04): يوضح دلالة الفروق في الدافعية المدرسيّة بين المستويين

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| المتغير | المستوى | عدد الأفراد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | اختبار مان ويتني | الدلالة |
| الدافعية المدرسية | السنة الثانية متوسط | 102 | 105.93 | 10807 | 4442 | غير دالة |
| السنة الثالثة متوسط | 98 | 94.83 | 9293 |

**خلاصة :**

 اهتم موضوع البحث بدراسة العلاقة الإرتباطيّة بين التّقويم المستمر و الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط , و ذلك بهدف تسليط الضّوء على أهميّة التّقويم المستمر بأساليبه المتنوّعة في بداغوجيّا الكفاءات , ويكمن دور التّقويم المستمر في هدفين أساسيين الأوّل هدف تصحيحي أو تعديلي أي تصحيح المسار التّعليمي للتّلميذ في الوقت المناسب , وذلك بالوقوف عند الجوانب الايجابيّة من أجل تعزيزها و البحث عن مواطن الضّعف من أجل معالجتها , والهدف الثّاني دافعي و ذلك من خلال الحصول على التّغذيّة الرّاجعة , كما حاولنا في هذا البحث تسليط الضّوء على أسباب تدني الدّافعيّة المدرسيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسط حيث تزامنت هذه المرحلة من التّعليم بفترة المراهقة أين تنمو وتزداد حاجات المراهق كالحاجة الى الأمن و المكانة الاجتماعيّة و الحاجة إلى الكفاءة و الاستقلاليّة بالإضافة إلى أنّنا حاولنا أن نجعل من أساليب التّقويم كإستراتيجيّة لرفع دافعيّة التّلاميذ نحو التّعليم .

**المراجع باللّغة العربيّة :**

- أحمد فلاح العلوان ,و خالد العطيات (2010 ) , **العلاقة بين الدّافعيّة الدّاخليّة الأكاديميّة و التّحصيل** **الأكاديمي** , مجلة الجامعة الإسلامية , الأردن .

- السعدون علي ناجي **, أثر إستراتيجيّة التّقويم التّكويني في تحصيل طالبات الصّف الثّاني متوسط في مادة التّربيّة الإسلاميّة** , رسالة ماجستير غير مشورة , جامعة بغداد .

- ثائر غباري , خالد أبو شعيرة (2010 ) , **معيقات تطبيق إستراتيجيّة منظومة التّقويم الواقعي على تلاميذ** **الصّفوف الأربعة الأولى من التّعليم الأساسي** , مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانيّة .

- حامد عبد السلام زهران (1982 ) , **علم النفس النمو , الطّفولة والمراهقة** , بيروت , منشورات دار الطالب.

- سعد جلال ( 1985 ) , **الطّفولة و المراهقة , القاهرة** , دار الفكر العربي .

- صلاح الدين محمود علام ( 2007) , **القيّاس و التّقويم التّربوي في العمليّة التّدريسيّة** , الأردن ,ط1 , دار المسيرة للنّشر .

- عادلة على ناجي (2008 ) , **التّغذيّة الرّاجعة و التّقويم التّكويني و أثرهما الفعّال في مادة التّربيّة الإسلاميّة** , مجلة دي قاز بغداد

- فريال أبو عواد (2009) , **البنيّة العامليّة لمقياس الدّافعيّة الأكاديميّة** , مجلة جامعة دمشق .

- معتز أحمد إبراهيم (2008) , **تقويم تجربة التّقويم المستمر للرّيّاضيّات** , مجلة الجمعيّة المصريّة , القاهرة .

- منذر الضامن ( 2006 ) , **الدّافعيّة و إستراتيجيّات التّعلّم** , مجلة شبكة العلوم النّفسيّة العربيّة , الأردن .

- نشواني عبد المجيد ( 1985 ) , **علم النّفس التّربوي** , ط 2 , الأردن , دار الفرقان .

- يوسف ( 1988 ) , **سيكولوجيّة التّعلّم و التعليم الصّفيين** , الأردن , دار الشروق .

**المراجع باللّغة الفرنسيّة :**

- dweek ,C , and legget , E (1988) a social cognitive approach motivation and personality .psychological review .95

- schunk ,D.H (1991). Self efficacy and academic motivation ,educational psychologist.

- tartif .J (1992), pour un ensiegnement stratégique l’apport de la psychologie cognitive , canada , logique .

- viau ,R ( 1994 ) ,la motivation en contescte scolaire , bruscelles , de boeck and larcier ( 2 eme ed ) .

- weiner , B (1991) , human ,motivation .new york , me graw.hill.

- Zimmerman , B.J (1990) self regulating academic learning and achievement .education psychology review 2.