

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



مذكرة تخرج بعنوان:

دور التقويم التكويني في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ
الطور المتوسط من وجهة نظر الأساتذة

مذكرة مكملة لنيل ليسانس في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:

كعبار جمال

من إعداد الطلبة:

- حجازي جيهان
- حنصال مريم
- فريخة بشرى

السنة الجامعية 2020/2019



سُكْرٌ وَقَفْزٌ

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبنوره تنزل البركات نشكر الله العليّ القدير
ونحمده على توفيقه وهدايته لإتمام هذا العمل، ونرجو من جلالته أن يوفقنا وإياكم في
المستقبل إلى خير ما نرناه.

والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد النبي الأمين، وعلى آله
وصحبه أجمعين.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ " كعبار جمال " الذي كان خير موجه ومؤطر لهذا
العمل بنصائحه القيمة وتوجيهاته، وكان لنا الشرف أن يكون المشرف على مذكرتنا
كما نشكره على المعاملة الطيبة.

إلى جميع الأساتذة الذين ساهموا ولو بإرشاداتهم في إنجاز هذا العمل.

إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذه المذكرة سواء من قريب أو من بعيد.

الصفحة	العناوين
–	البسمة
–	الشكر والتقدير
–	فهرس المحتويات
أج	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
10	الإشكالية
12	فرضيات الدراسة
12	أهداف الدراسة
12	أهمية الدراسة
13	مصطلحات الدراسة
14	الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التقويم التكويني	
22	تمهيد
23	أولاً: التقويم التربوي
23	1. مفهوم التقويم التربوي
24	2. أهمية التقويم التربوي
24	3. أهداف التقويم التربوي
25	4. أنواع التقويم التربوي
26	5. أدوات التقويم التربوي
27	ثانياً: التقويم التكويني
27	1. مفهوم التقويم التكويني
29	2. أهمية التقويم التكويني
30	3. أهداف التقويم التكويني
31	4. خطوات التقويم التكويني
31	5. مبادئ التقويم التكويني
32	6. مميزات التقويم التكويني
33	7. خصائص التقويم التكويني

33	8. وظائف التقويم الكويني
34	9. أدوات التقويم التكويني
43	10. إستراتيجيات التقويم التكويني
50	11. مشكلات وصعوبات تطبيق التقويم التكويني
52	12. اقتراحات وتعليمات لتطبيق التقويم التكويني
54	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
56	تمهيد
57	أولاً: الدافعية
57	1. مفهوم الدافعية
58	2. التطور الفكري لمفهوم الدافعية
59	3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
60	4. أنواع الدافعية
61	5. خصائص الدافعية
62	6. أسس ومبادئ إثارة الدافعية
62	7. وظائف الدافعية
63	8. النظريات المفسرة للدافعية
65	ثانياً: الدافعية للإنجاز
65	1. مفهوم الدافعية للإنجاز
66	2. خصائص الدافعية للإنجاز
67	3. أهمية الدافعية للإنجاز
68	4. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
69	5. أنواع الدافعية للإنجاز
70	6. مكونات الدافعية للإنجاز
72	7. مقاييس الدافعية للإنجاز
73	8. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
76	9. مستويات الدافعية للإنجاز
78	خلاصة الفصل
79	الصعوبات والعراقيل

فهرس المحتويات

80	خاتمة
81	قائمة المصادر والمراجع
-	ملخص الدراسة

مقدمة:

يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها ، ولا يمكن لأي نظام تربوي أن يكون قويا إلا من خلال مواكبة التطورات والتغيرات التي أحدثتها الانفجار المعرفي الهائل الذي حدث في القرن الماضي، وتطوير النظام التربوي يعتبر مشروع من مشاريع التربية والتعليم والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يعد أفراد مؤهلين ذوي كفاءة وقادرين على تطوير المجتمع ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر .

تسعى أي منظومة تربوية إلى تطوير أنظمتها التربوية بصفة شاملة ومتكاملة لكل عناصر العملية التربوية معلم متعلم مادة علمية، والتي لا يمكن لها أن تسير إلا وفقا لنظام التقويم التربوي والذي يعتبر الحجر الأساسي لكل منظومة تربوية، نظرا لأهميته البالغة في تقويم جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية من خلال إحداث تغيير أو تعديل سواء في المادة العلمية أو في أسلوب المعلم وكذلك تعديل في سلوكيات المتعلمين، حيث يعتمد على جودة استراتيجيات وأساليب التقويم التربوي بهدف الوصول إلى الدقة والموضوعية في اتخاذ قرارات بناءة .

وباعتبار التقويم التربوي عضو من النسيج التعليمي، فقد توالى العديد من الدراسات لكشف بعض الجوانب الخفية له ومن بين هذه الدراسات ما يؤكد على أن التقويم التربوي يقتصر في المؤسسات التربوية والتعليمية على الامتحانات باعتبارها أحد الأساليب الأساسية وإن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في قياس مستوى تحصيل الطلبة وإصدار القرارات والأحكام التربوية بشأنهم ، وهذا ما توصلت إليه دراسة **أمانة كاظم (1986)** التي خلصت إلى أن الأساليب التقويمية وأدوات التقويم المطبقة في الدول العربية (دول الخليج ومصر) تتجسد فقط في الامتحانات التحريرية والمقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وينسب متفاوتة.

ويشكل التقويم التكويني أحد المكونات الأساسية في الطور المتوسط باعتباره المرحلة الأساسية في بناء شخصية المتعلم من مختلف الجوانب المعرفية الأخلاقية اجتماعية، وبفضل التقويم التكويني ودور المعلم في توجيه المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم يتضح للمعلم الاتجاه الذي يسلكه وفقا لقدراته وميوله ورغباته ذلك ما يزيد ويثير في نفسية المتعلم الاستعداد والدافعية للإنجاز وللتعلم واكتساب مختلف المهارات والمعارف.

وهذا ما يؤكد على مدى أهمية عملية التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة بالنسبة للطالب في مرحلة التعليم المتوسط، ويدفع الطالب إلى السعي نحو التعلم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية، وتزويدهم بمعارف العلمية النافعة وتسليحهم بالقيم السامية وتمكينهم من القدرة على التعلم الذاتي والتقويم الذاتي للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من بناء شخصياتهم وتحقيق أهدافهم العظيمة.

وإيماننا منا بصعوبة عملية التقويم التكويني وتشابك أطرافه وما يمليه علينا البحث فيها من فوائد وانطلاقاً من إدراكنا بأن إصلاح التقويم التربوي وإمكانية تطبيق التقويم التكويني أثناء العملية التربوية يؤدي ذلك إلى إصلاح التعليم، وبالتالي زيادة الدافعية والرغبة لدى الطلبة في السعي وراء النجاح في الدراسة، فإننا أردنا البحث في هذا الموضوع وذلك بغية الكشف عن العلاقة الممكنة بين التقويم التكويني ودوره في إثارة وزيادة الدافع للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط وذلك من وجهة نظر الأساتذة والمعلمين باعتبارهم هم من يسيروا العملية التعليمية ويطبقوا التقويم التكويني، وهذا في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، المستوى الدراسي ومنه جاءت الدراسة بعنوان:

دور التقويم التكويني في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

حيث عالجناها ضمن خطه بحثيه في ثلاثة فصول، مما تعذر علينا القيام بالفصل الخاص بالجانب الميداني نظراً للظروف التي تمر بها البلاد والعالم ككل بفعل جائحة كورونا. وتضمنت فصول الدراسة ما يلي:

الفصل الأول: بعنوان الإطار العام للدراسة والذي تناولنا فيه إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة، إضافة إلى أهمية وأهداف الدراسة، وتحديد مصطلحات ومفاهيم المفتاحية والمرتبطة بالدراسة، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: بعنوان التقويم التكويني وأهم ما جاء فيه التقويم التربوي بصفة عامة، والتقويم التكويني وما يتعلق به من أهداف وأهمية، وخصائص ومميزات التقويم التكويني، بالإضافة إلى الأدوات وإستراتيجيات التقويم التكويني، ومشكلات وحلول تطبيق التقويم التكويني.

الفصل الثالث: بعنوان الدافعية للإنجاز عرضنا من خلالها الدافعية والدافعية للإنجاز، حيث فصلنا في كل واحدة على حدا وما يتعلق بهم من العناصر الأساسية.

نسأل الله التوفيق والتيسير في هذا العمل وإن شاء الله قد نكون وفقنا في الإحاطة بجميع الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع وما توفيقني إلا بالله.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مصطلحات الدراسة

سادساً: الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية الدراسة:

تواجه منظومة التعليم في الآونة الأخيرة ضغوطاً وتحديات تتمثل في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة على استقرارها، لذلك لا يعتقد الإنسان من القلق إلا إحساسه بتقويم عمله، ولهذا يمثل التقويم في النظام التربوي ككل وفي البرنامج المدرسي والإدارة المدرسية أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية، حيث يعتبر التقويم التربوي أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم .

تعتبر العملية التعليمية التعليمية هي رسم و تحديد المقررات التي ينبغي إتباعها في توجيه نشاط التلاميذ و سلوكهم لتحقيق نتائج محددة، لذا كان من الضروري تحديد الأهداف و الغايات و الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأخيرة، من خلال الاعتماد على أهم عنصر في العملية التربوية ألا و هو التقويم التربوي الذي ينبغي على المعلم الاهتمام به و تطبيقه لتقويم تلاميذه و متابعتهم باستمرار .

إن من أجل تطبيق التقويم التربوي على التلاميذ و متابعتهم باستمرار لا يمكن إلا من خلال الاعتماد على نوع من أنواع التقويم التربوي وهو ما يعرف بالتقويم التكويني أو ما يسمى بالتقويم المستمر لأنه يبدأ من بداية العملية التعليمية ويستمر معها حتى نهايتها، حيث يهتم التقويم التكويني بجميع جوانب المتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية التعليمية فهو يهتم بالجوانب المعرفية، السلوكية، النفسية، الاجتماعية، الأدائية، كل حسب قدراته الفردية.

يلجأ المعلم غالباً إلى التقويم التكويني والذي يعتبر عملية تقييمية منظمة يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس بغرض الوقوف على نقاط الضعف و معالجتها و نقاط القوة لتعزيزها سواء مرتبطة بالمعلم نفسه من خلال تحسين طرق التدريس و اختيار الأساليب المناسبة لإيصال المعلومات للتلاميذ في أبسط صورة ممكنة .

يذكر **ماكلان (1997)** أن التقويم التكويني يحدث خلال الدرس بتزويد التغذية الراجعة للطالب والمعلم لتصحيح الإجراءات خلال التدريس بهدف تحسين تعلم الطلبة وليس من مهمة التقويم التكويني تدرج الطلبة أو توثيق درجاتهم . (إسماعيل سلامة البرصان وآخرون ؛ (2015)

كما أضاف **بليك و وليام (1998)** أن التغذية الراجعة بأنواعها والملاحظات التفصيلية وتزويد الطلبة ذوي التحصيل المتدني بالصعوبات التي تواجههم ومساعدتهم على مواجهتها، تعتبر من أهم ما يحصل عليه الطالب من خلال التقويم التكويني .

ومن هذا المنطلق يشكل التقويم التكويني مسارا مستمرا يتوخى الكشف على تدرج المتعلم خلال التعلم وكذلك بغية إدخال تغييرات إيجابية في العملية التعليمية التعلمية .

إن للدافعية دورا بالغ الأهمية في إثارة سلوك المتعلم وتوجيهه نحو الأهداف التعليمية المنشودة، وتعتبر المدرسة الفضاء التربوي الملائم لنقل الطفل من محيطه الأسري الضيق إلى وسطه الاجتماعي الواسع.

أما الدافعية للإنجاز هي تلك القوة الداخلية التي تحرك حماس الفرد نحو القيام بسلوكيات مختلفة من أجل تحقيق حاجاته والرغبة في النجاح من خلال بدل خصارى جهده من أجل بلوغ الأفضل وإزالة الشعور بالنقص حيث يمتاز أفراد ذوي الدافعية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية لما يمكن أن يواجههم من مشكلات وعقبات خلال مسيرة حياتهم وتلعب هذه الأخيرة دورا هاما في حياة التلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية.

حيث يفترض أن التقويم التكويني يحقق لفئة المتدرسين المراهقين باعتباره الجانب الحساس اختيارا سليما لنوع الدراسة والشعبة التي يرغب في الالتحاق بها التي توافق قدرته وإمكانيته وتنمى ميوله واستعداداته وتساعد على رفع الدافعية للإنجاز من أجل تحقيق الاستقرار والاطمئنان والتكيف مع مدرسته في حين إن الإخفاق وعدم التوافق في حسن الاختيار والتوجيه يعود بالسلب على هذه الفئة ويقلل من دافعية الدراسة والإنجاز ودرجه التحصيل الدراسي .

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نطرح التساؤل التالي:

- هل للتقويم التكويني دور في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟

التساؤلات الفرعية:

1. هل للتقويم التكويني دور في رفع مستوى الاستعداد عند تلاميذ الطور المتوسط ؟
2. هل للتقويم التكويني دور في رفع مستوى المنافسة الصفية عند تلاميذ الطور المتوسط ؟
3. هل للتقويم التكويني دور في رفع مستوى المسؤولية في الأداء عند تلاميذ الطور المتوسط؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة وفق متغير الجنس والسن؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

1. للتقويم التكويني دور في رفع مستوى الاستعداد لدى تلاميذ الطور المتوسط .
2. للتقويم التكويني دور في رفع مستوى المنافسة الصفية لدى تلاميذ الطور المتوسط .
3. للتقويم التكويني دور في رفع مستوى المسؤولية في الأداء لدى تلاميذ الطور المتوسط .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة وفق متغير الجنس والسن .

ثالثا: أهداف الدراسة :

1. إبراز قيمة التقويم التكويني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط .
2. التعرف على واقع استخدام القويم التكويني في المدارس ومدى تأثيره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط .
3. توضيح دور الأستاذ في عملية التقويم التكويني ومدى فاعليته و استخدامه لمختلف إستراتيجيات التقويم التكويني .
4. التعرف على العلاقة الإرتباطية بين التقويم التكويني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط .

رابعا: أهمية الدراسة:

1. من خلال هذه الدراسة يتم تسليط الضوء في هذا المجال و تشجيع الباحثين للقيام بالمزيد من الدراسات في الميدان التعليمي بهدف تفعيل التقويم التكويني .
2. تتيح للباحث الانتقال من مستوى المفاهيم البنائية والنظرية إلى مستوى الملاحظة والمعابنة الفعلية والواقعية لموضوع بحثه والذي يعتمد عليها لاحقا في تحديد الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة .
3. إثراء رصيد المكتبات للبحوث العلمية ومحاولة تغطية جميع مواضيع ومجالات العملية التربوية باعتبار التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة من أهم مواضيعها.

4. الاهتمام بدافع الإنجاز لدى التلاميذ الطور المتوسط باعتباره مؤشر من مؤشرات جودة الأداء المدرسي.

خامسا: مصطلحات الدراسة:

1. **التقويم التكويني:** هو عملية تقييميه منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس بهدف مساعدة المعلم والطالب لتحسين عملية التعلم ومعرفة مدى تقدم الطالب.

حيث يعرفه المناعي: بأنه تقويم صفي يقع تحت مسؤولية المعلم ويهدف إلى تيسير عمليات التعلم، وعلى هذا التقويم أن يتكيف مع الموقف الصفي ويتجاوب مع طبيعة المتعلم واحتياجاته. والتقويم التكويني يمارس وظيفته بناء على مبادئ فلسفيه وتربوية بحيث يقتصر على الامتحانات والاختبارات إنما يفتح صفحة جديدة من الممارسات الصفية.

ويعرفه بوفام: أنه إجراءات يتبعها المعلم والطالب في أثناء التدريس لتقديم تغذية راجعة لتعديل التعليم والتعلم بهدف تحسين بلوغ الطالب للأهداف التدريسية".

التعريف الإجرائي: هو جملة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى تقويم إنجازات التلاميذ بشكل مستمر ويتمكن من التعرف على إمكاناتهم ومرودهم وتطور أدائهم ومدى فاعلية الطرق و السبل المستعملة في التعليم والمراقبة المستمرة لقياس مدى استيعاب التلاميذ .

2. **الدافعية للإنجاز:** هي العملية التي يتم بواسطتها توجيه سلوك الفرد بغية تحقيق أهداف معينة من أجل الوصول إلى التفوق والتميز

حيث يعرفه موراي: هي رغبة أو ميل الفرد لتغلب على العقبات وممارسة القوى والمكافحة أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك .

ويعرفها محمود عبد الحليم منسي: يقصد بالدافعية الإنجاز كفاح الفرد لأداء مهامه والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن .

التعريف الإجرائي: هي تلك القوة التي تحرك الفرد حيث تتحكم فيها عوامل نفسية (كالميول وحاجاته واهتماماته) والبيئة النفسية والمادية (كالأشخاص والموضوع والأفكار والأدوات) وتوجهه للتحمل المسؤولية

والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والتخطيط للمستقبل والشعور بأهمية الزمن.

سادسا: الدراسات السابقة:

1 -الدراسات التي تناولت التقويم التكويني:

أ -الدراسات المحلية:

- دراسة دليلة قسوم (2015): دراسة بعنوان أثر التقويم المستمر على الدافعية لتلاميذ الطور الثاني،

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق التقويم المستمر وأثره على دافعية التلاميذ، حيث تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات السنة الرابعة ابتدائي لبلدية الوادي، وعينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية وأداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان المعتمد على أسئلة مفتوحة وأخرى مقيدة، أما المنهج المعتمد فهو منهج وصفي تحليلي، منهج تاريخي، المنهج الإحصائي؛ و توصلت إلى مجموعة من النتائج هي أن أغلب أفراد العينة يجمعون على أن التقويم المستمر يزيد في دافعية المتعلمون للتعلم، من خلال أن أغلب إجاباتهم كانت صائبة، إلا أن إجابات المعلمين عن مفهوم التقويم المستمر وخطواته وأهم أدواته يتضح أن الكثير من هؤلاء المعلمين لا يدركون مفهوم التقويم المستمر، وبالتالي لا يطبقونه بشكل صحيح وهذا ما يؤثر سلبا على نواتج ومخرجات التعلم.

-دراسة النوري مريم (2016): دراسة بعنوان واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي،

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التكويني في المدارس الابتدائية ومعرفة أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق التقويم التكويني، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (58) أستاذة) واعتمدت على الاستمارة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، والمنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، توصلت في الأخير إلى النتائج التالية:

- ✓ ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني إلى نقص تكوين أساتذة اللغة العربية.
- ✓ ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني إلى نقص وقت مخصص للحصة الدراسية.
- ✓ ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.
- ✓ ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني إلى كثافة المناهج الدراسية.

ب الدراسات العربية:

-دراسة عيسى بن فرج العيزي (2018): دراسة بعنوان فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم دروس وحدات مقر مهارات التفكير والبحث العلمي وفق إستراتيجية التقويم التكويني، وإعداد اختبار تحصيلي في مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي؛ واستخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بتطبيق تجربة الدراسة لمعرفة اثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل الدراسي لدى طالبات المستوى الثالث بكلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب عينة الدراسة بعد استخدامهم للتقويم التكويني في التحصيل الدراسي .

2 الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

أ -الدراسات المحلية:

-دراسة رشيدة ساكر (2015): دراسة بعنوان دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة دافعية للإنجاز بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ببلدية المغير ولاية الوادي، حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الإرتباطي مستخدمين أداتين لجمع البيانات هما مقياس دافعية الإنجاز (لمحمد جميل منصور 1986) ومقياس فاعلية الذات (لنادية سراج جان 2000)، أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (70) تلميذ(ة)، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية تم الاعتماد على المتوسط الحسابي، انحراف معياري، النسبة المئوية، معمل الارتباط لبر سون، معادلة سيبرمان براون. وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الدافعية للانجاز يرتفع مستوى فاعلية الذات وهو ما يدل على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

- دراسة بن الصالح سمية وبكراوي نجاة (2018): دراسة بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي، هدفت الدراسة الى التعرف على الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من 108 أستاذاً للموسم الدراسي (2017_2018) بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الإستبيان كأداة للدراسة، والمنهج المتبع هو المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :
- ✓ وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والإدارة الصفية.
 - ✓ وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز وأبعاد الإدارة الصفية.
 - ✓ لا توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في تصورهم للدافعية للإنجاز.
 - ✓ توجد فروق دالة احصائياً بين الجنسين في تصورهم للإدارة الصفية.
 - ✓ ليس للسن والأقدمية في العمل تأثير على تصور أفراد العينة لدافعية للإنجاز والإدارة الصفية.

ب-الدراسات العربية:

- دراسة عبد الله الصافي (2001): دراسة بعنوان العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدرسة الثانوية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدرسة الثانوية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وقد اختار الباحث عينة من الطلاب (160 طالبا وطالبة) من بين مدارس مدينة أبها. وقد اختار الباحث بوضع مقياس المناخ المدرسي للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما استخدم مقياس دافعية الإنجاز (إعداد لن) ومقياس مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات المدارس ذات المناخ المفتوح.
- دراسة أجرى بقيعي (2004): دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور اربد الإعدادية الخامسة وهي إحدى مدارس وكالة الغوث الدولية. وقد تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائياً لتكون المجموعة الضابطة مؤلفة من (36) طالباً،

واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذاته مجموعة تجريبية مكونة من (36) طالبا . وطبق الباحث اختباري التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي صمم لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط والمراقبة والتقييم). ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع (18) جلسة تدريبية. أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل والدافعية للتعلم، بينما كشف اختبار (ت) وتحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود اثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة أجرى الطروانه (2005): دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني - انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، وزّعت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها (12) طالبا وطالبة، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالبا وطالبة. واستخدم تحليل التباين المشترك ومقارنة الفروق في المتوسطات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة وهي: فاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

- دراسة أجرى صبري (2005): دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي - تعليمي في تعليم التفاوض وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس في كلا المنطقتين، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (160) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدم الباحث في الدراسة استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار الدافعية المعرفية واختبار دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي التعليمي ومتوسط أداء الطلبة الذين لم يتعرضوا له، على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة بالدراسة. كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف السادس على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز، بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على اختبار الدافعية المعرفية

لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعية المعرفية.

ج- الدراسات الأجنبية:

- دراسة أجرى كيتجس (Kettges, 1987): دراسة لمعرفة العلاقات بين الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة في اللغة الأجنبية والبراعة التي يبلغها طلاب الجامعات اليابانية في اللغة الإنجليزية. تألفت عينة الدراسة من (168) طالبا من جامعة خاصة في وسط اليابان، واستخدم في الدراسة مقاييس تتعلق بالدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة عوامل لها تأثير قوي في التحصيل الصفي للغة الثانية مثل المستويات العالية للقدرة المعرفية، الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة المستهدفة وثقافتها، ووجود دافعية قوية نحو التعلم، وبعض سمات الشخصية. كما أشارت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة إحصائية بين معايير البراعة وعدة متغيرات للاتجاهات والدافعية ولكن وجدت فروق تعود للجنس في بعض سمات الشخصية وعلامات الاختبارات الفرعية الخاصة بالقدرة.

- دراسة هجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991): دراسة بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألفت عينة الدراسة من (151) طالبا من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية كمجموعة تجريبية و(200) طالب من نفس المدارس كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات واستراتيجيات ودروس صممت لتنمية دافعية الطلبة من خلال تقديم مفاهيم دافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. واستخدم في الدراسة اختبار العزو (Attributions Test) وقائمة الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة (Preadolescent Motivation Inventory)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية من طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.

- دراسة ريجر وريس (Reiger & Rees, 1993): دراسة لمعرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي سمات بيئية؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة من ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم شخصية مسبقة للدافعية مثل الاعتماد على

النفس، والوعي الاجتماعي، وإنجاز المهام الموكلة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية على الدافعية تعزى للجنس.

- دراسة الهلسا (1996): دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمسة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (1027) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث قائمة (ايزنك) للشخصية وقائمة قلق السمسة لسبايلبرجر واختبار دافع الإنجاز لهيرمانز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية(الاتزان - الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الإنجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى قلق السمسة وبعد الشخصية(الانبساط- الانطواء) على دافع الإنجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية(الانبساط - الانطواء) على دافع الإنجاز.

- دراسة فاليري (Valerie, 1998): دراسة بهدف تحديد سمات الشخصية لمعلمي الرياضيات الذين تم اختيارهم من مدارس ثانوية عامة ، وتم تحليل تأثير سماتهم الشخصية على الدافعية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نيوجرسي (New Jersey) في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد استخدمت في هذه الدراسة استراتيجيات الدافعية التي تؤثر على التحصيل للطلاب المعرضين للخطر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات الذين يتمتعون بسمات شخصية متمثلة بالانبساطية والاستشعار (Sensing) والتفكير كانوا الأكثر نجاحا فيما يتعلق بمستوى زيادة دافعية الطلاب للتحصيل في اختبار البراعة، كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن الإدارة المستقرة والقيادة التحويلية (Transformational Leadership) هما اللتان عززتا ظهور تحصيل أعلى لدى الطلاب.

- دراسة كل من وان وفان ولن وجنغ (Wan, Fan, Lin, Jing, 2001): دراسة في بكين هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز. تألفت عينة الدراسة من (444) طفلاً لديهم أشقاء و(473) طفلاً ليس لديهم أشقاء وتم اختيار المشاركين بشكل عشوائي، ثم تم الطلب من (29) معلماً وثلاثة مدراء القيام بتدريج السمات السلوكية التي يعتقد بأنها مهمة لدى الأطفال المشاركين، وتم التوصل إلى (30) سمة سلوكية وضعت داخل استبانة وطلب من المعلمين تقييم السمات السلوكية للأطفال المشاركين وفقاً لهذا الاستبانة؛ بحيث يكون التقييم وفقاً لمقياس خماسي متدرج. وقد أظهرت النتائج تفوق الأطفال الذين ليس لديهم أشقاء على الأطفال الذين لديهم أشقاء في دافعية الإنجاز، ولم تظهر أي اختلافات بين الفئتين في مهارات التواصل الشخصي والاتجاهات نحو العمل اليدوي ولكن اختلافات الجنس كانت واضحة فقد تلقت الإناث وبشكل منتظم تقييمات أعلى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع التقييم التكويني و الدافعية للإنجاز حيث أنها ساهمت بشكل كبير في رصد مجموعة من المراجع التي سهلت علنا العمل النظري، وذلك من خلال تحديد متغيرات الدراسة ووضع فروض البحث، وضبط المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة وكذلك بناء الإشكالية. كما أن الدراسات السابقة التي تم عرضها سواء العربية منها أو الأجنبية بالإضافة إلى المحلية في معظمها توصلت إلى نتائج أن التقييم التكويني يؤثر بشكل كبير في العملية التعليمية التعلمية سواء فيما يخص تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين ورفع المستوى التعليمي لديهم، كما أن أغلب الدراسات السابقة توصلت إلى أن التقييم التكويني له دور فعال في زيادة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين و استعدادهم للتعلم. كما أن هذه الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات قدمت مجموعة من الحلول التي تساعد المعلمين في تطبيق التقييم التكويني أثناء العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثاني: التقويم التكويني

تمهيد

أولاً: التقويم التربوي

- مفهوم التقويم التربوي
- أهمية التقويم التربوي
- أهداف التقويم التربوي
- أنواع التقويم التربوي
- أدوات التقويم التربوي

ثانياً: التقويم التكويني

- مفهوم التقويم التكويني
- أهمية التقويم التكويني
- أهداف التقويم التكويني
- خطوات التقويم التكويني
- مبادئ التقويم التكويني
- مميزات التقويم التكويني
- خصائص التقويم التكويني
- وظائف التقويم التكويني
- أدوات التقويم التكويني
- استراتيجيات التقويم التكويني
- مشكلات وصعوبات تطبيق التقويم التكويني
- اقتراحات وتعليمات لتطبيق التقويم التكويني

خلاصة الفصل

تمهيد:

من أولى خطوات النجاح لأي مؤسسة تربوية هو إعداد بيئة صفية حافزة متكاملة بعناصرها الأساسية معلم متعلم مادة تعليمية، بالإضافة إلى العنصر الضروري التي من خلاله تسير العملية التعليمية التعلمية نحو الأحسن و الأفضل ألا وهو التقويم التربوي بصفة عامة التكويني بصفة خاصة الذي يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية لما له أهمية كبيرة خاصة في التغذية الراجعة التي تقدم للتلاميذ من أجل تحسين جوانب الضعف لديهم، بالإضافة إلى أهدافه الواضحة والمبنية على أسس ومبادئ تربوية تقويمية تمكنه الوصول إليها مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات وخطوات محددة يسير المعلم وفقا لها من بداية الفصل الدراسي حتى نهايته، هدفه ليس إيصال المادة العلمية للمتعلم فقط بل يتعدى ذلك إلى تكوين و توجيه متعلم متكامل في مختلف الجوانب المعرفية السلوكية الشخصية الاجتماعية.

أولاً: التقويم التربوي

1 مفهوم التقويم التربوي:

لغة: هو تقديراً لشيء معين أي انه عملية تقدير قيمة هذا الشيء .

كما جاء في معجم متن اللغة " **لأحمد رضا**": قوم الشيء وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال اعوجاجه. (أحمد رضا، ص648)

اصطلاحاً: يعرف التقويم في التربية بأنه تقويم أحداث سلوكية سواء كان تقويم منهج دراسي كامل أو جزء منه أو تقويم الطريقة المتبعة في تدريس منهج أو أهداف مرحلة تعليمية. وذلك بهدف قياس مدى التغيير الناتج في أداء الطلاب وسلوكهم في تأثير هذا الموقف أو ذلك. (عبد الحميد محمد علي، 2008، ص33) ويعرف أيضاً أنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ قرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإدارتها. (صلاح ردود الحارثي، ص13)

حيث يعرف **جرونالد** التقويم بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف وهي تتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى حكم القيمة. (إسماعيل دحدي الوناس، مزياني الوناس، 2017، ص117) ويعرفه **فؤاد أبو الحطب** التقويم بأنه عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات.

يرى **بلوم** أن التقويم هو إصدار حكم ما على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية.

يعرف **أحمد زكي صالح 1965** التقويم بأنه هو العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدد معين.

وبشكل عام يعرف التقويم بأنه مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من مجهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما اتبع من تخطيط مسبق والحكم على مدى

فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف. (عبد الحميد محمد علي، 2008، ص31_33)

2 أهمية التقويم التربوي:

- ✓ التقويم عملية ضرورية لكل من المعلم والمتعلم، ذلك لأن التقويم يقيس درجة تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف، والمعيار النهائي لنجاح أي برنامج تعليمي هو وصول كل فرد إلى مستوى عال من التحصيل والكفاءة، ويمكن تلخيص أهمية التقويم في النقاط التالية:
- ✓ تحديد الأهداف التربوية.
- ✓ معرفة مدى استعدادات المتعلمين لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة.
- ✓ معرفة قدرة المتعلمين على التعلم وتشخيص المتعلمين الضعفاء وتحديد برنامج علاجي لهم واكتشاف مما يتعرض لهم من مشاكل وعقبات وذلك بواسطة الاختبارات التشخيصية.
- ✓ الحكم على طرق التدريس المستعملة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات أو العلامات فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس أو عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية.
- ✓ القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه بل وخلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ وفهمها والتكيف معها. (لامية حسين، 2018، ص67)

3 أهداف التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي الأداة الرئيسية في إصدار الأحكام على العملية التعليمية التعلمية، لا بد أن تكون له أهداف يسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف نجدها محددة في هدفين أساسيين أحدهما دافعي والآخر تصحيحي، ويترتب على هذين مجموعة من الأهداف نذكرها على النحو التالي:

أ - بالنسبة للهدف الدافعي فيمكن تحديده في:

- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

- تنمية مستوى كفاءة الأفراد.

- تنمية الأداء الصحيح للأفراد.

- مكافأة الأفراد ذوي الأداء الجيد.

ب بالنسبة للهدف التصحيحي، فيمكن تحديد عناصره:

- تعديل الأداء الرديء.

- تحديد المشكلات الإجرائية في العملية التعليمية التعلمية (تحويل المعرفة إلى أداء وتفعيلها وجدانها).

- تشخيص صعوبات التعلم.

- اتخاذ استراتيجيات تعليمية وفق المعطيات المستجدة. (دليلية قسم، 2015، ص23_24)

4- أنواع التقويم التربوي:

موازة مع تطور العلوم التربوية وظهور مدارس كبرى للتربية وظهور عدة تعريفات للتقويم كما ذكرنا،

أصبح التقويم عملية مسابرة ودائمة للعملية التربوية من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته. هي سيرورة

تقتضي ثالث مراحل أساسية للتقويم، و كل مرحلة وأهدافها الخاصة، وقد حدد علماء التربية هذه المراحل

كالتالي:

4-1- التقويم التشخيصي: يتوافق التقويم التشخيصي مع المرحلة الأولى من المراحل التي تقتضيها

سيرورة التعليم، ذلك أن التقويم في هذه المرحلة ينحصر على معرفة قدرات واستعدادات ومكتسبات

ومعارف التلميذ السابقة التي تساعده في الدخول إلى الفعل التعليمي والتي من خ لالها يضع المدرس نقطة

بداية الفعل التعليمي، سواء أن كان درسا أو بداية وحدة دراسية أو بداية السنة، ويستطيع فهم التلميذ ومن

ثم صياغة وبناء أهداف واختيار المنهج والوسائل، لذلك يسمى هذا النوع من التقويم بالتقويم

التشخيصي، ذلك انه شخص الحالة العامة للتلاميذ الجدد ومعارفهم ومكتسباتهم السابقة الأولية لبدء

الفعل التعليمي فهو عملية يمكن لنا بواسطتها الحكم على الوضع الآتي عند المتعلم، ومدى استعداداه

للتعلم الجديد بناء على تحديد مستواه في الفترة السابقة.

4-2- التقويم التكويني: إذا كان التقويم التشخيصي يجري قبل العملية التعليمية لتشخيص الحالة العامة

التربوية للتلميذ الجديد ومن ثمة تحديد نقطة بداية الدرس، فإن التقويم التكويني أو البنائي يمارس خلال

العمل التعليمي وأثناء الدرس، فنتيجة لتطور التقويم التربوي وتنوعه، هذا الأخير لم يبق منحصر على

الامتحانات النهائية بل أصبح خلال العملية التعليمية، وهو يعتبر نتيجة لمتطلبات التربية الحديثة ومن ثم ظهر التقويم التكويني كنوع هام من أنواع التقويم التربوي يمارس هذا التقويم خلال الفعل التعليمي أو أثرائه، أي خلال الدرس أو بعد انتهائه أو وحدة تعليمية مباشرة، ويتضمن هذا النوع من التقويم المرحلة الثانية من مراحل السيرورة التعليمية .

4-3- التقويم الختامي / التجميعي / التحصيلي: يعتبر هذا النوع من التقويم خلاصة لجميع أنواع التقويم لذلك يطلق عليه المصطلحات التالية: التحصيلي أو التجميعي أو الختامي إذ أنه خلاصة لجميع الأحكام والقرارات والاستنتاجات التي استنتجت من خلال أنواع التقويم الأخرى، فهذا التقويم لا يعتبر تحلي لا واكتشافا لبعض الظواهر المنتشرة عند التلاميذ أو بعض الأهداف قصيرة المدى والجزئية، بقدر ما يعتبر وسيلة لإصدار الأحكام والقرارات النهائية والتربوية تجاه المتعلمين وتصنيفهم إلى تلاميذ ناجحين وآخرين متعثرين، وذلك من خلال نتائجهم في الامتحانات الفصلية والسنوية أو الرسمية، و بالإضافة إلى تقويم المتعلمين فإن التقويم التجميعي يعتبر تقويما للعملية التربوية ككل، بما فيها المناهج والإطارات والأهداف والوسائل، إذ أنه يبين لكل طرف مدى تحقيقه للأهداف العامة التعليمية المسطرة ومن ثم الحكم على المناهج المستعملة والإستراتيجيات التربوية والوسائل التعليمية وكذا الإطارات من مدرسين ومسؤولين. (غالم سعاد، 2015، ص9_12)

5 أدوات التقويم التربوي:

تتعدد وسائل التقويم حسب أنواعه لكنها في الغالب عبارة عن:

- **التقويم القائم على الأداء:** أي قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها .
- **ملف لإنجاز:** تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة، تم مراجعتها في ضوء محكمات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة
- **التقويم الذاتي:** أي تقويم الطالب لنفسه
- **تقويم الأقران:** أي قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه

- تقويم الأداء القائم على الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه ، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره
- تقويم الأداء بالمقابلات: وهو لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً. تقويم الأداء بالاختبارات: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد ويكتسبه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية
- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: أي توجيه المعلم الطالب لتحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم، والربط بين هذه المفاهيم
- دراسة الحالة: كثيراً ما يلاحظ المعلم، أن بعض أو أحد تلاميذه بعيدي الفهم، ويعانون من حالة التأخر عن باقي زملائهم، لهذا يلجأ إلى دراسة حالته لجمع البيانات اللازمة، والمتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي لأسرته، أو المستوى الثقافي لهما، وهذا من أجل وضع خطة، قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
- المقاييس: إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحس-حركي) استوجب العمل بأساليب تقويمية، توافق هذه المخرجات، ومنها مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية. (اسماعيل دحدي، 2017، ص124)

ثانياً: التقويم التكويني

1 مفهوم التقويم التكويني:

هو نشاط تقويمي يجرى أثناء النشاط الأساسي أو البرنامج المستهدف أو عملية التعلم والتعليم ويتخلل جميع مراحل الخبرة المستهدفة من أجل تحسينها وتطويرها من حيث تنظيمها وخطتها ومنهجيتها ووسائلها وتتاح الفرصة في كل مرحلة للتغذية الراجعة التي تزود المعلم بمعلومات يمكنه على أساسها

تعديل خطته وأسلوبه وتحسينها بما يؤكد فعالية الخبرة أو البرنامج الذي يقدمه، كذلك تزود التغذية الراجعة الطالب بمعلومات تمكنه من التعرف على جوانب التي أبرز فيها تقدما والجوانب التي أظهر فيها قصورا حتى يوجه انتباهه إلى جوانب القصور . (إيمان أبو غريبة، 2009، ص29).

أول من طرح مصطلح التقويم التكويني هو **Michael Scriven** عام 1967 في مقال حول تقويم الوسائل التعليمية (مناهج، كتب، طرائق...) وذلك في مجال تطوير المناهج. بعد ذلك ظهر في أعمال بلوم وآخرون 1971 حول تقويم تعلم الطلاب حيث استخدم مصطلح التقويم التكويني في تحسين عملية التعليم والتعلم.

حيث يعرفه **علام 2003** بأنه التقويم الذي يقدم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها، وتحسين الممارسات التربوية. وتعرفه **لبنى 2008** بأنه عملية منظمة تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ.

ويعرفه **المطرودي 2014** بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يستخدمه المعلم لاكتشاف الأخطاء والصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه بمجرد ظهورها، ويكون ملازما لعملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي، بقصد تصحيح تلك الأخطاء وتذليل تلك الصعوبات، من خلال اقتراح البدائل التدريسية والوسائل التي تيسر عملية التعلم، فهو بمثابة تغذية راجعة، ووسيلة للتحكم بجودة التعليم، ومساعدة المعلم على إحرار الأهداف التعليمية، وكذلك التنبؤ بالنتائج التقويم النهائي.

ويعرفه **البرصان 2015** بأنه: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلمون من أجل قياس مستوى تقدم الطلبة في اكتساب المفاهيم وهو يحدث خلال العملية التعليمية التعليمية ويهدف إلى تحسين تعلم الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة ومحاولة تعزيز نقاط القوة في التعلم ومعالجة نقاط الضعف، ومتابعة الواجبات المنزلية وطرح الأسئلة الصفية، ويستخدم استراتيجيات الملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء ومراجعة الذات والتواصل. ويتم الاستدلال عليها من خلال استجابة المعلمين على عبارات أداة الدراسة الخاصة بالممارسات التقويمية التكوينية . (عيسى بن فرج عزيزي، 2018، ص688 ص687). ومن خلال استعراضنا لمختلف تعاريف التقويم التكويني نستنتج بأنه عملية منهجية منظمة يقوم بها المعلم خلال سير العملية التعليمية التعليمية يعتمد فيها المعلم على أساليب تدريس مختلفة ووسائل

متنوعة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة والتي تتمثل عامة في تحسين وتطوير قدرات ومهارات الطلاب وإثارة الدافعية للإنجاز في نفوسهم لبلوغ نتائج أحسن وأفضل.

2 أهمية التقويم التكويني: إن عملية التقويم تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تلعبه في توجيه

العملية التعليمية التعلمية واتخاذ القرارات التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على كل من المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والقائمين على المنظومة التربوية على حد سواء. ولقد أشارت العديد من الدراسات والمراجع العلمية إلى المزايا المتعددة للتقويم المستمر لكل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ولقد لخصتها الباحثة " هند الداود " في النقاط التالية:

أ - أهمية التقويم التكويني بالنسبة للمتعلمين:

- إن القويم التكويني يساهم في تعريف الطلاب بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة بخطوة.
- إن للتقويم التكويني دور في تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول أو النقص فيه.
- مساعدة الطلبة على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.
- إن للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى الطلبة للعمل على علاجها وتلاقيها في المستقبل.
- إن التقويم التكويني يساهم في تقليل الخوف والقلق لدى الطلبة أثناء الاختبارات.
- إن التقويم له دور في تحفيز الطلبة على المشاركة في العملية التعليمية.
- يساهم التقويم التكويني في تحسين الاتجاهات لدى الطلبة وميولهم.
- يساهم التقويم التكويني في تشخيص وضع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم مما يساعد في عملية العلاج والحد من هذه الصعوبات.
- يساعد التقويم التكويني على متابعة أوضاع الطلبة الصحية والتربوية السلوكية ويعتبر ذلك من الأمور الضرورية التي تدعو لها الكثير من الدراسات.

ب أهمية التقويم التكويني بالنسبة للمعلمين:

- إن للتقويم التكويني دور هام في تزويد المعلم بتغذية راجعة منظمة ومستمرة تساعد على معرفة مواطن الضعف أو القصور في أسلوب أدائه.
 - يساهم التقويم التكويني في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلبة.
 - يساعد المعلم على اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة الطالب.
 - يساعد التقويم التكويني المعلم على إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق.
- ج أهمية القويم التكويني بالنسبة لأولياء الأمور: إن التقويم التكويني له أهمية خاصة عند أولياء الأمور حيث يتم عن طريقه إعطائهم صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفاعلة. (هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود 2004 ص 48 ص 49).**
- 3 أهداف التقويم التكويني:**
- أ - أهداف مباشرة:**
- التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة.
 - توجيه تعلم الطلاب في الاتجاه الصحيح.
 - الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
 - مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم وإيجاد طريقة التعلم لديه.
 - وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخلص الطلاب من نقاط الضعف.
- ب أهداف غير مباشرة:**
- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
 - تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
 - زيادة انتقال اثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجديد السابق. (اسماعيل دحدي، 2017، ص 121
- (122_)
- تشخيص تعلم التلاميذ أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات وعقبات.

- معرفة قدرة المتعلم على التعلم وذلك عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات. (سامي ملحم، 2001، ص431).

4 خطوات التقويم التكويني:

أ. **تحديد الأهداف:** تتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه. (سامي ملحم، 2001، ص431).

ب. **الإعداد لعملية التقويم:** تتضمن هذه الخطوة مايلي:

- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس الملائمة والتي سيتم استخدامها لجمع المعلومات أثناء عملية التقويم.

- إعداد الأدوات اللازمة للمساعدة في جمع المعلومات والقيام بعملية التقويم.

- وضع خطة زمنية لتنفيذ عملية التقويم. (عبد الله الصمادي، ماهر الدرايع، 2004، ص37).

ت **التنفيذ:** ولا بد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال من الجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً بها إلى أفضل النتائج.

ث **-تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج:** وبعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها علمياً، يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

ج **-التعديل وفق نتائج التقويم:** إن النتائج التي يتم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيداً منطقياً لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى أهدافك المنشودة في عملية التقويم. (سامي ملحم، 2001، ص432).

5 مبادئ التقويم التكويني وأسس التعامل معه:

- التركيز على اكتساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

- إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.

- تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطالب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية مثل الشعور بالقلق و الخوف.
- غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب اتجاه التعليم.
- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
- تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
- إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها.
- اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى الطلاب مبكرا والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة. (مصطفى نمر دعس، 2008، ص39_40).

6 مميزات التقويم التكويني

- يتميز التقويم التكويني بمميزات يلخصها **viallet & Maisonneuve 1990** في كونه:
 - **مستمر:** أي أنه يمتد طيلة مدة التعلم، حتى يسمح للمتعلم على التعرف في كل وقت على الصعوبات التي يعاني منها في تعلمه.
 - **تربوي:** أي أنه يعتبر في حد ذاته نشاطا تعليمي ا، حيث يصحح للمتعلم أخطائه ويساعده على اكتساب تعلمات جديدة.
 - **ديناميكي:** حيث يقدم للمتعلم تغذية راجعة مما يساعد المعلم على معرفة ما إذا تحققت الأهداف المسطرة أم لا، وكذلك يعتبر نشاطا تعليمي مناسب للاستدراك.
 - **تميزي:** أي أنه مميز حيث يسمح بتحديد صعوبات التعلم وزمن بروزها.
 - **اقتصادي:** أي أنه يتم بعد تقديم أجزاء قصيرة من المحتوى الدراسي، مما يسمح للمعلم بالرجوع بسهولة إلى الخلف واستدراك ما فات من الأخطاء.
 - **مشخص:** بمعنى أنه يأخذ في الاعتبار نقاط القوة فيعززها ونقاط الضعف فيعدلها.

- اجتماعي: لأنه يوفر حوار بين المعلم والمتعلم ويعمل على التوفيق بين مجهاداتهم لحل جميع مشاكل التعلم. (رمضان خطوط، 2016، ص111)

7 خصائص التقويم التكويني

يوجز المطيري خصائص التقويم التكويني فيما يلي:

- يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس أو في أثناءه، أو بعد الانتهاء منه). وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي حتى نهايته .
- الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه بحيث يعين المعلم اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
- يزود المعلم بتغذية راجعة عن نتائج طرق العرض داخل القسم، وعن مدى مناسبتها في التدريس وهل يحتاج إلى تعديل أم لا .
- هذا النوع من التقويم له أدواته مثل الاختبارات، الواجبات المنزلية، الملاحظة ، والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقييمها .
- أن تعدد أسماءه ليس فيه عيبا وإنما توحى كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة .
- أنه تقويم يأخذ في عين الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتكنولوجيا والانفجار المعلوماتي وعليه يتوجب تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة . (لامية حسين، 2018، ص144)

8 وظائف التقويم التكويني

- تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها.
- إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.
- توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.
- تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم ومدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة وكذلك الوسيلة التعليمية.
- إثارة انتباه المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.

- مساعدة المعلم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة. (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص32_33)

9 أدوات التقويم التكويني:

يعتبر التقويم التكويني عملية منهجية منظمة ومن أجل سير هذه العملية التعليمية التعلمية بنجاح يجب على المعلم أن يطبق مجموعة من الأساليب والأدوات والإجراءات التي من خلالها يتم جمع المعلومات والبيانات المعرفية والشخصية المتعلقة بالمتعلم وذلك من أجل تعديل سلوكياته م وتصويب تعليماتهم وتصحيح مسارهم التعليمي ومن بين هذه الأساليب والأدوات نذكر ما يلي:

(1) الاختبارات:

1.1.1 الاختبارات الموضوعية:

- اختبار الاختيار من متعدد: يتألف السؤال في هذا النوع من الاختبارات من جملة ناقصة أو جملة استفهامية تطرح المشكل أو السؤال موضع الاهتمام، وعدد من البدائل تتراوح بين ثلاثة أو خمسة بدائل، أحدهما يمثل الإجابة الصحيحة أو الأكثر احتمالاً، في حين تمثل البدائل الأخرى الإجابات الخاطئة.

- اختبار الاختيار من بديلين: وتسمى بأسئلة الصواب والخطأ، وتتألف من مجموعة من الفقرات أو العبارات بعضها صحيح والبعض الآخر خطأ، ويتعين على المتعلم تحديد م إذا كانت العبارات صحيحة أو خاطئة. (عماد عبد الرحيم الزغول، 2009، ص321_323).

- اختبار المطابقة: وفيها يطلب من التلميذ أن يوافق بين مجموعتين من العناصر، ويرتب العناصر حسب الأقدمية أو الحجم أو غير ذلك من المعايير، وهذه مثلها مثل اختبارات الاختيار من متعدد حيث يمكن أن تستخدم لقياس الاتجاهات والمثل وصحة الحكم.

- اختبار التكملة (الاسترجاع): ولهذه الاختبارات ميزتان على غيرها من الاختبارات الموضوعية، إنها تقلل الإجابة القائمة على التخمين، كما أنها تتطلب تذكر وليس مجرد تعرف على الإجابات الصحيحة. (مروان أبو حويج، وسمير أبو مغلي، 2004، ص279، 280).

2.1.1 الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات التحريرية التي يطلب من المتعلمين فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضمنها الامتحان. وقد شاع هذا استخدام هذا النوع من الامتحانات منذ زمن بعيد، ولا تزال كثير من مدارسنا تأخذ به، وتعتمد عليه اعتمادا كبيرا لتحقيق غايات التقويم التي نسعى إليها .

وعلى الرغم من أن هذه الامتحانات يمكن تحسينها واستخدامها لتقويم ما حصله المتعلمين على جميع مستويات المعرفة، وأنه يمكن استخدامها لتقويم قدرة المتعلم على التفكير، وحل المشكلات. وغير ذلك من الأهداف فإنها كثيرا ما تستخدم لتقويم ما حفظه المتعلمين من الكتب دون اهتمام ببقية الأهداف الأخرى. يعد اختبار المقال من الاختبارات أكثر الأنواع شيوعا في مدارسنا وعلى كافة المستويات التعليمية وسمي اختبار مقال لأن المتعلم يطلب منه كتابة "مقال" ESSAY استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. (خليل ابراهيم شبر، 2014، ص 303،304)

3.1. الاختبارات الشفوية:

تستخدم لقياس نمو التلاميذ من حيث القدرات المعرفية، ويختلف تقدير المدرسين للقيمة النسبية لكل من الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفوية، على أن كلا النوعين يلعب دورا هاما في قياس نتائج التعلم. ومن أهم ما يميز هذه الاختبارات أنها تعطى للمتعلم خبرة من التعبير اللفظي الشفوي كما أن الطلاب يستفيدون من إجابات بعضهم في الصف الدراسي، كما أنها تدرب على النطق والقراءة والتعبير اللغوي الشفوي. (مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، 2004، ص 278).

4.1. الاختبارات الأدائية:

هي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالیه وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع.

في هذا الاختبار يطلب ممن يتم اختبارهم تنفيذ وإنجاز بعض المهام الحقيقية العملية، وهو يصمم لقياس الاستعدادات أو الذكاء العام وهذا النوع من الاختبارات يعرف بالتقويم الموثوق فيه وهو الأكثر شيوعا، وحل بديل للاختبارات من نوع اختيار من متعدد.

وتتفرع الاختبارات الأدائية إلى عدة أنواع:

- الأداء الكتابي: وصف التلميذ لظاهرة ما كتابيا أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم والمنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.
- أداء متعلق بتحديد النوع: كالتعرف على آلة و تسمية مكوناتها والقدرة على تحديد دور كل جزء منها.
- الأداء على نموذج للمحكات: مراقبة مدى اكتساب التلميذ للمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل مخبر.
- الأداء في موقف ممثل للموقف الكلي: كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي ويتطلب الاعتماد على هذا النوع من الاختبارات تحديد نوع الأداء المطلوب أي الدرجة التي تعبر عن التحكم والإتقان وتحديد طريقة متابعة مستوى الأداء مثل الملاحظة أو قوائم التقدير وتوجيه التلاميذ إلى بعض التعليمات المفيدة لذلك كتوضيح لبعض الأدوات التي يمكن استعمالها أو بعض العوائق التي تواجهه عند قيامه بهذا الأداء. (لاميه حسين، 2018، ص 99_100)

5.1. الاختبارات التحصيلية:

الاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقييم الانجاز. حيث يستند التخطيط الجيد لبناء الاختبار التحصيلي إلى تحليل منظم لأهداف الدرس أو الوحدة الدراسية من حيث الشكل والمضمون. ويأخذ بعين الاعتبار الشمول والتمثيل الجيدين لجوانب التحصيل المتوقعة من الطلبة بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التعليمية.

تعتبر اختبارات التحصيل من أهم الأدوات لجمع الأدوات اللازمة لعملية التقويم التربوي وبشكل خاص التقويم الصفي سواء كانت هذه الاختبارات مقننة أو غير مقننة غير أن الأخيرة هي الأنسب لأغراض التقويم في غرفة الصف. (صالح محمد علي ابو جادو، 1998، ص 411 ص 412).

(2) الملاحظة:

الملاحظة المباشرة للسلوك طريقة مفيدة من طرق الحصول على المعلومات. خاصة عندما تكون أساليب البحث الأخرى غير ملائمة أو متاحة، وتؤدي دورا مهما في الحصول على المعلومات عن السلوك في المواقف المختلفة، كسلوك الأطفال أثناء اللعب، وسلوك المعلم داخل الفصل.

حيث ينبغي أن يقوم بالملاحظة شخص ذو خبرة وأن تكون بهدف معين وأن يكون جمع المعلومات بطريقة نظامية، وينبغي التأكد من دقتها وصدقها وثباتها، كما ينبغي على الباحث أن يكون قادراً على التمييز بين الجوانب الهامة من السلوك الذي يلاحظه وتلك غير ذات أهمية، وأن يتمتع الباحث بالموضوعية، وأن يسجل ملاحظاته بعناية تامة. بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون العينة التي نلاحظها ممثلة لعدد كاف من الأفراد، وأن تتم الملاحظة تحت مختلف الظروف، وأن لا نخلط بين الملاحظة والحكم، وأن تشمل الملاحظة سائر جوانب الشيء الذي نلاحظه.

1.2 أنواع الملاحظة:

للملاحظة عدة أنواع منها ما يلي:

- الملاحظة المباشرة: حين يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة أو الأشياء التي يدرسها.
- الملاحظة غير المباشرة: حين يتصل الباحث بالسجلات والتقارير والمذكرات التي أعدها الآخرون .
- الملاحظة المحددة: حين يكون لدى الباحث تصور مسبق من نوع المعلومات التي يلاحظها أو نوع السلوك الذي يراقبه.
- الملاحظة الغير محددة: حين يقوم الباحث بدراسة مسحية للتعرف على واقع معين أو لجمع البيانات والمعلومات.
- الملاحظة بالمشاركة: حين يعيش الباحث الحدث ويكون عضواً في الجماعة التي يلاحظها.
- الملاحظة بدون مشاركة: حين يقوم الباحث بإجراء ملاحظاته من خلال القيام بدور المتفرج أو المراقب.
- الملاحظة المقصودة: حين يقوم الباحث بالاتصال الهادف بموقف معين أو أشخاص معينين لتسجيل مواقف معينة.
- الملاحظة غير المقصودة: حين يلاحظ الباحث عن طريق الصدفة وجود سلوك ما. (محمد عبد الرازق إبراهيم، عبد الباقي عبد المنعم أبو زيد، 2012، ص314_316).

(3) المناقشة الصفية:

تعد المناقشة طريقة تعليمية مفيدة، وتستدعي مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية، وتهدف إلى جعلهم مركزاً للعملية التربوية، وقد تتخذ هذه الطريقة بشكل النقاش الذي يتقدم الطلبة من خلاله نحو تحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً من قبل المدرس، وقد تكون بصورة بصورة تعاون فيما بين الطلبة والمدارس لتحضير مادة الدرس والبحث عنها وتجميعها وتحليلها، ثم دراستها من خلال نقاش يتم فيه تبادل الأفكار. (نواف سمارة، 2005، ص40).

هي حوار شفوي بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم يتم من خلالها تقديم المادة العلمية أو الدرس وتعتمد هذه الطريقة على استخدام الأسئلة والحوار بشكل كلام لفظي بين المعلم وتلاميذه ويكون التلاميذ محور المناقشة، وفيها يشارك التلاميذ في طرح الآراء والأفكار ومناقشتها ويصبح المعلم مسئولاً عن توجيه الأسئلة وإدارة الحوار.

1.3. دور المعلم في المناقشة الصفية:

- إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التفكير.
- توجيه المناقشة نحو الأهداف التعليمية المنشودة.
- قيادة المناقشة وإثرائها بما لديه من معرفة علمية وخبرات تعليمية
- تقييم وجهات النظر والأفكار العلمية المطروحة وبيان مدى دقتها وارتباطها بموضوع الدرس. (سليم ابراهيم، 2011، ص183،184).

2.3. مميزات المناقشة الصفية:

- يمكن استخدامها في مختلف المراحل الدراسية بما يتلاءم ومستوى نضج المتعلمين وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم.
- يمكن استخدامها مع مختلف المجالات المعرفية الإنسانية والعلمية بما يوافق والمحتوى التعليمي.
- تتيح فرصة العمل الجماعي والتعاوني والتعبير عن الرأي بحرية.
- تساعد المتعلم في المشاركة الإيجابية، الفاعلة في الموقف التعليمي التعليمي.
- تنمي المهارات العقلية لدى المتعلمين في التفكير الناقد والعلمي والاستدلالي.

- تنمي المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين مثل مهارة المحادثة وقبول النقد والقدرة على الإقناع وتنمية الحس الجماعي.
- تتيح الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.
- تتيح الفرصة للمتعلم ليكون منتجا للمعلومات وشريكا في العملية التعليمية التعلمية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص 396).

4) الأنشطة:

إن هذا الأسلوب يقوم على أساس إيجابية المتعلم وفعاليته في المواقف التعليمية وممارسة المتعلمين لأنشطة معينة، وإن إيجابية المتعلم لا يمكن أن تتحقق إلا عندما يشترك المتعلم نفسه في حل المشكلات تعد ذات أولوية بالنسبة له، وإن ما يكتسبه المتعلمون من خلال ممارسة النشاط يتسم بالتكامل وعدم التجزئة لأن المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتوي عليها تتسم بالترابط لأنها ترتبط جميعا في دائرة المشكلة. (عبد الرحمان عبد الهاشمي، محسن علي عطية، 2009، ص 115-117).

إن فعاليات أسلوب التعلم من خلال النشاطات تعزز الاستقلالية التعلم التعاوني، حيث يتقدم المتعلمون في النشاطات كل حسب سرعته واهتماماته وثقافته السابقة وخبراته المعرفية، والتدريس من خلال هذا الأسلوب يشجع المتعلمين علي تحمل مسؤولية تعلمهم واختيارهم للتعلم، وتسير إليه تنفيذ الفعاليات كما يأتي:

- المناظرة: يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلي مجموعتين للتناظر في موضوع ما، بحيث تكون مجموعة تؤيد والمجموعة الأخرى تعارض مع إعطاء الفرصة لأفراد كلا المجموعتين بحشد الأدلة والشواهد والحجج التي تؤيد أو تدحض وجهة النظر التي يدافع عنها أي الفريقين
- العروض الشفوية: تشمل كل المهارات النطقية التي يكون للسان ولئيمات الوجه وحركات الجسم دور رئيسي في التفاعل مع الموقف التعليمي، كالتمثيل وإلقاء الشعر وسرد القصص وتقديم الخطب.
- الألعاب: تعتبر الألعاب جزء لا يتجزأ من حياة المتعلمين لحاجاتهم إلي الترفيه وتجديد يعيد للعقل حيويته ونشاطه، ومن أدوار المعلم في تفعيل هذه الفعالية هو أن يوظف عددا من الألعاب المألوفة لدى المتعلمين في مواقفه التعليمية

- القصة والرواية: كأن يؤلف المعلم المتعلمين بكتابة قصص علمية أو ثقافية تحمل أفكار ذات دلالات اجتماعية وتربوية واتجاهات إيجابية وقد يعرض المعلم الموقف التعليمي من خلال قصة أو رواية تثير شوق المتعلمين للتعلم.
- الزيارات الميدانية: كثيرا من الزيارات الميدانية تحقق النتائج التربوية التي عجزت عن تحقيقها الغرفة الصفية ذات الأربع جدران، وذلك لما تمتاز به الزيارات الميدانية من خصائصها جعلتها ذات فاعلية تعليمية تعليمية ذات جدوى تربوية قوية في جذب المتعلم للتعلم واستمراره في طلب التعلم. (شاهر أبو شريح، ص 63-65).

5) المشاريع: يعرف المشروع بأنه عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة التعليمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية.

وقد عرفه المرابي الأمريكي (وليام كلباترك) بأنه الفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد.

ويمكن القول أن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعية بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى المتعلمين الإصغاء إليها ثم حفظها. كما أنها تعتبر أداة من أدوات التقويم يعتمد عليها المعلم في تقويم الطلبة إما بطريقة فردية أو جماعية، حيث يكلف المتعلم بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم المعلم الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر المتعلم. وتنقسم المشروعات إلى أنواع مختلفة منها المشروعات البنائية هدفها عمل أو إنتاج أو صنع أشياء (كصناعة الصابون، الجبن... الخ)، مشروعات استمتاعية مثل الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية، مشروعات في صورة مشكلات من أجل إيجاد حلول وأفكار لتلك المشكلة، مشروعات لكسب المهارة مثل مشروع إسعاف المصابين هدفه اكتساب مهارات علمية واجتماعية للمتعلم.

1.5 خطوات تطبيق المشروع:

- اختيار المشروع: وهي أهم مرحلة في مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب أن يكون المشروع متفقاً مع ميول المتعلمين، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب وأن يكون مناسباً لمستوى المتعلمين، وتراعي ظروف المدرسة والمتعلمين وإمكانيات العمل.
- التخطيط للمشروع: إذ يقوم المتعلمين بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، ويسجل دور كل متعلم في العمل ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط.
- التنفيذ: وهي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، حيث يبدأ كل متعلم بالمسؤولية المكلف بها، ودور المعلم هنا تشجيعهم على العمل ومناقشة الصعوبات التي يواجهها المتعلمين والتعديل في سير المشروع.
- التقويم: وهي المرحلة التي يتم فيها تقويم ما توصل إليه المتعلمين أثناء تنفيذ المشروع. والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل متعلم ما قام به من عمل، ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع إعادة المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة. (خليل إبراهيم الشبر وآخرون، 2014، ص188-191).

6) الواجبات المنزلية:

- تباينت آراء التربويين حول أهمية الواجبات المنزلية، فمنهم من يرى أنها ضرورية ولا غنى عنها، ومنهم من يرى أنه لا داعي لها، لأن من حق الطالب أن يستمتع بجزء من وقته بعيداً عن جو التعليم والدراسة، غير أن معظم الباحثين التربويين يجمعون على أن إيجابياتها أكثر من المحاذير التي قد تترتب على وجودها. وتؤكد الدراسات السابقة أهمية الواجبات المنزلية، ومن أشهر هذه الدراسات دراسة قامت بها مدرسة نيو بالتز (New Baltz) وتمخضت عن أن الواجبات المنزلية قد ساعدت في:
- _ زيادة تحصيل الطلبة ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي.
 - _ تدريب الطلبة على إثارة الأسئلة وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.
 - _ تحميل الطلبة مسؤولية تعلمهم وتدريبهم على التعلم الذاتي.

تطبيق الخبرات الدراسية عمليا. (محمود طافر الشقيرات، 2009، ص148 ص149).

1.6. مميزات الواجبات المنزلية:

- توفر الفرصة للطالب للتدرب على ما سبق أن تعلمه، وممارسة مهاراته التي اكتسبها منه.
- استغلال الوقت وقضاؤه فيما ينفع ويفيد.
- تعطي الفرصة للمعلم ليقف على مدى ما أنجزه الطلبة من الأهداف التربوية ومدى ما أحرزوه من تقدم في هذا المجال.
- ينمي عند الطالب عادة الإنجاز للعمل، والقيام بالواجب وتنمية أسلوب العمل عنده وتطويره.
- يعطي للطالب فكرة عن أهمية الواجب المنزلي ومدى قدرتهم على الاستفادة مما تعلموه في المواقف الجديدة. (محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص199 ص200).

(7) المقابلة:

يستخدم الباحث أسلوب المقابلة حتى يحصل من الفرد على معلومات مباشرة يمكن أن تأخذ شكل بيانات عن متغيرات محددة يدرسها الباحث، ولذلك فإن الخطوة الأولى في التحضير للمقابلة أن يحدد الباحث طبيعة المتغيرات التي يحتاج أن يجمع عنها بيانات من المقابلة ثم طبيعة الأسئلة التي يتوقع أن تعطيه إجابات الفرد لها معلومات ذات صلة بمتغيرات البحث. ويمكن للباحث أن يجمع معلومات مختلفة من خلال المقابلة مثلا المعلومات وحقائق في حياة الفرد، خبرات وردود أفعال ذات طبيعة خاصة، ولذلك يختلف أسلوب المقابلة حسب نوع المعلومات أو البيانات، وحسب تقدير الباحث لفعالية الأسلوب في

الحصول على البيانات المطلوبة. (عبد الله زيد الكيلاني، نضال كمال الشريفيين، 2005، ص101_102)

ويعرفها كوهين ومانيون 1990 على أنها " محادثة بين شخصين، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة لأهداف معينة، يقصد بها الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث، ويركز فيها على مستوى محدد بأهداف بحثية، لتوصيف منظم أو تنبؤ، أو شرح " .

والمقابلة أداة مهمة للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية ذلك لأن المقابلة تمكن الباحث من:

- دراسة وفهم التعبيرات النفسية للمفحوص، والإطلاع على مدى انفعاله وتأثره بالمعلومات التي يقدمها.
- إقامة علاقة ثقة ومودة مع المفحوص، مما يساعده في الكشف عن المعلومات المطلوبة.

- اختبار مدى صدق المفحوص ومدى ثقة إجاباته عن طريق توجيه أسئلة أخرى مرتبطة بالمجالات التي شك الباحث فيها.

وغاية المقابلة فهم خبرات الآخرين والمعاني التي يستقصوها من خبراتهم. والفرضية الأساسية من المقابلة هو أن المعنى الذي يعطيه الفرد لخبراته يؤثر على سلوكه، كما أن المقابلة تقدم لنا السياق أو الخلفية التي يمارس فيها الفرد أفعاله. (محمد عبد الرازق ابراهيم، عبد الباقي عبد المنعم ابو زيد، 2007، ص308)

10 استراتيجيات التقويم التكويني:

إن التغير والتطور الذي طرأ على المنظومة التربوية بسبب الطور العلمي والتكنولوجي، جعل المعلمين يغيرون من نظرتهم الضيقة حول لعملية تقويم تعلم الطلبة ضرورة حتمية، لذا أصبح دور المعلم ليس فقط تقديم المادة العلمية بل يتعدى ذلك إلى التعديل في سلوكيات المتعلمين وتوجيههم وفقاً لقدرات ومهارات كل طالب واعتماداً على استراتيجيات حديثة تساعد المعلم في التعرف على مستوى المتعلمين وإمكانية تقويمهم نذكرها فيما يلي:

1) الإستراتيجية المعتمدة على الأداء:

يمثل تقييم الأداء أو التقييم المعتمد على الأداء مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام محددة ينفذها بشكل علمي ومرتبطة بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

أما **نيتكو (1996)** فيعرف تقييم الأداء بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على المعلومات عن مدى جودة الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة، ليظهر أنه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال ذلك الأداء، ويعرف تقييم الأداء بالتقدم الحقيقي (الأصري) أو التقييم البديل.

ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها على تقييم الأداء مثل تنفيذ مشروع ما أو إجراء تجربة علمية في المختبر، حل المشكلات الرياضية، إجراء بحث حول موضوع معين.

ولاشك أن هذا النوع من التقييم يزود المعلم بمعلومات حول فهم الطالب للمعارف والمهارات وقدرته على تطبيقها، كما أنه يجعل المعلم قادراً على إيجاد نوع من التكامل بين عملية التعليم الصفي والتقييم

المعتمد على الأداء، مما يؤدي بدوره إلى إثراء الخبرة التعليمية والتربوية للمعلم. (راشد حماد دوسري، 2004، ص45).

ظهر التقويم القائم على الأداء كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي مثل أسئلة الاختبار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ، والتي لا تقيس سوى المستويات الدنيا من العمليات العقلية المعرفية، و في ضوء ذلك يرى **2007 Elliott & Roach** أن التقويم القائم على الأداء عبارة عن مهمة أو سلسلة من المهام تتطلب من الطالب تقديم استجابة أو إبداع منتج يبين إتقانه لمهارة معينة أو معيار محتوى معين، ويشير **حمدي عبد العزيز، فاتن فودة 2011** إلى أن التقويم القائم على الأداء يهتم بقياس قدرة المعلم على أداء مهارات محددة أو انجاز مهمة تعليمية محددة، وهو الأسلوب الذي يتطلب من المتعلم معرفة ليس فقط ما تعلمه بل كيف يتم فعله وأداؤه. (وليد سيد احمد خليفة، 2014، ص170)

ومنه يتضح لنا أن هذه الإستراتيجية تجعل المتعلم مشارك فعال داخل الصف الدراسي من خلال تقديم أفكاره وإعطائه الحرية على التحليل والتعليل وحل المشكلات مما يساعده في تنمية الأفكار والمهارات والعمليات العقلية العليا، بالإضافة إلى تعلمه تحمل المسؤولية في الأداء مما يشجعه على الإبداع والابتكار وإظهار مهاراته الحقيقية خاصة في الاختبارات العملية الأدائية أو الأنشطة اليدوية، كما أن إستراتيجية المعتمدة على الأداء تكسب الفرد مهارات البحث العميق والاستقصاء المثمر واستنتاج المعلومات وما على المعلم إلا متابعة وتوجيه المتعلم نحو المسار الصحيح.

(2) الإستراتيجية المعتمدة على التواصل:

تعتبر إستراتيجية التواصل عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد عن طريق نظام مشترك بينهم متعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيه اللغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لانجاز أهداف وأنشطة مقصودة. (عبد الرحيم عبد الهاشمي، محسن علي عطية، 2009، ص47)

تهدف إلى الحصول على المعلومات تكشف عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب، ومدى التغيير الايجابي الذي طرأ على سلوكه، وعلى طرائق تفكيره من خلال مجموعة من الفعاليات أبرزها:

- **الأسئلة و الأجوبة :** حيث يقوم المعلم بتوجيه عدد من الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنه، يستقهم بها عن

نقاط محددة، من شأنها التعرف على طبيعة تفكير المفحوص، وعلى أسلوبه في حل المشكلة

المطروحة أو في انجاز المشروع الذي يقوم فيه.

- المقابلة : وهي عبارة عن اجتماع يتم بين المعلم والطالب ليتعرف المعلم من خلالها على مدى قدرة الطالب على التفكير من خلال طرح حزمة من الأسئلة المعدة مسبقا لتخطيط خاص يتيح للمعلم سير أفكار الطالب، والتعرف على مدى التغيير الايجابي الذي حصل لديه أو مدى الانجاز الذي حققه .
- المؤتمر: حيث يقوم المعلم بمناقشة الطالب في مدى استعدادة للقيام بالمشروع المطلوب إنجازه، من المشروع الذي يقوم بتنفيذه خلال فترة زمنية محددة، وتقديم النصح اللازم له لتحسين أدائه في المرحلة التالية، فيطرح على الطالب أسئلة ويتلقى من هإجابات يطمئن من خلالها على أنه يسير في الاتجاه الصحيح. (محمود طافش الشفيرات، 2009، ص271_272)

من خلال عرضنا لما تقوم عليه إستراتيجية التواصل يتبين لنا في مجملها أنها عبارة عن علاقة إنسانية اجتماعية بين المعلم والمتعلم بصيغة مناقشة بصفة فردية أو جماعية بغية الوصول لأراء وأفكار المتعلمين والتعرف على ما يدور في أذهانهم من أهداف مستقبلية أو أفكار علمية أو مخططات عملية من أجل إنجاز المشاريع والأنشطة المدرسية، وعلى المعلم تقديم التشجيع والدعم اللازم لتلاميذه، وتغييره لسلوكيات ومعتقدات خاطئة وأراء سلبية إلى أفكار ايجابية وسلوكيات صحيحة.

(3) إستراتيجية التقويم الذاتي:

- ويقصد بها تقويم الفرد ذاتيا كأن يقوم التلميذ أو المعلم بتقويم نفسه، وهو مبدأ تتجه إليه التربية الحديثة، وتعمل على الأخذ به وتشجيعه، وعلى أن يتم ذلك بالاشتراك مع الأساليب الأخرى للتقويم. ويعد التقويم الذاتي امتدادا للتعليم الذاتي ومكملا له، فإذا ما قام التلميذ بتعليم نفسه بنفسه في وحدة دراسية أو موضوع دراسي، فإن عليه أن يتعرف على مدى تقدمه نحو بلوغ أهداف تلك الوحدة أو الموضوع، ومدى صلاحية خطته وجهوده التدريسية، والأخطاء التي وقع فيها على وجه التحديد، وهناك مجموعة من العوامل المهمة التي ينبغي توافرها في التلميذ، وفي البيئة التدريسية المحيطة التي تساعد على النجاح في القيام بالتقويم الذاتي، وهذه العوامل هي:
- وصول التلميذ إلى درجة كافية من النضج، بحيث يسمح له بإدراك جميع جوانب عملية التقويم، واكتساب القدرة على تقدير تقدمه تقديرا سليما بعيدا عن التعصب للذات .
- تشجيع التلميذ على القيام بعملية التقويم الذاتي، وحتى يقوم بها على خير وجه.

- تدريب التلميذ تدريباً كافياً متكرراً على إجراءات التقويم، حتى يقوم بها على خير وجه.
أي أن عملية التقويم الذاتي تتطلب توافراً لثلاثة عوامل رئيسية هي: النضج، والتشجيع، والتدريب، حتى تنمو قدرة التلميذ على ممارستها بفعالية ونجاح.

1.3. مميزات التقويم الذاتي:

- يحقق التقويم الذاتي فوائد مهمة للأفراد بصفة عامة وللتلاميذ بصفة خاصة، ولعل أهمها ما يلي:
- يساعد التلميذ على اكتشاف أخطائه، فيعمل على التخلص منها، وهذا ما يؤدي بدوره إلى تعديل سلوكه إلى الاتجاه السليم.
- يجعل التلميذ شخصية أكثر تقبلاً لنقد الآخرين، إذ أن اكتشاف الفرد أخطائه ونقاط ضعفه وتسليمه بها يعني أنه قد انتقد نفسه، فإذا ما استمع لنقد الآخرين له بعد ذلك يكون قد تعود على هذا الأمر.
- يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين، لأنه يدرك بخبرته في تقويم ذاته، ضرورة وجود أخطاء لدى كل فرد وبالتالي فإنه ليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير بالآخرين، أو السخرية منهم.
- يتعود التلميذ على تحمل المسؤولية أو يساعد على تحسين جوانب ضعفه، مما يولد لديه الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.

ومن الجدير بالذكر أن تحديد مستوى التلميذ عند قيامه بالتقويم الذاتي لا يكون واضحاً تمام الوضوح إلا إذا تمت مقارنة مستواه بمستوى طلاب صفقة أو جماعته أو الفريق الذي ينتمي إليه أو بمحك معين معروف لديه. وعلى أية حال فإن التقويم الذاتي يكون مفيداً في توضيح مستوى التلميذ بالنسبة لنفسه. (عباسي ناجي عبد الأمير، رحيم بونس كرو، 2014، ص320_322)

كما أن التقويم الذاتي يستخدم لأنه يمكن أن يزيد دافعية الطالب، وثقته بنفسه وإحساسه بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج، كما يمكن أن يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية، ويسر التعلم المستقل. ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به نفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدمها في ذلك، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته، وبذلك يكون المعلم ميسراً

لتعلم طلبته، وموجها لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة. (صلاح الدين محمود
علام، 2004، ص211)

التقويم الذاتي يجعل الفرد أو المتعلم يبني ويطور نفسه بنفسه من خلال قدرته على التعرف على أخطائه وتصحيحها دون اللجوء لأي شخص آخر. كما أن التقويم الذاتي يحفز المتعلم على التعلم من خلال اطلاعه على النتائج التي وصل إليها والأهداف التي حققها مما يزيد فيه حب التعلم والتغيير في الأداء نحو الأفضل بجودة وإتقان عالي وذلك بصورة مستمرة ومراجعة دائمة. كما أن التقويم الذاتي يكسب المتعلم مهارة تحمل المسؤولية والاعتماد على نفسه في تصحيح أخطائه.

4) إستراتيجية التغذية الراجعة:

تقدم التغذية الراجعة للطالب قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بواسطتها أن يعرف ما إذا كانت إجابته صائبة، أم خاطئة وما إذا كان رد فعله على مؤتمر ما مناسب أم غير مناسب حيث أن معرفة النتائج هذه تعتبر متغيرا ثابتا من المتغيرات التي لها علاقة بالانجاز، كما أن ها عنصر تعزيز وكما حدده **1987 Betes** بأنه عملي تهدف إلى زيادة وقوع حدث ما أو تكراره، أو هي تؤكد لحدث يكثر حدوثه، ويستخدم مع الطلبة من اجل أن تحفزهم على الجد في العمل و المثابرة عليه، أو من اجل رفع مستوى الانجاز عند الطلبة أو الحفاظ على مستواهم إن كان مستوى رقميا . إن التعزيزات الشائعة عند المعلمين هي الثناء أو المديح، وتقديم المكافآت النفسية والمعنوية كالشاشة والابتسام ومنح العلامات الإضافية أو توفير أنشطة لهم يحبون مزاولتها وتبعث عندهم المتعة والسرور .

وقد تستعمل التغذية الراجعة لمساعدة الطلبة على الإجابة عن الأسئلة معينة في موضوع معين، أو عند القيام بحل الواجبات المدرسية أو تقديم امتحان في وحدة شاملة . (محمد عبد الرحيم
عدس، 2000، ص186_187)

كما أن التغذية الراجعة تعتبر عملية تقسيم فوري لمدى نجاح عملية الاتصال وتحقيق أهدافها، وهي إشعار بلن الاستجابة كانت صحيحة أو خاطئة بقصد مساعدة الفرد على التعلم . كما أنها تعرف بعملية استرجاع معلومات الطلاب نفسها التي اكتسبوها في الصفوف السابقة أو القراءات الخارجية، وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك وربما كانت لها أثور سلوكية في التعلم الذي صدرت منه وتستخدم لتنشيط الذاكرة وتثبيت المواد العلمية وتعرف أيضا بأنها استجابة المستقبل لمثير يصدره

المرسل وهي في التعليم استجابة المتعلم لما يقدم المعلم من أسئلة، ومن حركات أو أساليب تظهر مدى التفاعل بين المعلم والمتعلم. (عبد الرحمان عبد الهاشمي، محسن علي عطية، 2009، ص 49_50)

1.4. أنواع التغذية الراجعة:

تقسم التغذية المرتدة أو معرفة النتائج أنواعا متعددة، و قد قدم هولدنك تصنيفا علميا لأنواع التغذية الراجعة وتتشكل وفق أبعاد ثنائية القطب وفي ضوء محاور أساسية هي:

أ - التغذية الراجعة الداخلية / الخارجية:

- التغذية الراجعة الداخلية: وتتمثل في المعلومات التي يحصل المتعلم خلال الاستجابات لما يتعلمه، وتصبح معلوماته تلك عوناً لتعلم أو أداء مهارة لاحقة وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة الذاتية أو الداخلية، أو هي أمر يستقر و يتكون من مفاهيم وقواعد ومبادئ اكتسبها المتعلم من خلال دراسة معضلة تعليمية أو مهارة ما ومن ثم لا بد من استرجاعها، و من هذا يكون مستوى تقويمها لتعلم أداء لاحق.

- التغذية الراجعة الخارجية: فتعني المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصدر خارجي، فهي المعلومات الخاصة التي لا تظهر بشكل تعزيز لفظي يقدمه المدرس أو تنبيهات خارجية، أو تظهر أمام المتعلم على آلة معينة.

ب التغذية الراجعة الايجابية / التغذية الراجعة السلبية:

- التغذية الايجابية: وتتمثل الايجابية عندما يخبر أو يعرف المتعلم أن إجابته عن سؤال من أسئلة الامتحان كانت صحيحة، أي تقدم تغذية راجعة ايجابية فإنها تزيد وتسهل من كمية وكيفية استرجاع أو استدعاء أو التعرف على تلك المادة في مواقف تالية .

- التغذية السلبية: فتبرز عند إخبار المتعلم بأن إجابته عن السؤال من أسئلة الامتحان غير صحيحة، أي تقديم تغذية راجعة سلبية ربما تؤدي إلى تحصيل دراسي أسرع وأفضل إضافة إلى السعي نحو البحث عن الإجابة الصحيحة مما يخلق مقاومة لعوامل النسيان .

ج- التغذية الراجعة التلازمية / التغذية الراجعة النهائية:

- التغذية التلازمية: تتمثل التغذية الراجعة التلازمية عند تقديم المعلومات التي ترتبط بالتعلم، فهناك معلومات يمكن أن تقدم عندما تكون المهمة قد بدأت وفي أثناء ممارستها أو أدائها، ويأتي تقديم

المعلومات وهي مستمرة ولم تتوقف بعد ويطلق على تلك المعلومات التي تتزامن و تتساوق مع اكتساب التعلم أو مهارة بالتغذية الراجعة التلازمية، لأنها تصاحب وتلازم التعلم والأداء وهو لم ينته بعد.

- **التغذية النهائية:** وهي المعلومات التي لم يأتي تقديمها عندما ينتهي المتعلم من معرفة أو اكتساب خبرة أو مهارة، فتعرف بالتغذية الراجعة الإخبارية أو النهائية. (رؤوف محمد القيسي، 2008، ص153_154) إن إستراتيجية التغذية الراجعة تقتصر على دور المعلم في تقديم نتائج المتعلمين ومخرجات العملية التعليمية التعليمية من أجل أن يتعرف المتعلمين على مدى التقدم الذي أحرزوه. من شأنها تحسين التعلم أو معالجة نقاط الضعف وتنمية نقاط القوة عند المتعلم، كما أنها تساعد المعلم على مراجعة أدائه والأساليب التي يعتمد عليها في تدريس طلابه والتعرف على مدى تحقق الأهداف الخطط لها في بداية السنة الدراسية أو الفصل الدراسي.

5) استراتيجية سجل وصف سير التعلم:

وهو سجل يستعين به المعلم في كل حصة دراسية، جنباً إلى جنب مع دفتر التخطيط الدراسي، والوسائل التعليمية المعينة لتحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة، ويضمنه معلومات وافية حول كل طالب يشارك في تربيته، وهذه المعلومات تساعد المعلم في عملية توجيه الطالب للوجهة الحسنة وتمكنه من إحداث تغييرات مرغوبة في سلوكه وفي طرائق تفكيره. ومن أبرز الفوائد التي يتضمنها هذا السجل هي:

_ **وسيلة حافزة:** حيث إن توظيفها في تسجيل درجات الطلاب النشطين المشاركين في التفاعل الصفّي يعزز توجيهاتهم الإيجابية، ويحفز زملائهم الآخرين على الاقتداء بهم.

_ **وسيلة ضبط:** إذ إن مجرد إحساس الطالب بأن كل خروج على النظام سيسجل، ويجعله يفكر كثيراً قبل أن يقدم على عمل يمكن أن يشوه صفحته.

_ **وسيلة تقويم:** إذ إنه يعطي المربي صورة واضحة عن تطور حالة الطالب التربوية، فيتمكن من رسم خطط العلاج لتحسين أدائه ولتعديل سلوكه.

كما يتكون هذا السجل من أربعة أجزاء رئيسية وهي:

الجزء الأول : وهو قسمان، قسم وصفي ويسجل فيه المعلم التطورات التي تطرأ على مستوى طلاب الصف، والإجراءات المتبعة للنهوض بهم، وأما القسم الثاني فهو عبارة عن أعمدة بيانية توضح المستوى العلمي للطلاب في فترات متلاحقة.

الجزء الثاني: ويضم عدة صفحات وتشمل كل صفحة منها على قائمة بأسماء الطلاب، وخانات صغيرة تستخدم لرصد درجات كل تقويم.

الجزء الثالث: يضم عدة صفحات تشمل كل صفحة قائمة بأسماء الطلاب، وأمام كل إسم خانات مربعة صغيرة وفي حالة وقوع الخطأ يوضع في الخانة رمز يشير إلى السلوك السلبي الذي حصل من الطالب، ويسعى المعلم إلى تلخيصه منه.

الجزء الرابع: ويضم ثلاث نماذج أحدهما وصفي، والأخر بياني، إضافة إلى بطاقة متابعة خاصة بالطلاب الضعاف الذين لا يستفيدون من التوجيهات. ويخصص هذا الجزء الرابع لمتابعة حالة كل طالب بصورة مستقلة وشاملة. (محمود طافش الشقيرات، 2009، ص274_277)

نستخلص مما سبق أن إستراتيجية سجل وصف سير المتعلم أو ما تعرف بسجل المعلم لأنها خاصة بالمعلم من اجل تدوين كل ما يخص تلاميذه بصورة فردية وتسجيل أداء التلاميذ من جميع النواحي المعرفية السلوكية الأدائية الشخصية، وكذلك تصنيف التلاميذ إلى مستويات مختلفة المستوى الممتاز والمتوسط والجيد حسب القدرات الفردية لكل تلميذ. بالإضافة إلى كتابة وتخطيط وتحديد أهداف الفصل الدراسي وكذلك الوسائل والأساليب المعتمدة من أجل أن تكون العملية التعليمية المنظمة وذات كفاءة وجودة عالية.

11 مشكلات وصعوبات تطبيق التقويم التكويني

خلال تطبيق التقويم التكويني يواجه المعلمون والقائمين على عمليات التقويم التكويني مجموعة من الصعوبات والمشكلات تعرقل تنفيذ التقويم في الواقع الميداني أو في الغرفة الصفية خلال سير العملية التعليمية التعليمية ونذكر منها ما يلي:

- يوجد عدم اتفاق حول أثر القويم التكويني في تعلم الطلاب، وذلك فيما يتعلق بالزمن الذي يقضيه الطلاب في أداء الأعمال التي يتم تقويمها، فعندما يكون الطلاب تحت ضغط متزايد لأداء الأعمال

والواجبات المتعلقة بالمقررات الدراسية، فإن رغبتهم في التعلم تتخفص وكذلك عندما يتم تقويم معظم ما يؤديه الطلاب، فإنهم يلجئون عادة إلى تبني المدخل الإستراتيجي في تعلمهم، حيث يهتمون فقط بالأعمال التي يركز عليها المعلم، من أجل الحصول على أعلى درجات ممكنة.

- تركيز الطلاب على درجاتهم وتقديراتهم وليس على التغذية الراجعة المهمة التي تصاحب أعمالهم المصححة مما يفقد أهميتها وفائدتها على الطلاب، وتزداد حدة هذه المشكلة عندما يؤخر المعلم تقديم التغذية الراجعة للطلاب مدة طويلة، مما يجعل احتمال استفادتهم من هذه التغذية الراجعة محدودا، حيث أنهم يكونوا قد انتقلوا إلى تعلم موضوعات أخرى.
- عدم أدراك الطلبة في غالبية الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم، فعندما يتدرب الطلاب على تفسير وتوظيف محكات التقويم يرتفع مستوى أعمالهم ارتفاعا كبيرا.
- نظرا لأن التقويم التكويني للطلاب يقوم به معلمون مختلفون في المدارس المختلفة والمواد الدراسية المختلفة، وله طبيعة ذاتية، فإن هذا يبرز مشكلات متعددة تتعلق بكيفية مقارنة نتائج التقويم عبر المدارس، وعبر المواد الدراسية، وبخاصة إذا أسهم هذا التقويم في تقديرات الطلاب جنبا إلى جنب مع الاختبارات الخارجية وهنا تصبح الوساطة ضرورية عقب تقويم المعلمين إذا كانت هناك معايير أو مستويات مشتركة سوف تطبق على الأعمال الصفية للطلاب، لذلك ينبغي التقليل من انفراد المعلمين بتقويم طلابهم، وذلك من خلال معاونتهم في تعديل أحكامهم الذاتية على الطلاب في ضوء خبرة الآخرين، وهذا التعديل هو جوهر الوساطة التي تعد عملية تجرى بواسطة أفراد يعملون على انفراد.
- توجد مشكلات تتعلق بثبات وصدق نتائج التقويم التكويني وبخاصة في أعمال الطلاب التي يقومون بها خارج المدرسة، إذ يصعب الكشف عن جميع الحالات التي ينقل فيها الطلاب أعمال آخرين أو يقوم بأدائها أفراد نيابة عنه.
- قلة تدريب وتكوين المعلمين وطلاب كليات التربية فيما يتعلق بوظائف التقويم التكويني، واستخداماته المناسبة، وإجراءاته وأساليبه وأدواته، وكيفية الاستفادة من نتائجه، وهذا يتطلب أن يكون التدريب عمليا بحيث يستخدم فيه أمثلة من أعمال الطلاب في الأعوام السابقة التي اتفق على تمثيلها المستويات المختلفة. (صلاح الدين محمود علام، 2007، ص303_305)

- قلة الوقت والمدة الزمنية للحصة الدراسية مما يصعب على المعلم الاهتمام بجميع جوانب العملية التعليمية التعليمية من تقديم وشرح محتوى المادة العلمية إلى التعرف على مستوى فهم المتعلمين وتقويمهم.
- المنهاج الدراسي المكثف والمعقد مما يصعب على المعلم تقويم جميع محاور المنهاج الدراسي ومدى فهم المتعلمين للمحتوى.
- صعوبة تقويم جميع المتعلمين بسبب العدد الكبير للطلاب في القسم الواحد وعدم قدرة المعلم على معرفة جوانب الضعف والقوة لكل طالب.

12. اقتراحات وتعليمات للتطبيق التقويم التكويني

- يراعي المعلم أن الطلاب لن يكونوا على مستوى واحد في إتقان المهارة بنسبة % 100 وإنما هناك فروق فردية تقلل نسبة الإتقان، وترفعها من طالب إلى آخر، ويتجاوز المعلم عن نسبة خطأ لا تزيد على 5% من مستوى إتقان المهارة.
- أن يحدد المعلم الهدف من المهارة ولا يخلط بين مهارات صف معين مهارات صف آخر، فيجب عليه التدقيق جيذا في مطلب المهارة في هذا الصف وعدم تجاوزه أثناء التقويم وليس أثناء التعليم
- يراعي المعلم أثناء تدريسه للمهارات أنواعها من حيث التراكم، التركيب، والامتداد وطرق التدريس المناسبة لكل نوع، والتقويم المصاحب لها.
- لكي يتم التقويم بشكل دقيق لا تقوم المهارات في آن واحد، بل يكون التقويم لمهارة أو مهارتين بينهما ارتباط.
- عدم تخصيص حصص معينة لتقويم الطالب في المهارات، وإنما يكون التقويم جزءا من الخطة الدراسية للحصة حسب تخطيط التعليم والتقويم.
- عدم إشعار الطالب قدر الإمكان أنه تحت الملاحظة حال التقويم حتى لا يحدث تغير في سلوكه سلبا أو إيجابا، ويعطي صورة غير صحيحة لمستواه.
- يكون تقويم الطالب مستمرا بإعطائه عدة فرص ومحاولات حتى يتقن المهارة.
- الحرص على قياس مدى إتقان الطالب للمهارة بكل أدوات التقويم الممكنة، وذلك بما يتناسب مع طبيعة وأهداف المهارة المقومة.

- استخدام سجل للمتابعة يدون فيه المعلم ملاحظاته على الطالب ونتائج أدائه ومستواه في إتقان المهارات، وعدم الاكتفاء بالمتابعة الذهنية فقط، أو أوراق متناثرة تدل على عشوائية العمل .
- إذا أتقن الطالب المهارة فإن المعلم لا يعود إلى تقويمها مرة أخرى بدعوى الإتقان، ولكنه مطالب بمراجعتها، وتذكير الطالب بها حتى لا يفقدها .
- يجب على المعلم تدريس وتقويم جميع مهارات المادة، وعدم الاكتفاء بمهارات الحد الأدنى فقط .
- ويؤكد الباحث بأن إتباع تلك التعليمات يجعل المتعلم يغوص في جوهر التقويم التكويني، ويجعله يدرك المستوى الحقيقي لكل طالب، ومدى إتقانه لكل مهارة من المهارات الواجب اكتسابها . (عيسى بن فرج العزيمي، 2018، ص698)

خلاصة الفصل:

نستخلص من كل ما تم عرضه حول التقويم التكويني، أن هذا الأخير يعتبر أساس كل عملية تربوية ذلك للأهمية البالغة التي يقدمها هذا النوع من التقويم سواء للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية أو للمعلم الذي يسهل عليه الكثير من المهام في تقويم طلابه وتقويم نفسه أيضا، وكذلك أولياء الأمور حتى يتعرفوا على المستوى التعليمي لأبنائهم من بداية الفصل الدراسي حتى نهايته، حيث يعتبر أنه مرحلة بناء تعلمات جديدة تستمر باستمرار عملية التدريس، وتحدد التقدم الذي أحرزه المتعلمون في التعلم وتوجيههم في الاتجاه الصحيح وفقا للميول والقدرات المعرفية لكل طالب، ولا يمكن للمعلم أن يطبق عملية التقويم التكويني داخل الصف الدراسي إلا من خلال اعتماده على مجموعة من الأدوات والوسائل المتنوعة التي تساعده في جمع البيانات والمعلومات حول مستوى كل طالب سواء من الناحية المعرفية أو من الناحية الشخصية وفقا لإستراتيجيات منظمة ومضبوطة من أجل أن تكون نتائج تقويم الطلبة خلال العملية التربوية شاملة وموضوعية.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

أولاً: الدافعية

- مفهوم الدافعية
- التطور الفكري لمفهوم الدافعية
- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
- انواع الدافعية
- خصائص الدافعية
- أسس ومبادئ اثارة الدافعية
- وظائف الدافعية
- النظريات المفسرة للدافعية

ثانياً: الدافعية للإنجاز

- مفهوم الدافعية للإنجاز
- خصائص الدافعية للإنجاز
- أهمية الدافعية للإنجاز
- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
- أنواع الدافعية للإنجاز
- مكونات الدافعية للإنجاز
- مقاييس الدافعية للإنجاز
- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
- مستويات الدافعية للإنجاز
- خلاصة الفصل

تمهيد:

كثيرا ما نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا ويؤدي بنا إلى البحث والسعي في سبيل تحقيق وإشباع أهدافنا، وإلى المثابرة والاهتمام وحب الاستطلاع وما وراء ذلك التوتر النفسي والفيزيولوجي الداخلي، وما الذي يعمل على التخفيف من حدة الخلل وإعادة التوازن للسلوك وللنفس بشكل عام، هذا ما تم تفسيره من طرف العلماء والباحثين في علم النفس وأعطوه مصطلح الدافعية، أما إذا وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، تحقيق النجاح والتفوق والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق طموحات وأهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافعية للإنجاز، فالدافعية للإنجاز تعد أحد الجوانب الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الانجاز بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة، وتعد دراسة الدوافع شيئا عسيرا للغاية بسبب صعوبة ملاحظتها وقياسها فهي مفهوم افتراضي سنستدل عليه من الآثار التي يتركها في سلوكنا.

أولاً: الدافعية

1. مفهوم الدافعية

إن التناول العلمي لمفهوم الدافعية لم يعد محصوراً في ميدان علم النفس فقط بل تشعب ليشمل ميادين أخرى كالتربية و الإدارة و الصناعة .

(Mover) إذا رجعنا إلى أصل كلمة الدافعية نجد جذورها من الأدبيات اللاتينية في كلمة ، والتي تعني يحرك أو يدفع ثم أخذ هذا المصطلح معنى أوسع يشمل على رغبة الفرد من إشباع حاجات معينة وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك. (كمال محمد مغربي، 2004، ص119)

ولقد حاول البعض من الباحثين التفريق بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية إلا أنه رغم ذلك لا يوجد حتى الآن ما يبرر موضوع الفصل بينهما ويستخدم أغلب الباحثين مصطلح الدافع كمراد لمصطلح الدافعية وانطلاقاً من هذا فإنه عند استخدامنا لأي من هذين المفهومين فإننا نقصد نفس الشيء ولقد وردت عدة تعريفات للدافعية عكست في مجملها توجيهات نظرية مختلفة فيما يلي سنعرض بعض المفاهيم الدافعية عند بعض العلماء :

أحمد عزت راجح: "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك وتوجهه نحو غاية معينة".
(عويد سلطان المشعان، 1994، ص183)

يعرفها عدس وتوق (1984): "عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك و توجهه نحو هدف أو غرض معين و تحافظ على استمراريتها حتى يتحقق ذلك الهدف". (علي أحمد عبد الرحمان عيا صرة، 2006، ص89)

يعرفها عبد الخالق (1991): "الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات ، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ويؤكد كذلك على أن الدافعية هي الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق". (كامل محمد عويضة، 1996، ص183)

يرى عبد الرحمان بن بريكة : "أن الدافعية تعبر عن الحالة التي يعيشها الفرد حتى تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتبعات السلوك الموجه نحو الهدف وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف موضع الدافع". (عبدالرحمان بن بريكة، 1995، ص199)

عرفها أتكسون: "بأنها الميل نحو تحقيق النجاح الممتاز والتفوق والمجاهدة في سبيل هدف محدد". (مجد فتحي الزليني، 2008، ص170)

حيث أوضح كل من كاتل و كلين أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل كالاتي:

- الأول : الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.
- الثاني : إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره .
- الثالث : الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

إذن فالدافعية هي حالة توتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين وهذا يعني أننا نبدأ بتعبئة الطاقة وهي حالة الاستعداد لإصدار السلوك ثم تنظيم السلوك وتوجيهه بعدها ننهي لتحقيق هذا المسار (السلوك) ومن الممكن أن نغير مسار الدافع إذا صودفت عوائق. (فيصل عباس واخرون، 2001، ص216).

2. التطور الفكري لمفهوم الدوافعية

فردريك تايلور : رأى أن الأفراد يميلون للكسل ولا بد من استخدام الحوافز المادية للتأثر وتوجيه السلوك أي تنظيم عن طريق دراسة الحركة والوقت.

تجارب هورثون : أحدثت تحولاً أساسياً في مفهوم الدوافع وموجات السلوك الإنساني.

التون مايو : هو و فريق بحثه قاموا بإجراء العديد من التجارب بشركة كهرباء هورثون بمدينة شيكاغو ، وركزت هذه الدراسات على إيجاد العلاقة بين العوامل المادية وإنتاجية الفرد إبراهيم ماسلو : يرى أن سلوك الفرد يأتي نتيجة لاحتياجات غير مشبعة وهذه الاحتياجات رتبها ماسلو في شكل هرمي ذو خمس مستويات .

ألدرفر : ضم الحاجات الفسيولوجية والأمنية لدى ماسلو تحت مسمى حاجات الوجود.

أرجرس : أكد على أن الإنسان بطبيعته لديه قابلية للنمو هذا النمو من الممكن تحديده بسبع مراحل .

هرزبرج: حدد مجموعتين من العوامل عدم توفر أحد عوامل المجموعة الأولى يتسبب في عدم الرضا الوظيفي وبالتالي يدفع الفرد إلى سلوك سلبي، بينما إشباع هذه العوامل إلى درجة مرضية لا يحدث أي تأثير ايجابي على سلوك الفرد ، والمجموعة الثانية تمثل (عوامل دافعة)، العوامل التي تحدث تأثيراً ايجابياً إذا ما أشبعت إلى مستوى الرضا.

جورج مالتون : أكد على أن للمناخ التنظيمي تأثيراً بالغاً على دوافع الفرد . (مصطفى يوسف كفاقي واخرون، 1999، ص 284-285).

3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

الحاجة: تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحاجة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها .

الحافز: هو الشعور بالميل تجاه شيء أو شخص بعينه، أو نزوع تلقائي نحو غاية محددة أو متخيلة، مصدره التفكير والتذكر بعكس الحاجة التي تنشأ عن نقص أو اضطراب تجنبنا للألم بينما تهدف الرغبة غالبا إلى البحث عن المتعة والتخلص من المثيرات والمواقف غير السارة فالدواء كدافع يعتبر حاجة ماسة للشفاء وإن كان مريض لا يرغب في تذوقه ، ومع أن الرغبات ناتج الاحتياجات الفيزيولوجية والتحويلات البيوكيميائية والتفاعلات مع الأشخاص والأشياء فإنها تكتسب نتيجة التعلم فالتعود على تناول طعام معين أو عادة معينة ينمي الرغبة لدى الإنسان للحصول عليها، كما أن خبرات الفرد المتنوعة تؤثر على الرغبات القديمة لتحل محلها رغبات جديدة تساهم في تغيير القيم و تقدير الأشياء وأحيانا تلتحم الرغبات فتمزج الرغبة بحالة قلق مثلما يحصل للسلوك الجنسي الذي يتضمن عدة رغبات ك رغبة في الانتماء والرغبة في السيطرة والخوف من فقدان الرجولة، و حالة البدانة التي تشمل الرغبة في الطعام والشراب، ثم الرغبة في الراحة والخوف من الألم وغيرها... الخ.

الباعث: حالة من التوتر التي تنبعث لدى الفرد إحساسا بالتوتر وعدم الاستقرار بفعل التغيرات الجسمية والفسولوجية المحركة للنشاط العام كالجوع مثلا، ويختلف الباعث عن الدافع الذي يتولى تحديد وتوجيه السلوك بحيث يعكس الباعث محفزات البيئة الخارجية المساعدة لتنشيط دافعية الفرد الفسيولوجية أو الاجتماعية، فهو عبارة عن مثيرات خارجية تنشط الدافع مثل الطعام في حالة الجوع، أو قيمة النجاح في حاجة الدافع إلى الانجاز ، وبعبارة أخرى فإن الباعث موقف خارجي يثير الدافع ويعمل على إرضائه بل ويساعده في توجيه السلوك كالطعام باعتباره باعثا خارجيا يستجيب له الدافع و يعمل على خفض التوتر المصاحب للدافع، مما يحقق توازن الكائن الحي ويكون الباعث إما ايجابيا يجذب الفرد إليه كالمكافأة أو سلبيا يجذبه كالعقاب . (محمد بالرابح، 2011، ص88_89).

4. أنواع الدافعية

يوجد العديد من التصنيفات لأنواع الدوافع من بينها:

- دوافع شعورية:

وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها فعندما يعي الفرد دوافع سلوكياته، حينها فإن العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص يتم التوصل إلى حلول لها من حيث تقييمها وتقويمها.

- دوافع اللاشعورية:

وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها، كاستخدام مقاييس الإسقاط أو العز و، والسبب في غموض السلوك الإنساني، وعدم التوصل إلى كل من وصف وتفسير كاملين له، أو تقييمه وتقويمه تماما يعزى إلى هذه الدوافع الدفينة والمكبوتة .

ويوجد تصنيف آخر للدوافع:

- دوافع داخلية:

وهي الدوافع الذاتية تنشأ من داخل الإنسان، وهذه الدوافع يمكن أن تكون سيكولوجية (معرفية أو انفعالية) ودوافع فسيولوجية أو بيولوجية، ويكون مصدر هذه الدوافع الشخص نفسه حيث يقبل الشخص على السلوك مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته سعيا وراء الشعور بالمتعة واكتساب المعلومات.

- دوافع خارجية:

وهذه الدوافع يكون مصدرها خارجيا كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية أو مؤسسات المجتمع المدني برمته، حيث يقبل فيها الشخص على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الاجتماعية وكسب حبههم وتقديرهم لإنجازهم أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منه م. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص32_33) .

ويوجد أيضا تصنيف آخر لدوافع:

- الدوافع الفطرية الأولية:

وهي في جوهرها جسمية أو فسيولوجية تسعى إلى تحقيق التوازن الحيوي عند الإنسان، كالحاجة إلى الهواء والماء والطعام والكساء الكافي لحفظ حرارة الجسم والحاجة إلى الراحة والنوم والأمومة وغيره... الخ.

- الدوافع الاجتماعية المكتسبة (الثانوية) :

إن تميز الإنسان عن بقية المخلوقات الأخرى بأن له حياة اجتماعية تعدل من دوافعه الأولية وتهيئه لاكتساب دوافع أخرى وهذه الدوافع لا تتصل اتصالاً مباشراً بالدوافع الأولية وقد اختلف الباحثون في تحديد عددها فبينما حددها توماس thomas بأربع رغبات هي:

- الحاجة إلى الأمن

- الحاجة إلى التقليد

- الحاجة إلى الاستجابة

- الحاجة إلى الخبرات الجديدة

كما نجد أن البعض الآخر أمثال موري Murray يفصلها إلى ثماني وعشرون حاجة، أما هلجارد Hegarat فيفضل تقسيمها إلى حاجات:

- حاجات انتمائية: كالحاجة إلى الحب و العطف و الحاجة إلى الانتماء.

- حاجات تتعلق بالمركز: كالحاجة إلى السيطرة و الخضوع، و الحاجة إلى المكانة و الحاجة إلى

الأمن. (على كريم ناصر وآخرون، 2009، ص72_73)

5. خصائص الدافعية

_ يتميز الدافع بصعوبة التحديد والوصف الكافي للتعبير عنه.

- تشكل الدوافع جزء من التكوين العضوي للإنسان وتنتقل بالوراثة.

- تتميز الدوافع بأنها مرنة قابلة للتغيير نظراً لاستعمال الإنسان للذكاء.

- هي أساس تكوين العادات السلوكية عند الإنسان.

- هي قوة الكامنة تحتاج إلى مثيرات تنشطها.

- لا تظهر الدوافع مرة واحدة . (لخيري وناس، 2007، ص35)

- عملية افتراضية وليست فرضية.

- عملية عقلية عليا غير معرفية.

- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

- عملية فطرية متعلمة وشعورية (واعية).
- تفسر السلوك وليست تصفه.
- عملية مستقلة لكن يوجد تكامل بينها، وبين باقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية، وحالات وسمات الشخصية الأخرى. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص23_24)

6. أسس ومبادئ إثارة الدافعية

- تلخص أسس إقامة بيئة متمركزة حول التعلم.
- إشباع حاجات التلاميذ واستثارة دافعتهم الداخلية.
- جعل المادة التعليمية مثيرة وشيقة.
- مساعدة المتعلم على تحديد هدفه والسعي لتحقيقه.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلم كي يتحمل المسؤولية اتجاه الأنشطة التعليمية المختارة.
- تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.
- تعديل التفسيرات المسببة للنجاح والفشل لرفع مستوى الدافعية. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص49)

7. وظائف الدافعية

- **توليد السلوك** : فهي تنشيط وتحريك سلوك الأفراد من اجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين. فعند حدوث الاختلال أو عدم التوازن الداخلي بسبب دافع يتطلب الإشباع أو بسبب وجود هدف يسعى الأفراد إلى تحقيقه، ينشط الفرد ويقوم بأداء معين، فهي بمثابة سلوك يسعى من وراءه للتخلص من حالة عدم التوازن أو تحقيق الهدف. و هكذا نجد الدافعية تعمل على دفع الأفراد إلى القيام بسلوك معين من اجل الاستجابة لمطالبها.
- **توجيه السلوك** : أي توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، بمعنى أن الدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة وتشثيت انتباهه عن مواقف أخرى، أي أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لمواقف معينة، ولا يستجيب لمواقف أخرى، كما أن الدوافع تملي على الفرد طريقة التصرف في مواقف معينة، إذا أن اختيار الفرد لنشاط ما يتأثر بالدوافع التي تميلها عليه ميوله،اهتماماته،وحاجاته.

- **تحديد شدة السلوك:** تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع ، ولقد أظهرت نتائج الأبحاث والدراسات أن المستوى المتوسط من الدافعية عادة ما يؤدي إلى سلوك أكثر ايجابية وقوة مقارنة بالمستويات المتدنية أو العالية من الدافعية ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتب.
- **المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك:** فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره.
- **تشخيص الاضطرابات السلوكية و النفسية :** تستخدم الدافعية في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تعمل على مساعدة القائمين على التربية الناشئة في تفسير سلوكيات المتعلمين وفهمها من خلال معرفتهم للدوافع الأولية والثانوية .
- **التوقع:** تؤثر الدافعية في نوعية توقعاتنا تبعا للأفعال التي نقوم بها فهي تؤثر على مستوى الطموح في ضوء خبرات النجاح والفشل . (محمد محمود بني يونس، 2007، ص53)

يمكن تمثيل وظائف الدافعية و فوائدها في أنها تعمل على :

- تحريك وتنشيط السلوك لإعادة التوازن الداخلي وتحقيق الأهداف المرجوة .
- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى.
- تحديد شدة السلوك انطلاقا من مدى إلحاح الحاجة.
- المحافظة على استدامة السلوك لطالما بقيت الحاجة قائمة .
- التأثير في نوعية توقعاتنا كما لها دور تشخيصي للعديد من الاضطرابات.

8. النظريات المفسرة للدافعية

نظرا لأهمية الدافعية للإنسان فقط عرفت اهتماما لا متناهي من طرف علماء النفس هذا ابتداء من خمسينيات الماضي ومن بين هذه النظريات نذكر ما يلي:

1.8. النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية أمثال **كارول دويك** إلى أن دافعية التلاميذ لإنجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ بما يحققه على مستوى انجاز الأنشطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية، وكذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي .

ولذا فهذه النظرية تجعل من الرضا على الانجاز والأهداف الدراسية وإمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي يساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ، وهي من العوامل التي قد ترفع من مستوى الدافعية أو تخفض من مستواها. (نادر فهمي الزيود وآخرون، 1999، ص72)

ومنه نستخلص أن أصحاب هذه النظرية يفسرون الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ راجعة إلى عوامل التفوق والنجاح خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، وكذلك التنظيم والتخطيط للأهداف وتحديدها مسبقاً والقدرة على تحقيقها هو ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عالية، بالإضافة إلى التحصيل المعرفي والقدرات والكفاءات العالية.

2.8. نظرية سكينر:

لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقاً من التجارب التي قام بها على الحيوان. ويرى سكينر بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئاً فشيئاً وتتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكيات على نحو معين. ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والانجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرز على مستوى انجاز الأنشطة التعليمية، ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعه. (نادر فهمي الزيود وآخرون، 1999، ص74_75)

من خلال عرضنا لما تقوم عليه هذه النظرية نستنتج أن نظرية سكينر تفسر الدافعية للإنجاز عند الفرد إلى ما يكتسبه الفرد من أفعال ايجابية أو سلبية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك من خلال العقاب أو الثواب الذي يحصل عليه عند قيامه بسلوكات وأفعال جيدة مما يحفز وتزيد دافعيته في عمل أشياء أخرى.

3.8. نظرية التحليل النفسي:

ترجع في أصولها إلى **فرويد** الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره للسلوك السوي والغير سوي، حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعة بحافزين هما الجنس والعدوان، وهو يؤكد على

أهمية تفاعل هاذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة وأثارها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد من السلوك تلاميذه وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل. (نادر فهمي الزينود، وآخرون، 1999، ص72_77)

ومن هذا يتبين أن للمعلم دور في فهم تلاميذه وتشخيص سلوكياته م وترك لهم الفرصة للتعبير وإعطاء آرائهم ليتمكن المعلم من التعرف على أفكارهم واتجاهاته م وطموحاتهم من أجل تشجيعهم وتحفيزهم على التعلم والتفوق الدراسي.

ثانياً: الدافعية للإنجاز

1. مفهوم الدافعية للإنجاز

هناك تعريفات عدة نذكر منها مايلي:

يعرفها موراى الدافعية للإنجاز " أنها الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والمكافحة أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ". (بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص88)

عرفها أتكسون: "بأنها الميل نحو تحقيق النجاح الممتاز والتفوق والمجاهدة في سبيل هدف محدد". (محمد الفتحي فرج الزليتي، 2008، ص170)

في حين يرى **فرنون** أن " دافعية الانجاز ترتبط بأهداف محددة وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي كما يتضمن الانجاز منافسة الآخرين ". (باهي مصطفى حسين، شبلي أمينة إبراهيم، 1998، ص23)

وأيضاً يعرفها **غولدسون:** " بأنها تشير إلى الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة ، وهي حسبه أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ". (بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص94)

كما يعرفها إبراهيم قشقوش : " تعتبر الحاجة للإنجاز رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح وبأقصى سرعة ممكنة ". (بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 67_68)

يعرفها محمد جاسم ألبعدي : " على أن دافعية الإنجاز هي مقدار الرغبة والنزوع على بذل جهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة ". (محمد جاسم محمد، 2004، ص 303)

ومن هذه المصطلحات نجد أن الدافعية للإنجاز هي الرغبة في الإنجاز الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك من أجل تحقيق هدف معين وذلك بالمواظبة الشديدة والمثابرة المستمرة.

2. خصائص الدافعية للإنجاز

يتميز ذوي الإنجاز العالي بخصائص تختلف تماما عن ذوي الإنجاز المنخفض وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

- يتميز الأشخاص ذوو الدافعية للإنجاز العالية إلى العمل طويلا لحل المشكلات الصعبة ويفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين ، كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون على أعلى درجات في المدرسة ويستحيون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الدافعية للإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرار ومثابرة على النجاح في حين يستجيب منخفضو الإنجاز عن الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم . (القاضي وفطيم، 1998، ص 18_19)

- إن أصحاب ذات الدافع الإنجاز العالي بسرعة في إنجاز الواجبات والمهام (الصومالي ميمونة، 1993، ص 75)

- يميل ذوي الدافع للإنجاز العالي إلى اختيار تلك الأعمال التي توفر لهم الشعور بالتقدير من جراء إتمام العمل بنجاح.

- فور قيام ذوي دافع الإنجاز العالي باختيار العمل وتحديد أهدافه يصبح هذا العمل مسيطر على مشاعر وحواس وكيان ووجدان الفرد بالقدر الذي لا يمكن أن ترى فرد يترك العمل في المنتصف بل انه لا يتركه حتى ينتهي منه تماما حتى ولو أن هناك مشاكل من جراء التنفيذ فإنها تصبح مسيطرة على العمل ومشاكله. (أحمد ماهر، 1999، ص 146)

- يوجهون أهدافهم ليحققوا معدلات مرتفعة.
- إنهم يتسمون بالقدرة على التنافس وتحمل المسؤولية ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي.

_ لهم أهداف واقعية ومنطقية وعقلية ويعملون بصورة جدية.

- يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز تلك الأعمال التي تقدم له فوراً عائداً عن نتائج أعماله ودرجة تقدمه عن طريق الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه وهذا ما يمكن أن نسميه درجة النجاح. (مجدي احمد محمد عبد الله، 2014، ص33)

3. أهمية الدافعية للإنجاز

- توليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي في الحجرة الصفية. (الزيات فتحي، 1999، ص 84)

- تعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي يناسبها أي نظام تربوي .

- تعتبر من احد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل والمحفز له .

- تجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه كذلك على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال.

- تركز على أهمية دور المعرفة في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتفكير فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز فتأثر فيه وتتأثر به.

- تدفع الطالب إلى الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وبقدر كبير من الاستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والرقى بها، وكذلك منافسة الآخرين بجدارة وتحقيق الفوز عليهم. (قطامي يوسف، 1992، ص193)

4. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

قامت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة حول برامج تجريبية تربية كان الغرض منها زيادة أو تنمية دافع الانجاز لدى الأفراد في عدة مجالات سواء في مجال العمل أو مجالات الدراسة ومن أمثلة ذلك ما قام به **ماكليلاند والشولر** وزملائه حيث صمم **ماكليلاند** برامج يتضمن أربعة محاور أساسية تساهم في زيادة دافع الانجاز . (رجاء احمد ابوعلام، 1986، ص192)

وهي كما يلي:

- **دراسة الذات:** يدور هذا المحور حول القيام بمحاولة اكتساب المشارك دافعية الانجاز التي تتمثل في محاولة أحداث تغيير أو تعديل على المسويين الفكري والسلوكي لدى الفرد لذلك فلا بد من إتاحة الفرصة له في البرنامج لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته ويعمله وبقيمه وأهدافه وكيف تتأثر بتنمية دافعية الانجاز من جوانبه الايجابية والسلبية وثمة مداخلات في برنامج التدريب تساعد على تحقيق هذا الهدف منه مدى استجابة دافعية الانجاز المرتفعة لمطالب الحياة اليومية والمهنية، وذلك بعرض خصائص ذوي دافعية الانجاز المرتفعة في علاقتها بالنجاح الوظيفي والحياتي بصفة عامة بحيث يدرك المشارك العلاقة بين دافعية الانجاز ومطالب الحياة وإلى مدى تقابل تنمية دافعية الانجاز لديه لمتطلبات حياته وواقعه على نحو واضح أن عمله وحياته تتطلب هذه التنمية كما أن هناك وسائل تستخدم لتعين على التعرف المشارك على نفسه من خلال الألعاب التي يشارك فيها ، وتتيح المنافسة التي تعقب ذلك الفرصة للمشارك لكي يدرك الاتفاق أو الاختلاف بين شبكة الارتباطات الأساسية في الشخصية وهو مفهوم الذات وبين شبكة الارتباطات وهي دافعية الانجاز . ز . (رجاء احمد ابوعلام، 1986، ص193)

- **تحديد الهدف:** يدور هذا المحور حول المتغيرات الخاصة ببناء البرامج التي تساعد على رفع فعاليته وكفاءته وتجيب تلك المتغيرات على تساؤلات عدة منها :

لماذا يبقى هؤلاء المشاركين هذا البرنامج ؟ وما يتوقعون منه ؟.

فالمدخل الحالي يعد بمثابة التدريب على الشبكة الانجازية في حياة المشاركين واهتمامهم بالحضور للبرامج وهي تبدأ بالدعاية له والتعريف به وذلك الهدف منه، ولنجاح هذا البرنامج لابد من اختيار المكان الذي تعقد فيه الجلسات بحيث يكون خارج المدرسة تتوفر فيه الراحة والهدوء، مما يعطي المشاركين شعوراً بأنهم موضع الاهتمام وكذلك تعريف المشاركين بالأفراد التي سبق وقدم لهم البرنامج ومدى ما

حقوقه من تغير ، ويتم وضع الخطط المنجزة فرديا ثم تتناقش في مجموعة تتكون من 4 إلى 5 أفراد من اجل الوصول إلى خطة كاملة. (رجاء احمد ابوعلام،1986،ص194)

- **التدعيم والمساندة:** يرى ماكلياند أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك، حيث يوضح أن الخبرة الانفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية وخاصة وان الدافع يغرف بأنه الصيغة الانفعالية للشبكة المرتبطة به ومن هنا يؤكد ماكلياند على أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم وبين المدرب يعد أمرا لا يمكن إغفال أثره في التدريب وقد أشار أيضا إلى أن الهدف هو إحداث تغير يتطلب بالطبع بالطبع أن يتحلى الفرد عما اعتاده من أساليب قائمة من التفكير والسلوك لان ذلك يثير لديه قلقا معوقا يعطل التغير . (حسين أبو رياش وآخرون،2006،ص195_199) بالإضافة إلى البرامج التي وضعها ماكلياند من اجل تنمية دافعية الانجاز بحيث لخصها في ست خطوات وهي:

- _ تركيز الانتباه على ما يحدث في محيط الشخص في المكان والزمان .
- _ تقديم أفكار وأعمال ومشاعر جديدة تتميز بالكثرة وتكامل الخبرة.
- _ مساعدة الفرد على أن يستفيد من خبرته وذلك بمحاولة إدراك مضمون خبراته.
- _ الربط بين خبرة الشخص وقيمه وأهدافه وسلوكه وعلاقته مع الآخرين.
- _ المساعدة على استقرار الفكرة الجديدة عن طريق ممارسة مشاعر وأحاسيس وأعمال تربط بهذه

الفكرة. (رجاء احمد أبو علام،1986،ص213_214)

5. أنواع الدافعية للإنجاز

ميز فيرولف وتشالز سميث بين أساسيان من الدافعية للإنجاز هما:

1.5. دافعية الانجاز الذاتية:

ويقصد بها المعايير التي تتبع من داخل الفرد و ذلك بالاعتماد على خبراته السابقة حيث يجد لذة

في الانجاز والوصول إلى الهدف ،فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها .

2.5. دافعية الانجاز الاجتماعية:

ويقصد بدافعية الانجاز الاجتماعية على أنها تخضع لمعايير ومقاييس المجتمع ويبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناجحة لأقران . (نعيمه الشماع، 1977، ص163)

ويمكن أن يعمل هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قواتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة في الموقف فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنها غالباً ما تتبعها دافعية الانجاز الاجتماعي والعكس صحيح. (بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص95)

6. مكونات الدافعية للإنجاز

يرى أوزبل أن هناك ثلاث مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز وهي:

- **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، حيث إن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة اكبر، فان ذلك يعد مكافأة له.
- **توجيه الذات:** ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.
- **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاد يهي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه ويقوم الوالدان بدور فعال بوصفهما مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الانتماء هذه لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك في الغالب دور المعلم باعتباره مصدرا آخر لإشباع الدافع للانتماء.

ولقد ذهب **عبد المجيد** إلى أن دافع الانجاز يمكن اعتباره دالة لسبعة عوامل متعامدة هي:

- التطلع للنجاح والتفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
- الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
- القدرة على انجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
- الانتماء إلى الجماعة والعمل من اجلها.
- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.

- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة و السعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما **عبد القادر** : فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاثة مكونات تمثل :

- الطموح العام.
- النجاح بالمثابرة على بذل الجهد.
- التحمل من اجل الوصول إلى الهدف.

أما **جاسون، احمد، ووهبي** : فقد ذهبوا إلى أن دافع الانجاز يمكن اعتباره ناتجا لستة عوامل أولية يظهر من خلالها هذا التكوين الكلي، وهذه العوامل هي المكانة بين الأفراد، المكانة بين الخبراء، التملك، الاستقلالية، التنافسية، الاهتمام حيث يفترض أن كل بعد أو مكون يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى وهذه الأبعاد هي :

- **البعد الشخصي** : ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز و إن دافعيته في ذلك ذاتية الانجاز من اجل الانجاز ، حيث يرى الفرد أن الانجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف بذلك إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس و المعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.
- **البعد الاجتماعي** : ويقصد به الاهتمام بالتفوق في ال منافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.
- **بعد المستوى العالي في الانجاز** : و يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العال في الانجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

من خلال كل ما تقدم من تحديد الباحثين لمكونات الدافع للإنجاز نجد أن كل هذه المكونات قد استوعب معظمها في ذلك إلى التقسيم الذي قدمه اوزبل فقد أشار إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن ثلاثة أبعاد تشكله وتحدد سلوك الفرد بناء عليها، وهذه الأبعاد أو المكونات هي الحافز المعرفي، توجيه الذات، دافع الانتماء . (مجدي احمد محمد عبد الله، 2014، ص34_36)

7. مقاييس الدافعية للإنجاز

المقاييس الإسقاطية: عبارة عن اختبارات نجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره من خلال التعبير عن موضوع ما (صورة، بقعة حبر، أو غيره....) فننتعرف من خلال ذلك التعبير على سمات الشخصية ودوافعه.

قام **ماكلياند** وزملائه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور ثم اشتقاق بعضها من اختبار الذي أعده "موراي" عام 1938 أما البعض الآخر صممه "ماكلياند" الدافع للإنجاز وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة منها وهذه الأسئلة هي :

- ما الذي أدى إلى المنظر المصور ؟
- ماذا يحدث ؟
- ما الذي يفكر فيه الأشخاص ؟
- ما الذي يحتمل أن يحدث ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة عن الأسئلة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة أربع دقائق والاختبار ككل في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة . (بركات خليفة عبد اللطيف محمد، 2000، ص97)

هذا الاختبار يكشف عن دوافع الفرد، ونمط الشخصية من خلال إعطاء فرصة للفرد لإسقاط ما لديه من حاجات ورغبات كامنة.

وعلى الرغم من ضعف صدق وثبات اختبار وتفهم الموضوع إلا أنه شاع استخدامها في العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز.

المقاييس الموضوعية: أعد بعض الباحثون بعض المقاييس الموضوعية، الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "وايتز" 1970 وآخر صمم للكبار مثل مقياس "مهريال" 1968 عن الميل للإنجاز ومقياس "لين" 1969 الذي طوره "راي" يتكون من أربعة عشر سؤال يجاب عنها (بنعم) أو (لا) أو (غير متأكد). (الطويل عزة عبد العظيم، 2001، ص96)

ومقياس "هرمانز" صمم هذا الاختبار بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بمفهوم الدافعية تتكون من 29 متعددة الاختبار .

استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية وقام " عبد العزيز موسى " و " صلاح الدين أبو ناهية " بتكيف الأخبار عن البيئة العربية فتحصل على معامل ثبات وصدق عاليين .

8. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

1.8. نظرية الإثارة الوجدانية:

تقوم هذه النظرية على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر السرور بالنسبة له ، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها هي التي تزججه أو تمثل مصدر الضيق بالنسبة له، ومن هنا يعد الانفعال محددًا مهمًا للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبًا أساسيًا له .

يعرف ماكلياند: الدافع في إطار نظريات الإثارة الوجدانية بأنه "حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس إرتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق. (غباري ثائر احمد،،2008ص69)

ولهذا فلن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع. أي أن ه ذه النظرية تقترض أن الدافع ما هو إلا رابطته انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجابتنا عند التعامل مع أهداف معينة ، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، فإما أن نتوقع براء على خبراتنا السابقة وإما في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لنا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعورا بالضيق والألم فيتولد لدينا سلوك التجنب، ومن تم يمثل الميل إلى الاقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة . (غباري ثائر احمد،،2008،ص69)

ومن بين نتائج نظرية ماكلياند ما يلي:

- وجود فروق فردية فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم .
- يتصف الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز بالعمل بدرجة كبيرة مقارنة مع الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز في المواقف التالية:

- (1) مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الانجاز في حالة المخاطرة الضعيفة وقد لا يتحقق الانجاز في حالة المخاطرة الكبيرة .
- (2) المواقف التي يمكن من التغذية الراجعة أن تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء حيث أن بارتفاع الدافع للانجاز تظهر لدى الفرد الرغبة في إمكانياته وقدراته على الانجاز .
- (3) المواقف التي يتحمل فيها الفرد المسؤولية عن أداءه: حيث أن الفرد ذو الحاجة العالية للانجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به . (محمد النوبي محمد علي، 2010)

2.8. نظرية أتكسون:

تعتبر نظرية أتكسون من النظريات التي ارتكزت على التجربة في تناولها العلمي، كما أنها أسست في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. ولقد اتبع أتكسون توجيهات كل من تولمان وكورت ليفين ، حيث افترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز والخوف من الفشل. (قشقوش إبراهيم، منصور طلعت، 1979، ص)

حسب أتكسون فان دافعية للانجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع وهو استعداد الفرد للوصول إلى النجاح ، مدى احتمالية نجاحه وهي تعبر عن مدى توقع الفرد، وأخيرا الباعث وال ذي يمثل قيمة النجاح ذاته. (باهي مصطفى حسين، شلبي أمنة إبراهيم، 1998، ص32)

ولقد قام أتكسون بإيضاح العوامل المحددة لدافعية للانجاز وهي تتحدد من خلال أربعة عوامل عاملان يتعلقان بخصائص الفرد وهما دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل ، أما دوافع النجاح فهي تلك الدوافع التي توجه سلوك الفرد لتوظيف إمكانيته للتعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح والتي تبدو في المغامرة ، مواجهة الصعاب، تنوع اهتمامات الفرد، الثقة بالنفس والشعور بالمقدرة على التنافس والاستقلال، بينما دوافع تجنب الفشل فهي تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجه الأنشطة المختلفة والتي تبدو في الخوف من الفشل ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، القلق المرتبط بالعمل والنشاط، القلق المرتبط بالمستقبل، وهما من سمات الشخصية الثابتة ثباتا نسبيا، ومن تم يعتبران محددات فردية أو شخصية لدافعية الانجاز أما العاملان الآخرين فيتعلقان بخصائص المهمة وهما صعوبة وسهولة المهمة ، اللذان يعتبران محددات بيئية أو موقفية لدافعية الانجاز والذي تتباين من موقف لأخر.

يرى أتكسون أنه إذا كان دافع النجاح اكبر من دافع تجنب الفشل ف إن الأداء يصل إلى ذروته ، وفي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للانجاز يبتعدون عن المهام المضمونة ويفضلون الأعمال

المتوسطة الصعوبة، وبالعكس عندما يكون دافع بلوغ النجاح اقل من دافع تجنب الفشل فيكون الموقف عن النقيض حيث نجد أن الأفراد ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة يبتعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا، ولهذا يجب الاهتمام بدوافع النجاح وتمييزها وتقليل دوافع تجنب الفشل للحصول على دافع إنجاز . (غباري نائر احمد، 2008، ص23)

3.8. نظرية الغزو:

تعد نظرية الغزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي تهتم بفهم كيف يفسر الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها أو الغير الأكاديمية، فالغزو عملية معرفية يلجأ إليها الأفراد لتفسير أسباب سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين من خلال البحث عن مصادر النجاح أو الفشل التي تكمن وراء هذه السلوكيات (مروان ابو حويج، أبو مغلي سمير، 2004)

يعد عالم النفس **برنارد وينر** من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، ولاسيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، ويرى **وينر** أن لدى الطلاب نزعة لغزو سبب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة، والجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، والاهتمامات، كما يصنف **وينر** هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات وهي:

المجموعة الأولى: تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، فقد يكون داخلي (الموهبة، القدرة، الاستعداد المعرفي...) وقد يكون خارجي (صعوبة النشاط، الحظ، تحيز المعلم وغيرها...).

فالتاليون مثلا يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية عندما يرى أن نجاحه يوم الامتحان كان بمجهوده، بينما يعزو خارجيا في تفسيره لنجاحه إلى تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة.

المجموعة الثانية: تتعلق بالعوامل الثابتة والغير ثابتة فقدرة التلميذ مثلا تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن، بينما المجهود والحظ أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة، وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل، فإذا اعتقد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى من عوامل ثابتة، فإنه يتوقع تغير مثل هذه الغزوات في المستقبل.

المجموعة الثالثة: تتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك الغير قابلة للضبط والسيطرة، فمثلا نحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد الميول بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا أو في صعوبة المهمة، فلذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر، ويتوقع النجاح في المستقبل

أما إذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويأمل أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل. (الزغول عماد عبد الرحيم، 2010)

تعد هذه الأبعاد الثلاثة ذات أهمية كبيرة في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتفسير سلوك الانجاز من جهة ولتوضيح أسباب نجاحه أو فشله من جهة أخرى.

من خلال ما سبق عرضه لمختلف النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز نستخلص أن **ماكلياند** في نظريته المتعلقة بالاستثارة الوجدانية يفسر السلوك الإنجازي انطلاقاً من أسس انفعالية، فهو يعتبر الانفعال محددًا مهماً للسلوك المدفوع، فنحن حسب هذه النظرية نقوم بسلوك معين أو ننصرف عنه انطلاقاً من توقعنا للسرور أو الضيق المرتبط أساساً بخبراتنا السابقة، أما **أتكنسون** فهو يؤكد على أسس معرفية انفعالية في تفسيره للسلوك المرتبط بالإنجاز، فحسب هذه النظرية كان دافع النجاح أكبر من دافع تجنب للفشل فإين دافعية الفرد للإنجاز تكون مرتفعة على عكس ما إذا كان الدافع لتجنب الفشل أكبر من دافع للنجاح، أما **وينر** فهو يؤكد على أسس معرفية يعتقد بها الأفراد في تفسيرهم لأسباب نجاحهم أو فشلهم وهي ما تعرف عنده بالعزوات التي صنفها ضمن ثلاث مجموعات وهي مصدر الضبط، العوامل الثابتة والعوامل القابلة للضبط والسيطرة والغير قابلة .

9. مستويات الدافعية للإنجاز

يقسم الطلبة في انجازهم إلى مستويات ثلاثة لكل مستوى منهم خصائصه ومميزاته التي يختص بها وهي كالآتي:

- (1) **المتفوقون:** يحملون المسؤولية بشكل عال منتجون ومخططون لإنجازهم يحظون بالرضا والقبول من قبل الكبار ينتابهم القلق والتوتر أحياناً من الداخل يتصفون بالصبر يفوزون بانجازهم.
- (2) **المعتدلين:** يحملون فكرة ذاتية ايجابية يمكن إثارتهم للعمل وتحفيزهم عليه، عندهم عقول جادة يتحملون المسؤولية، أصحاب سلطة ونفوذ لهم مركز القيادة بالجامعة، منظمون في عملهم وحياتهم يخططون للمستقبل ويهتمون بما يدور حولهم.
- (3) **متدنيين:** متساهلين يقفون موقف المدافع وينقادون لغيرهم يثورون في وجه غيرهم سريعو التغير عدوانيين سلسون وغريبو الأطوار يبدو عليهم الضجر يهتمون بما حولهم أكثر مما يهتمون بشؤونهم الخاصة، يكتبون عواطفهم الحزن والتشاؤم وكثيرو الشك. (قطامي يوسف، وعديس عبد الرحمان، 2002، ص35_36)

نفهم مما سبق أن المتفوقين في الانجاز يتصفون بالجد والاجتهاد والتركيز في كل النشاطات وينعكس على تحصيلهم ويسعون إلى تحقيق إنجازاتهم ، أما المتوسطون يغلب عليهم التوازن والاعتدال وعدم الميل إلى التطرق والغلاة يحسون أنهم مسيطرون ولكن ليس بدرجة كبيرة يشعرون ب أن كل شيء يجب أن يكون في محله، أما المنخفضين كذلك يؤدي فشلهم إلى خفض مآبرتهم مما يجعلهم يدركون المهام يقومون بها بصعوبة مما يولد لديهم القلق.

ومن خلال توضيح كل مستوى بما يتميز به نستخلص أن الدافعية للإنجاز مرتفع وعالي عند الأفراد ذو المستوى المعتدل لأنهم أفراد يتميزون بخصائص ذاتية في قوة الإرادة والقابلية للتعلم وكذلك عامل الثقة بالنفس لديهم كما أنهم لا يفشلون عند رسوبهم أو خسارتهم بل يحاولون عدة مرات على عكس المتفوقون الذين يشعرون بالتوتر والقلق وتخفض دافعية الإنجاز لديهم من أول رسوب أو عدو الوصول إلى المراتب الأولى والتفوق.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن الدافعية للإنجاز تعتبر احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية لذلك اهتم بدراستها الباحثون في مختلف المجالات نظرا لأهميتها ليس فقط في الجانب النفسي وكذا أيضا في الجانب التربوي التعليمي وخاصة عند المتعلم، ذلك لأن الدافعية للإنجاز لها دور كبير في نفسية المتعلم فهي التي تدفعه إلى الإنجاز والابتكار وحب التعلم والإطلاع وفقا لما توفره المؤسسة التربوية من اهتمام بقدرات وميول ورغبات الطلبة، وكذلك دور المعلم في إثارة الدافعية للإنجاز عند طلابه وتحفيزهم للتعلم، بالإضافة إلى أن للدافعية للإنجاز تنمي روح المسؤولية في أداء الأعمال، والعمل بمنافسة ايجابية نحو التفوق والتميز خلال مسيرتهم الدراسية.

الصعوبات والعراقيل:

في إطار البحث وخلال إعدادنا هذه المذكرة واجهنا العديد من الصعوبات والعراقيل منها:

1. استحالة النزول إلى الميدان و جعل الدراسة ميدانية بأسلوب منهجي إحصائي بسبب جائحة كورونا التي عاشتها دول العالم والجزائر .
2. صعوبة الحصول على المراجع والكتب بسبب غلق المكتبات والجامعة ذلك للظروف الصحية التي مرت على البلاد والعالم.
3. نقص المراجع في هذا الموضوع والدراسات السابقة وعدم الاهتمام به وتطبيقه في الأنظمة والمناهج التربوية.
4. بعد المسافة بيننا نحن الطلبة وتعذرنا على اعداد هذه المذكرة والتواصل المباشر بيننا في الجامعة بسبب الظروف الصحية وانتشار الفيروس في الجزائر والعالم.

خاتمة:

بعد تطرقنا إلى موضوع التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في الطور المتوسط، نستطيع القول بأن هذا النوع من التقويم التربوي والعملية التقويمية ككل له فوائد عديدة وأهمية كبيرة لأن التقويم التكويني يساعد المعلم على تشخيص الصعوبات وتحديد المبادئ والأسس الواجب اتخاذها والعمل بها خلال العملية التربوية، حيث أن عنصر التقويم التكويني يتداخل مع عملية التعليم والتعلم بشكل ثنائي من أجل إتقان التعلم ورفع مستوى مخرجات العملية التعليمية. ومن خلال دراستنا هذه والدراسات السابقة حول هذا الموضوع تبين لنا أن الوقت الحالي أصبحت الأنظار موجهة أكثر من أي وقت مضى نحو التقويم التكويني بشكل كبير نظرا لدوره الفعال وخاصة تأثيره الايجابي على المتعلمين في رفع مستوى دافعية الإنجاز وبالتالي القدرة على التعلم واكتساب المعارف باستعداد قوي ومنافسة فاعلة وإيجابية بين المتعلمين أنفسهم، حيث تعتبر الدافعية للإنجاز عامل أساسي داخل المؤسسة التربوية إذ أثبتت العديد من الدراسات السابقة تأثير المستوى العالي للدافعية للإنجاز على أداء المتعلم وبالتالي تنعكس على النتائج التحصيلية للمتعلم والتفوق، وكذلك التحقيق والوصول إلى الأهداف المحددة في بداية السنة الدراسية.

وفي مجمل ما قدمناه من معارف نظرية ودراسات سابقة منها العربية والأجنبية يتبين لنا أن للتقويم التكويني علاقة قوية ودور كبير في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور المتوسط.

❖ المعاجم:

(1) أحمد رضا، معجم متن اللغة موسوعة تربوية حديثة، لبنان، دار الحياة للنشر والتوزيع، مجموعة الرابعة.

❖ الكتب العربية:

- (2) أحمد ماهر. (1999). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. القاهرة. الدار الجامعية. الطبعة السابعة.
- (3) إيمان أبو غريبة. (2009). القياس والتقويم التربوي. عمان. دار البداية ناشرون وموزعون. الطبعة الأولى.
- (4) باهي مصطفى حسين، وشبلي أمينة إبراهيم. (1998). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة. مركز الكتاب للنشر. الطبعة الأولى.
- (5) بركات عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة. دار الغريب للطباعة والنشر. د.ط.
- (6) حسين ابو رياش واخرون. (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الاولى
- (7) خليل ابراهيم الشبر، وآخرون. (2014). أساسيات التدريس. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- (8) خيرى وناس. (2007). تربية وعلم النفس تشريع مدرسي. الجزائر. الديوان الوطني للتكوين عن بعد. د.ط.
- (9) راشد حماد الدوسري. (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (10) رجاء أحمد أبو علام. (1986). علم النفس التربوي. الكويت. دار القلم للنشر والتوزيع. الطبعة الرابعة.
- (11) رؤوف محمد القيسي. (2008). علم النفس التربوي. عمان. دار دجلة ناشرون وموزعون. د.ط.
- (12) الزغلول عماد عبد الرحيم. (2010). مبادئ علم النفس التربوي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الثانية.

- (13) الزيات فتحي. (1999). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة. دار النشر للجامعات. الطبعة الأولى.
- (14) سامي ملحم. (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان. دار المسيرة. الطبعة الأولى.
- (15) سليم إبراهيم الخزرجي. (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. عمان. دار أسامة. الطبعة الأولى.
- (16) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (17) شاهر أبو شريخ. د.س. استراتيجيات التدريس. د.ب. دار المعتر للنشر والتوزيع. د.ط.
- (18) صالح محمد علي أبو جادو. (1998). علم النفس التربوي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (19) صلاح الدين محمود علام. (2004). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة. دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.
- (20) صلاح الدين محمود علام. (2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (21) صلاح ردود الحارثي. (1954). التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق. جدة. وزارة التربية والتعليم. د.ط.
- (22) الطبعة الأولى.
- (23) الطويل عزة عبد العظيم. (2001). معالم علم النفس المعاصر. القاهرة. دار المعرفة الجامعية. الطبعة الثانية.
- (24) عباسي ناجي عبد الأمير، ورحيم يونس كرو. (2014). تعليم الرياضيات مفاهيم استراتيجيات تطبيقات. عمان. دار اليازوري للنشر والتوزيع. د.ط.
- (25) عبد الحميد محمد علي. (2009). الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي. القاهرة. مؤسسة طيبة للنشر. الطبعة الأولى.
- (26) عبد الرحمان عبد الهاشمي، محسن علي عطية. (2009). مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم. الإمارات. دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.

- (27) عبد الله الصمادي، ماهر الدرايع. (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي. د.ب. مركز يزيد للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (28) عبد الله زيد الكيلاني، ونظال كمال الشريفيين. (2005). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (29) علي أحمد عبد الرحمان عياصرة. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (30) علي كريم ناصر. (2009). علم النفس الاداري وتطبيقاته. عمان. دار وائل للنشر. الطبعة الاولى.
- (31) عماد عبد الرحيم الزغول. (2009). مبادئ علم النفس التربوي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (32) عويد سلطان المشعان. (1994). علم النفس الصناعي والتنظيم. د.ب. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- (33) غباري ثائر أحمد. (2008). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة الاولى.
- (34) فيصل عباس. (2001). علم النفس الإختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها. لبنان. دار الفكر العربي. د.ط.
- (35) القاضي وفطيم. (1998). الارشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض دار المريخ للنشر. د.ط.
- (36) قشقوش ابراهيم، ومنصور طلعت. (1979). الدافعية للانجاز وقياسها. القاهرة. المكتبة المصرية. الطبعة الاولى
- (37) قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان. (2002). علم النفس العام. عمان دار الفكر للطباعة والنشر. د.ط.
- (38) قطامي يوسف. (1999). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر. عمان. مجلة الدراسات. الطبعة الثانية.
- (39) كامل محمد عويضة. (1996). علم النفس. لبنان. دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى.

- (40) كامل محمد مغربي. (2004). السلوك التنظيمي مفاهيم واسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. عمان. دار الفكر. د.ط.
- (41) مجدي أحمد محمد عبد الله. (2014). سيكولوجية الدافعية للغنجاز. القاهرة. دار المعرفة الجامعية. د.ط.
- (42) محمد الفتحي فرج الزليزني. (2008). أساليب التنشئة الإجتماعية. القاهرة دار قباء للطباعة. د.ط.
- (43) محمد النوبي محمد علي. (2010). علم النفس الاكلينيكي. عمان دار صفاء للنشر والتوزيع. د.ط.
- (44) محمد بالراح. (2011). الدافعية الإنسانية. وهران. ديوان المطبوعات الجامعية. د.ط.
- (45) محمد جاسم محمد. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الاردن. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الاولى.
- (46) محمد عبد الرحيم عدس. (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان. دار دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (47) محمد عبد الرزاق ابراهيم، وعبد الباقي عبد المنعم. (2012). مهارات البحث التربوي. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون. الطبعة الثالثة.
- (48) محمد محمود بني يونس. (2007). سيكولوجية الدافعية والإنفعالات. عمان. دار المسير للنشر والتوزيع. د.ط.
- (49) محمود طافر الشقيرات. (2009). استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير العلوم. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (50) مروان ابو حويج، وسمير ابو مغلي. (2004). المدخل الى علم النفس التربوي. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- (51) مصطفى نمر دعمس. (2007). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة وأدواته. عمان. دار غيداء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (52) مصطفى يوسف كفاقي. (1999). الارشاد والعلاج الاسري. القاهرة. دار الفكر العربي. الطبعة الاولى.

- (53) نادر فهمي الزيود وآخرون. (1999). التعلم والتعليم الصفي. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- (54) نعيمة الشماع. (1977). الشخصية النظرية التقييم مناهج البحث. د.ب. جامعة الدول العربية. الطبعة الأولى.
- (55) نواف أحمد سمارة. (2005). الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية. الطبعة الأولى.
- (56) وليد سيد أحمد خليفة. (2014). المنظور المستقبلي للتقييم البديل مع ذوي عجز القدرات المعرفية. القاهرة. دار الوفاء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

❖ الرسائل الجامعية:

- (57) بن بريكة عبد الرحمان. (2003). علاقة الدافعية للإنجاز بإستراتيجية المتعلم الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والإجتماعية. وهران. الجزائر.
- (58) دليلة قسوم. (2014). أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني. مذكرة ماستر. كلية الآداب واللغات. جامعة الشهيد حمه اخضر. الوادي. الجزائر.
- (59) الصومالي ميمونة. (1993). دافع الإنجاز في ضوء الإتجاهات الوالدية لدى الإناث في الفئة العمرية (10_12). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.
- (60) غالم سعاد. (2005). أثر التقويم التكويني على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مذكرة ماستر. كلية الأدب والفنون. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. الجزائر.
- (61) لامية حسين. (2018). واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.
- (62) هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود. (2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.

❖ المجلات العلمية:

- (63) إسماعيل دحدي. (2017). التقويم التربوي مفهومه أهميته. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 31.

- (64) رمضان خطوط. (2016). التقويم التربوي واستراتيجياته. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 00.
- (65) عيسى بن فرج العزيمي. (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير و البحث العلمي لدى الطلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد 41.