الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـم العالي و البحث العلمـي
جامعـة أكلي محند أولحـاج
Tasdawit Akli - البـويــرة -
كـليـة العلوم الإنسانيّة و الاجتماعية
التّربيّـة

Ministère de L'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Muhend Ulhag - Tubirett- م علـــم النّفس وعلوم

جامعـة البويـرة

مطبوعة بيداغوجيّة لمجموعة دروس في مـــــادة :

الدّافعية للتّعلم و المشروع المدرسي

موجّهـة لطلبة السّنة الأولى ماستر تخصص علم النّفس المدرسي

- السّـداســي الثّـانـي -

إعداد الدكتورة : ساعد وردية

السّنـــة الجــامعيّـــة 2022 / 2023

فهـرس المحتويــات

مقدمة 01

الدّرس الأول : تعريف الدّافعية ودافعيّة التّعلّم 06

1– تحديد مفهوم الدّافعيّة 06

2 – تحديد مفهوم دافعيّة التّعلّم 08

3 – بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدّافعيّة..... 10

3. 1 – مفهوم الحاجة 10

3. 2 – مفهوم الباعث..... 10

3. 3 – مفهوم الحافز 10

3. 4 – مفهوم الانفعال..... 10

3. 5 – مفهوم العادة 11

3. 6 – مفهوم القيمــة 12

الدّرس الثّاني : مراحل الدّافعيّة 13

1 – مرحلة استثارة التّعلّم 13

2 – مرحلة الحافز أو حالة الدّافع 13

3 – مرحلة البحث عن الهدف 13

4 – مرحلة تحقيق الهـــدف 13

5 – مرحلة خفض التّوتر و استعادة التّوازن 14

الدّرس الثّالث : أنواع الدّافعيّة 15

1 – التّصنيف الأوّل : دوافع فطريّة أوّليّة أو دوافع ثانويّة 15

2 – التّصنيف الثّاني : تصنيف الدّوافع حسب ماسلو 17

3 – التّصنيف الثّالث : تصنيف الدوافع حسب مصدر استثارتها 19
أ) – الدّاخليـة 19
ب) – الخارجيّة 21
الدّرس الرّابع : مكوّنات دافعيّة التّعلّم و مؤشّراتها 22
1 – مكوّنـــات الدّافعيّـــة 23
1.1 – مكوّن التّوقع 23
2.1 – مكوّن القيمة 23
3.1 – مكوّن انفعالي (التّأثر) 23
2 – مؤشـرات دافعيّــة التّعلّم 29
1.2 – الاختيار 29
2.2 – المثابرة 29
3.2 – الاندماج المعرفي 29
4.2 – الأداء 29
الدّرس الخامس : وظائف دافعيّة التّعلّم 30
1 – تزويد سلوك المتعلّم بطاقة محرّكة 30
2 – تحديد النشاط و اختباره 30
3 – توجيه السّلوك نحو هدف معيّن 31
الدّرس السّـــادس : نظريّات الدّافعيّة 32
1 – النّظريّة التّحليليّة 32
2 – النّظريّة السّلوكيّة 33
3 – النّظريّة الإنسانيّة 34
4 – النّظريّة المعرفيّة 36
5 – النّظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة 42

1.5 – نموذج فروم (1964) Vroom 45
2.5 – نموذج فيــو (1994) Viau 47
3.5 – نموذج باربو (1999) Barbeau 48
6 – نظريّة الأهداف 49
7 – نظريّة العزم الذّاتي 54
الدّرس السّابع : أساليب قياس الدّافعيّة 62
1 – المقياس الفيزيولوجي 62
2 – المقياس السيكولوجيّة الموضوعيّة 62
3 – ملاحظة السّلوك و دراسة الحالة 63
4 – مقياس التّقدير الذّاتي 63
5 – المقاييس الاسقاطيّة 64
الدّرس الثّامن : عوامل تدني دافعيّة التّعلّم 66
الدّرس التّاسع : أساليب إثارة دافعيّة التّعلّم 71
• – التّقويم المستمر كاستراتيجيّة لتحسين دافعيّة التّعلّم 72
الدّرس العاشر : ماهية المشروع 80
الدّرس الحادي عشر : أنواع المشاريع 83
1 – التقسيم الأوّل 83
1.1 –المشروع البنائي 83
2.1 – المشروع الاستمتاعي 83
3.1 – مشروع حل المشكلات 83

4.1 – مشروع التّعلّم 83

2 – التقسيم الثّاني 84

1.2 – المشروع الدّراسي 84

2.2 – المشروع المهني 86

4.2 – المشروع الأسري 89

الدّرس الثّاني عشر : أنواع المشروع في ميدان التّربيّة 90

1 – المشروع التّربوي 90

2 – المشروع البيداغوجي 90

3 – مشروع المؤسسة 91

4 – المشروع التّشخيصي للتّلميذ 91

4. 1– المشروع المدرسي 92

4. 2 – المشروع المهني 92

الدّرس الثّالث عشر : المشروع المدرسي و المهني و محدّداتهما 93

1 – تعريف المشروع المدرسي و المهني 93

2 – محدّدات المشروع المدرسي و المهني 94

1.2 – العوامل الشّخصيّة 94

أ) – الاستعدادات و القدرات العقليّة 94

ب) – الميول و الاهتمامات 94

ج) – سمات شخصيّة 94

2.2 – العوامل الأسريّة 94

3.2 – العوامل المدرسية 95

4.2 – تأثير جماعة الرّفاق 95

الدّرس الرّابع عشر : خطوات إعداد المشروع المدرسي و المهني 96

1 – خطوة ما قبل بناء المشروع 96
2 – وضع خطّة 96
3 – تحديد الأهداف 96
4 – التّنفيذ و الانجاز 97
5 – تقويم المشروع 97

الدّرس الخامس عشر : علاقة المشروع المدرسي بالدّافعية للتّعلّم 98

مقدّمة :

يُعدُّ موضوع الدّافعيّة من أهمّ مواضيع علم النّفس و أكثرها دلالة ، سواء على المستوى النّظري أو التّطبيقي ، فلا يمكن حلّ المشكلات السيكولوجيّة دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي الّتي تقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه كمّا و كيفا ، فلا وجود لسلوك دون دافع .

فتعتبر دافعيّة التّعلّم أحد الجوانب المهمّة في منظومة الدّوافع الانسانيّة و الّذي شغل اهتمام الكثير من الباحثين في التّربيّة و التّعليم والعمل ، و في ميادين علم النّفس الفارقي وعلم النّفس الشّخصيّة وعلم النّفس الاجتماعي و علم النّفس التّربوي .

و تعتبر دافعيّة التّعلم (المدرسيّة) عاملا مهمّا يساعد المتعلّم على اختيار النّشاط و توجيه سلوكه و تنشيطه في إدراكه المواقف الّتي تواجهه من جهة و مساعدته في فهم و تفسير سلوكه (المتعلّم) و سلوك الأفراد المحيطين به (الّذين يتعامل معهم) من جهة أخرى .

و المتأمّل للتّراث الأدبي الّذي اهتمّ بدراسة الدّافعيّة يلاحظ تعدّد في تحديد التّعاريف نتيجة تعدّد التّوجّهات النّظريّة الّتي اهتمّت بهذا الموضوع (الدّافعيّة) و عليه ظهرت عدّة نظريّات حاولت تفسير طبيعة الدّافعيّة و تحديد عواملها و مؤشّراتها .

و من بين هذه النّظريّات النّظريّة التّحليليّة و النّظريّة الانسانيّة و النّظريّة السّلوكيّة و النّظريّة المعرفيّة و نظريّات المقاربة الاجتماعيّة المعرفيّة الّتي تشمل نظريّة Bandura و نظريّة الأهداف و نظريّة العزم الذّاتي .

أمّا المشروع المدرسي فهو من المفاهيم الحديثة في ميدان التّوجيه المدرسي و يعتبر المشروع المدرسي بديلا للتّوجيه الكلاسيكي الّذي كان يعتمد على معايير مجحفة في حقّ التّلميذ . كما يعتبر المشروع المدرسي من المشاريع ذات الأهميّة في حياة التّلميذ فمن خلاله يختار التّخصص الدّراسي الّذي يرغب فيه ، ثمّ يختار المهنة الّتي تناسب ميوله و قدراته .

و تهدف مادة الدّافعيّة للتّعلّم (المدرسيّة) و المشروع المدرسي إلى تحقيق جملة من الأهداف و هي :

- اطلاع الطّالب على مفهوم الدّافعيّة بصفة عامة و دافعيّة التّعلّم بصفة خاصة و المفاهيم ذات العلاقة .
- اطلاع الطّالب على مفهوم المشروع المدرسي و المشروع المهني و مشروع الحياة .
- تمكين الطّالب من فهم النّظريّات المختلفة الّتي تناولت دافعيّة التّعلّم .
- تمكين الطّالب من الاعتماد على هذه النّظريّات في فهم سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة
- أن يستطيع الطّالب البحث عن عوامل تدني الدّافعيّة المدرسيّة عند التّلاميذ ثمّ القدرة على تبني استراتيجيّات و أساليب لرفع الدّافعيّة لدى التّلاميذ في مختلف الأطوار التّعليميّة .
- تفعيل أهميّة المشروع المدرسي و جعله من الاستراتيجيات الحديثة لرفع دافعيّة التّعلّم .

- تضمّ هذه المطبوعة البيداغوجيّة مجموعة من الدّروس :

الدّرس الأوّل : تضمّن تحديد مفهوم الدّافعيّة و دافعيّة التّعلّم تناولنا فيه تحديد مفهوم الدّافعيّة ثمّ تحديد مفهوم دافعيّة التّعلّم (المدرسيّة) و بعض المفاهيم ذات العلاقة مثل : مفهوم الحاجة ، مفهوم الباعث ، مفهوم الحافز ، مفهوم الانفعال ، مفهوم العادة ، مفهوم القيمة .

أمّا في الدّرس الثّاني : تطرقنا إلى مراحل الدّافعيّة المتمثّلة في مرحلة استثارة المتعلّم ، مرحلة الحافز ، مرحلة البحث عن الهدف ، مرحلة خفض التّوتر و استعادة التّوازن.

فيما يخصّ الدّرس الثّالث : تمّ التّطرق فيه إلى أنواع الدّافعيّة ، حيث صُنّفت الدّافعيّة إلى ثلاثة أنواع . في التّصنيف الأوّل قسّمت الدّافعيّة إلى دوافع فطريّة أوّليّة و دوافع ثانويّة اجتماعيّة ، أمّا التّصنيف الثّاني فتمّ فيه تصنيف الدّافعيّة حسب هرم ماسلو .

و في التّصنيف الثّالث قُسّمت الدّافعيّة إلى دافعيّة داخليّة و دافعيّة خارجيّة .

في حين تمثّل الدّرس الرّابع : في مكوّنات الدّافعيّة التّعلّم و مؤشّراتها .

بالنسبة لمكوّنات أو محدّدات الدّافعيّة فهناك مكوّن التّوقع ، و مكوّن القيمة و مكوّن انفعالي أمّا المؤشّرات: فهناك أربعة مؤشّرات وهي: الاختيار، المثابرة ، الاندماج المعرفي ، الأداء .

و تمّ في الدّرس الخامس : التّطرق إلى وظائف دافعيّة التّعلّم حيث تمثّلت في ثلاث وظائف أوّلها تزويد سلوك المتعلّم بطاقة محركة و ثانيها تحديد النّشاط و اختياره ، و ثالثا توجيه سلوك الفرد نحو هدف معيّن .

بالإضافة إلى الدّرس السّادس : أين تمّ التّطرق إلى نظريّات الدّافعيّة و عرض بعض النّماذج مثل : نموذج فروم و نموذج فيّو و نموذج باربو .

أمّا عن النّظريّات فتمّ التّطرق إلى نظريّة التّحليل النّفسي و النّظريّة السّلوكيّة ثمّ النّظريّة الانسانيّة، ثمّ النّظريّة المعرفيّة ، والنّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة ، و نظريّة الأهداف و نظريّة العزم الذّاتي .

تمثّل الدّرس السّابع : في أساليب قياس الدّافعيّة المتمثّلة في المقاييس الفيزيولوجيّة ، والمقاييس السيكولوجيّة الموضوعيّة ، و كذلك ملاحظة السّلوك و دراسة الحالة ، و مقاييس التّقدير الذّاتي و المقاييس الاسقاطيّة .

أمّا عن الدّرس الثّامن : تناولنا فيه عوامل تدني دافعيّة التّعلّم و المتمثّلة في عوامل شخصيّة و عوامل أسريّة ، و عوامل مدرسيّة و تأثير جماعة الرّفاق .

و الدّرس التّاسع : تناولنا فيه أساليب اثارة دافعيّة التّعلّم .

أمّا عن الدّرس العاشر: تمّ التّطرق فيه إلى ماهية المشروع و تحديد مجموعة من التّعاريف.

و في الدّرس الحادي عشر: تمثّل في أنواع المشاريع ، حيث قمنا بتقسيمها إلى قسمين في التّقسيم الأوّل هناك أربعة أنواع من المشاريع و هي : المشروع البنائي و المشروع الاستمتاعي و مشروع حلّ المشكلات و مشروع التّعلّم .

أمّا في التّقسيم الثّاني فهناك المشروع الدّراسي و المشروع المهني و المشروع الأسري و المشروع الشّخصي .

و الدّرس الثّاني عشر : خُصّص إلى أنواع المشروع في ميدان التّربيّة و هي : المشروع التّربوي المشروع البيداغوجي . مشروع المؤسسة ، المشروع الشّخصي للتّلميذ والّذي يتقسم هو الآخر إلى نوعين فرعيين : المشروع المدرسي و المشروع المهني .

وورد في الدّرس الثّالث عشر : المشروع المدرسي و المشروع المهني و محدّداتهما، و شمل هذا الدّرس على تعريف المشروع المدرسي و المهني و محدّدات المشروع المدرسي و المهني و المتمثّلة في العوامل الشّخصيّة من استعدادات و قدرات عقليّة وميول واهتمامات وعوامل أسريّة ، وعوامل مدرسيّة بالإضافة إلى تأثير جماعة الرّفاق .

و الدّرس الرّابع عشر: تضمّن خطوات إعداد المشروع الدّراسي والمهني و المتمثلة في خطوة ما قبل بناء المشروع ، ثمّ وضع خطّة المشروع و تليها خطوة تحديد أهداف المشروع و تتبعها خطوة التّنفيذ و الانجاز و آخر خطوة هي تقويم المشروع واختتم البرنامج بدرس أخير و هو الدّرس الخامس عشر : الّذي تناولنا فيه علاقة المشروع المدرسي بالدّافعيّة للتّعلّم حاولنا فيه الرّبط بين المشروع المدرسي و دافعيّة التّعلّم و كيف نجعل من المشروع المدرسي استراتيجيّة لإثارة دافعيّة التّعلّم .

الدّرس الأوّل : تحديد مفهوم الدّافعيّة و دافعيّة التّعلّم

1 – تحديد مفهوم الدّافعيّة

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

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

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

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

وينظر (1969) Johnson للدّافعيّة على أنّها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف بينما يرى (1984) Gage et Berliner (كما ورد عن باهي وشلبي ، 1998) أنّ الدّافعيّة مفهوم يُستخدم لوصف ما ينشط الفرد أو يستحثه ، أو يدفعه ، و ما يوجه نشاطه . و تعرف الدّافعيّة كذلك بأنّها القوّة الذّاتيّة الّتي تحرّك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها ، أو بأهميّتها الماديّة أو المعنويّة (بالنّسبة إليه)، و تستثار هذه القوّة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (ميوله ، اهتماماته ، خصائصه) أو من البيئة الماديّة أو المعنويّة المحيطة به (زايد ، 2003) .

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

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

- تغيير في نشاط الكائن الحي (الغدد) و قد يشمل ذلك بعض التّغيّرات الفيزيولوجيّة الّتي ترتبط بالدّوافع الأوليّة مثل دافع الجوع .

- استثارة فعّالة ناشئة عن هذا التّغيير ، بحيث تقوم هذه الاستثارة بتوجيه سلوك الفرد إلى وجهة معيّنة تتحقق باختزال حالة التّوتر النّاشئ عن وجود الدّافع ، و تستمر حالة الاستثارة طالما لم يتمّ إشباع الدّافع .
- توجيه السلوك نحو تحقيق الهدف ، و لذلك فإنّها تتضمّن استجابات الهدف المتوقع الوصول إليه و بالتّالي فإنّه يوجد تباين بين الإشباع المتوقّع و الإشباع الفعليّ . و هذا التّباين قد يكون مسهّلا أو معرقلا ، و التّوقع له علاقة و ثقة بمستوى الطّموح و الخبرات الاجتماعيّة للفرد .

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

2 – تحديد مفهوم دافعيّة التّعلّم

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

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

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

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

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

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

3 – بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدّافعيّة

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

3. 1 – مفهوم الحاجة : تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معيّن و يستخدم مفهوم الحاجة للدّلالة على مجرد الحالة الّتي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين . إذن الحاجة هي نقطة البدايّة لإثارة دافعيّة الكائن الحيّ (خليفة ، 2000) .

3. 2 – مفهوم الباعث : يرى Vinicke أنّ الباعث يشير إلى محفزات البيئة الخارجيّة المساعدة على تنشيط دافعيّة الأفراد ، سواء تأسّست هذه الدّافعيّة على أبعاد فيزيولوجيّة أو اجتماعيّة و تعتبر الجوائز و المكافآت الماليّة و الترقيّة كأمثلة لهذه البواعث .

3. 3 – مفهوم الحافز: يشير الحافز إلى العمليّات الدّاخليّة الدّافعة الّتي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبّه معيّن، وتؤدّي بالتّالي إلى إصدار السّلوك (خليفة ، 2000). و يرادف البعض يبيّن مفهوم الحافز و مفهوم الدّافعيّة على أساس أنّ كلّ منهما يعبر عن حالة التّوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معيّنة ، و هناك من يميّز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عموميّة من مفهوم الدّافع ، حيث يستخدم مفهوم الدّوافع للتّعبير عن الحاجات البيولوجيّة و الاجتماعيّة ، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجيّة فقط .

3. 4 – مفهوم الانفعال : كثيرا ما يقع تداخل في المفاهيم بين الانفعال و الدّافع ، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدّوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات ، في حين ينظر بعض الآخر

إلى أنّ بعض الدّوافع يمكن أن يترتّب عليها ظهور انفعالات معيّنة . لكن في الحقيقة لا يمكن التّميز بين الانفعالات و الدّوافع في كلّ الحالات فالانفعالات تعمل أحيانا كدّوافع في توليد الاستجابات . و يمكن التّمييز بين الانفعالات و الدّوافع فيما يأتي :

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

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

3. 5– مفهوم العادة : أشار (1974) Korman (كما ورد عن خليفة ، 2000) إلى أنّ مفهوم العادة قد تمّ تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظريّة أو منحنى التّوقع . القيمة من قبل بعض الباحثين مثل أتكنسون و فيروف . و ذلك نظرا لأهميّة هذا المفهوم في إعطاء القيمة النّوعيّة و التّوقع النّوعي ، و في مجال اختيار الفرد لسلوك معيّن يمكن إنجازه . و قد أشار (1976) Marx (كما ورد عن حسن ، 1988) إلى أنّه يمكن اعتبار الدّافع نوعا فعّالا من العادات . وأشار أتكنسون إلى المعادلة التّالية :

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

الاستثارة = قوّة العادة X الحافز X دافعيّة الباعث .

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

3. 6- مفهوم القيمة :

تستخدم القيّم بالتّبادل مع الدّافعيّة فعلى سبيل المثال اعتبر (1968) Mc Clelland الدّافع للإنجاز بمثابة قيمة و أيّده (1981) Wilson الّذي بيّن أنّ هناك ارتباط قويّ بين دافع الأمن وقيمة الأمن القومي وتعامل (1979) Feather مع الدّوافع أنّها مرادفة للقيّم ، حيث أشار إلى القيّم بأنّها بناء مترابط يتضمّن الوحدات ، و الموقف الحالي الّذي يوجد فيه الفرد ، و أنّها تتكوّن (القيّم) حسب ما يراه الفرد مقبولاً أو غير مقبولٍ إيجابًا أو سلبًا . وهذا ما يتّفق مع النّظريّة المعرفيّة للدّافعيّة ، الّتي تدعّم الافتراض أنّ دوافع الأفراد نحو الموضوعات والأنشطة في موقف معيّن تتحدّد حسب رغبتهم لما هو مفضّل أو غير مفضل و ما هو ايجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي يحاولون الابتعاد عنه . ويمكن المقارنة بين القيمة و الدّافع على أساس نوع الهدف في كلّ منهما ، حيث أنّ الهدف في القيمة يتسمّ بالوجوب ، ففي حالة القيّم يقول الشّخص مثلا : يجب أن أعمل هذا الشّيء أمّا في الدّوافع فإنّه يقول : أريد أن أعمل هذا الشّيء وفي حالة عدم وجود قيمة للدّافع فإنّنا لا نشعر نحوه بالرّغبة(كما ورد عن خليفة، 2000).

الدّرس الثّاني : مراحل الدّافعيّة

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

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

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

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

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

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

الدّرس الثّالث: أنواع الدّافعية

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

وعليه يمكن تصنيف الدّوافع إلى ثلاثة تصنيفات :

1 - التّصنيف الأول : دوافع فطريّة أوليّة و دوافع ثانويّة مكتسبة

عند الاعتماد على نشأة الدّوافع كأساس للتّصنيف ، فإنّه يمكن حصر مختلف الدّوافع لدى الإنسان في نوعين : دوافع فطريّة أوليّة ودوافع ثانويّة مكتسبة ، فالفرد يولد ولديه عدد محدّد من الدّوافع الأوليّة في نوعها ، و العامة في انتشارها والبيولوجيّة في جوهرها وهدفها. و هذه الدّوافع هي الّتي تعمل على قيّام الفرد بأنواع الأنشطة الّتي تهدف إلى حفظ بقائه ككائن حيّ ، و خلال حياة الفرد و ما يتعرّض له من ظروف وخبرات، يرتبط بهذه الدّوافع الأوّليّة المحدودة العدد الكثير من الدّوافع الأخرى الّتي اكتسبها الفرد خلال تلك الخبرات ومن الطّبيعي أن تتعدّد و تتباين هذه الدّوافع الثّانويّة المكتسبة وتختلف باختلاف الأفراد وما يتعرّض له كلّ منهم خلال حياته (خير الله و الكناني، 1996) .

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

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

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

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

ب – الدّوافع سيكولوجيّة المنشأ (الدّوافع الثّانويّة) : و هي الدّوافع الّتي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الّتي يعيش فيها و الظّروف الاجتماعيّة المختلفة الّتي تحيط به . وتمثّل كذلك دوافع النّمو الإنساني و تكامل الشّخصيّة الإنسانيّة ، و يتمّ تعلّمها و اكتسابها من الإطار الثّقافي الخاص لها . و لذلك فإنّ أساليب التّعبير عنها و إشباعها تختلف باختلاف الإطار الثّقافي والنّسق القيمي للفرد و مستوى تعليمه ونسبه و ذكائه وثقافته (باهي وشلبي ، 1998) .

و يمكن تقسيم الدّوافع السيكولوجيّة المنشأ إلى فئتين متمايزتين هما : الدّافعيّة الدّاخليّة و الدّافعيّة الخارجيّة . فقد اهتمّ المعرفيّون بالجانب الدّافعيّ في التّعلّم ، و ممن أبرزوا ذلك في أولى مجالات

فهم هذا المتغيّر الشّخصي المهمّ في التّعلّم هو (1958) Heider ، إذ أظهر نوعين من الدّافعيّة في الأداء و ميّز بين نوعين من المتعلّمين : المتعلّم المدفوع ذاتيّا و المتعلّم المدفوع بدوافع خارجيّة ،و قد فصّل (1968) Decharms في التّحليل الظّاهري الّذي قدّمه هايدر ، خاصة فيما يتعلّق بتفسير السّلوك وجود تمييز آخر داخل السببيّة الشّخصيّة أو السّلوك المقصود بين حركة السّببيّة المدرك الداخلي والّذي يدرك فيه المؤدّي كمصدر للسّلوك ، و مصدر السّببيّة المدرك الخارجي ، والّذي ينظر فيه إلى المؤدّي كخاضع لقوى خارجيّة (كما ورد عن زايد ، 2003) .

1 – 2 التّصنيف الثّـاني : تصنيف الدّوافع حسب ماسلو :

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

أ . حاجات فيزيولوجيّة

ب . حاجات الأمن و السّلامة

ج . حاجات الحب و الانتماء

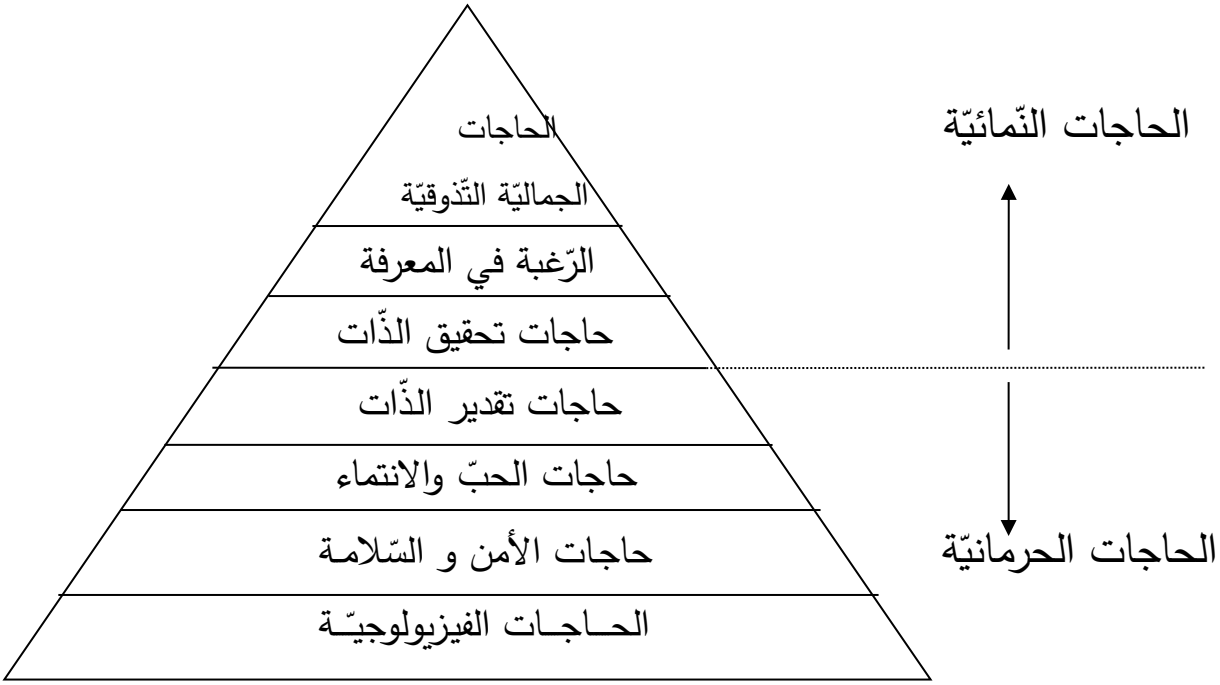
د . حاجات تقدير الذّات

هـ . حاجات تحقيق الذّات

و . حاجات الفهم والمعرفة

ي . الحاجات الجماليّة التّذوقيّة

و الشّكل التّالي يوضّح تصنيف الدّوافع المقترح من طرف ماسلو :



الشّكل رقم (03): التّدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظريّة ماسلو(1943)

(كما ورد عن جابر ، 2004 ، ص 255)

و تشتمل الحاجات الفيزيولوجيّة حسب Maslow (1943) (كما ورد عن خليفة ، 2000) على الحاجات الّتي تضمن بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء و الشّرب و الطّعام . أمّا الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحمايّة من الخطر والتّهديد والحرمان. وحدّد الحاجات الاجتماعيّة بأنّها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين . أمّا الحاجة إلى التّقدير فتتمثّل في

الرّغبة في تقدير الذّات و تقدير الآخرين لها. وأخيرا حدّد الحاجة إلى تحقيق الذّات بأنّها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته و تنميّتها ، و يعتمد تحقيق الذّات على الفهم و المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذّاتيّة و حدودها .

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

يتّضح من هرم ماسلو أنّ الحاجات الفيزيولوجيّة تقع في قاعدة الهرم وفي قمته تقع الحاجات الحضاريّة العليا وتحقيق الذّات، وتحكم الدّوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكيّة أساسيّة. وسمّى ماسلو الحاجات الأساسيّة الأربعة الأولى بالحاجات الحرمانيّة باعتبارها الأقوى ظهورًا والأكثر إلحاحا من غيرها ،وسمّى الحاجات الثّلاث الأخرى في أعلى الهرم بالحاجات النّمائيّة .

إلاّ أنّه من الجدير بالذّكر أنّ هذا النّظام السّائد في هرم ماسلو لا ينطبق على جميع حالات الأفراد ، فالتّاريخ حافل بالأشخاص الذين كانوا يسعون و بشكل دائم إلى إشباع الحاجات النّمائيّة كالاكتشاف و الفضول و المغامرة و الفنون و زيادة المعرفة ، مضحين بالكثير من حاجاتهم الأساسيّة ومعرضين حياتهم للمخاطر وعلاقاتهم الاجتماعيّة للنّقد (جابر ، 2004) .

3 – التّصنيف الثّالث : تصنيف الدّافعيّة حسب مصدر استثارتها

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

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

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

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

الدّرس الرّابع: مكوّنـات الدّافعيّة المدرسيّــة ومؤشراتها

تعد الدّافعية وسيلة لتحقيق أهداف التّعلّم بشكل فعّال ، كونها تدفع التّلميذ إلى الانتباه وبذل الجهد والاهتمام بالدّراسة وحبّ الاستطلاع من أجل تحقيق النّجاح و التّفوق في السّياق المدرسي .

و تعتبر دراسة (1967) Chiu أول دراسة أجريت بهدف تحديد مكوّنات الدّافعيّة انطلاقا من المنظور النّفسي الاجتماعي ، و قد اعتمد شيو على أسلوب التّحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة لدافعيّة التّعلم ، فبعد صياغة حوالي 500 عبارة تقيس كلّها الدّافعيّة ، و الّتي استنتجها من مختلف اختبارات الشّخصية ، توصّل إلى تحديد خمسة عوامل و هي :

- الاتجاه الايجابي نحو الدّراسة .
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي .
- تجنب الفشــل .
- حبّ الاستطلاع .
- التّكيف مع مطالب الوالدين و الأساتذة و الأقران .

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

1 – مكوّنات الدّافعيّة :

1. 1 – مكون التّوقع : والّذي يشمل اعتقادات التّلاميذ عن قدرتهم لإنجاز المهمّة (عمل مدرسي) و الّذي يشار إليه بعدّة مصطلحات منها الكفاءة المدركة ، الكفاءة الذّاتيّة ، اعتقادات التّحكم و يجيب هذا المكوّن عن السؤال " هل أستطيع أن أنجز هذه المهمّة ؟ ".

1. 2 – مكوّن القيمة : و الّذي يعكس أهداف التّلاميذ و اعتقاداتهم حول أهميّة و فائدة العمل المدرسي الّذي هم بصدد انجازه . ويُشار إلى هذا المكوّن بعدّة مصطلحات منها أهداف التّعلّم ، قيمة المهمّة ، التّوجّه الدّاخلي و يهتمّ هذا المكوّن الدّافعي بالأسباب الّتي تجعل التّلاميذ ينجزون مهمّة ما ، فهو يجيب عن السؤال " لماذا أنجز هذه المهمّة " ؟ .

1 . 3 – مكوّن انفعالي (التّأثر) : ويقصد به رد الفعل الانفعالي للتّلاميذ نحو المهمة أو النّشاط الدراسي. و هناك من يعبر عن هذا المكوّن بقلق الامتحان ، و يجيب عن السؤال " كيف أشعر اتجاه هذه المهمّة " ؟ .

أمّا في الدّراسات الجزائريّة فتعتبر دراسة أحمد دوقة و آخرون (2009) من بين الدّراسات المهمّة الّتي هدفت إلى الكشف عن المكوّنات الأساسيّة لدافعيّة التّعلّم في المرحلة المتوسطة من التّعليم . بعد إجراء التّحليلات العامليّة بطريقة المكوّنات الأساسيّة لـ : Hotteling ، حيث تمّ التّوصل إلى ستّة عوامل فرعيّة ممثّلة لمكوّنات الدّافعيّة للتّعلّم تشمل مختلف الاعتقادات

(الادراكات) الّتي يحملها الفرد (التّلميذ) حول ذاته ومحيطه المدرسي و الأسري ، و يمكن توضيحها على النّحو الآتي :

1 – إدراك المتعلّم لقدراته

2 – إدراك قيمـة التّعلّم

3 – إدراك معاملة الأساتذة

4 – إدراك معاملة الأوليّاء

5 – إدراك العلاقة مع الزّملاء

6 – إدراك المنهاج الدّراسي

1 – 1 – 1 إدراك المتعلّم لقدراته : يعتبر إدراك القدرات أحد مكوّنات الدّافعيّة و يؤكّد الباحثون أمثال (1984) Weiner، (1984) Convington ، (1986) Bandura أن المهم هو ما يعتقد التّلميذ أنه قادر على فعله ، وليس ما يستطيع فعله حقا ، ويظهر هذا الإدراك عندما يطرح التّلميذ على نفسه السّؤال : هل أستطيع تعلم هذا النّشاط و إتمامه . و ما يحدّد جوابه هو اهتمامه و رغبته في أن يباشر مثل ذلك النّشاط ، و كذلك تجاربه وخبراته السّابقة في انجاز نشاطات متشابهة ، فيستجيب بإصدار أحكام وتعليقات ايجابيّة أو سلبية حول قدرته وتمكنه من انجاز النّشاط الدّراسي المطلوب (كما ورد عن 1999 , Lavoie) . و عليه فإن إدراك المتعلّم لقدراته أو فعّالية الذّات دور مهم في تحديد سلوك الفرد ، وتعزيز رغبته في بذل المزيد من

الجهد ، و في إتقان العمل ، وبالتّالي زيادة دافعيته للتّعلّم . والعكس يكون صحيحا فشعور التّلميذ بعدم القدرة يضعف دافعيّته و يفقده الثّقة في النّفس و في قدرته على إنجاز مختلف الأعمال المدرسيّة وهذا ما بينه (1990) Zimmerman (كما ورد عن سليمان، 1988) و الّذي وجد أنّ التّلاميذ الّذين يعتقدون أنّهم أكفاء أحسن بكثير من التّلاميذ الّذين يتميّزون بتوقعات منخفضة لمختلف قدراتهم الأكاديميّة (المدرسيّة) .

1 -1 – 2 إدراك قيمة التّعلّم (قيمة النّشاط)

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

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

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

1 -1 - 3 إدراك معاملة الأستاذ

يعتبر إدراك معاملة الأستاذ من العوامل المهمّة الّتي تؤثّر على دافعيّة التعلم ، وترجع تلك الأهميّة إلى كون التّلميذ يقضي أغلب أوقاته في التّفاعل مع أساتذته ، وعليه فإن للأستاذ القدرة على إحداث تغيّرات ، وتعديلات لا يستطيع أن يقوم بها غيره ، و قد تمّ إجراء العديد من الدّراسات على أهميّة معاملة الأستاذ للتلميذ المراهق وأثر تلك المعاملة على توافقه النّفسي و الاجتماعي (Viau , 1997) . و باعتبار أنّ الدّافعيّة هي الاندماج و المشاركة و المثابرة تمّ دراسة تأثير سلوكات (الاندماج ، التّكوين الأفضل، دعم الاستقلال الذّاتي، تحفيز المثابرة) على النّشاط التّعليمي للتّلاميذ حيث ركز المعلّم على خبرات التّلميذ في القسم . و تبيّن أنّ تشجيع الاستقلال الذّاتي للتّلميذ و تحفيزه على المثابرة و المشاركة ، يؤثّر إيجابا على دافعيّة التّلاميذ (زايد ، 2003) .

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

1-1 – 4 إدراك معاملة الأوليّاء

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

1 -1 – 5 إدراك العلاقة مع الزّملاء

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

1 – 1 – 6 إدراك المنهاج الدّراسي

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

بالإضافة إلى أنّ الإدراك السّليم للمنهاج من قبل التّلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط الّتي تتزامن مرحلة المراهقة ، يتوقف على ما يقدّمه الأستاذ من نشاطات تعليمية مختلفة ، فلا يمكن لتلميذ له توقع سلبي نحو المنهاج أن يبذل جهدا أو يهتم بالنّشاطات المدرسيّة ، إذ أنّه لا يرى في الدّراسة (التّعليم) أيّة فائدة . وعلى هذا الأساس يجب أن يتّصف المنهاج بالمرونة و الوضوح وعدم الكثافة ، وأن يكون قريبا من المواقف الحياتيّة للتّلميذ (الواقع) (زايد، 2003) .

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

بالإضافة إلى أهميّة المنهاج في إثارة الدّافعيّة المدرسيّة لا يمكن إغفال أهميّة البيئة المدرسيّة الّتي تعتبر من أهم البيئات الّتي تؤثّر في سلوك التّلاميذ و انجازهم و اتجاهاتهم نحو الدّراسة فالتّلميذ

الّذي يجد في المحيط المدرسي ما يساعده على النّمو و الشّعور بالأمن والتقدير نجده متوافقا مع البيئة المدرسيّة ، لديه دافع للإنجاز أما إذا كانت بيئته المدرسيّة مشحونة بالإحباطات و التّهديدات أو النّظر إلى التّلاميذ نظرة دونيّة فقد يؤدّي هذا كلّه إلى حدوث اضطرابات سلوكيّة واتجاهات سالبة اتجاه المدرسة و الدّراسة ، و كلّ ذلك يؤثّر في حياة التّلاميذ و سلوكهم و الحدّ من قدراتهم على التّوافق . إذا المشكلات المدرسيّة الّتي يواجهها التّلميذ تؤثّر على دافعيّته المدرسيّة و على تحصيله الدّراسي و هذا ما أشارت إليه بعض الدّراسات مثل دراسة (1967) Williams، ودراسة (1960) Bell ودراسة (1953) Pope(كما ورد عن سليمان، 1988) و يؤكّد (1989) Carnegie (كما ورد عن شعلة ، 1999) أنّ خلال سنوات المراهقة المبكرة تلعب المدارس المتوسطة (الاكماليّات) دورا هاما في تسهيل أو عرقلة وكف نجاح نمو المراهق .

2 – **مؤشرات دافعيّة التّعلّم** : هناك أربعة مؤشّرات

2. 1 – اختيار النّشاط : يقوم المتعلّم باختيار النّشاط الّذي يرغب فيه .

2. 2 – المثابرة : تعرف المثابرة بالمدّة الزّمنيّة الّتي يقضيها التّلميذ في مراجعة دروسه و انجاز واجباته المدرسيّة . إذن المثابرة والفهم و الجهد المبذول عوامل تواصل أساسيّة تؤدّي إلى النّجاح .

2. **3**– الاندماج المعرفي : الاندماج المعرفي يتمثل في مختلف استراتيجيّات التّعلّم المستخدمة من طرف التّلميذ للحصول على نتائج جيّدة و لتحقيق الأهداف المسطّرة مثل استراتيجية

الحفظ و التّذكر و استراتيجيات التّقويم ...

2. 4– الأداء : يعتبر الأداء رابع مؤشّرات الدّافعيّة و هو المؤشّر النهائي بعد الاختيار و المثابرة و الاندماج المعرفي و له علاقة بالمؤشّرات الأخرى فعندما يختار التّلميذ النّشاط ، ثمّ يثابر و يستمر فيه و يكون مندمجا معرفيّا فحتما سيكون أداؤه جيّدًا .

الدّرس الخامس : وظائـف الدّافعيّة المدرسيّة

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

1 – تزويد السّلوك بطاقة محرّكة :

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

2 – تحديد النّشاط و اختياره :

الدّافعيّة تحدّد استيعاب المتعلّم لموضوعات ومواقف معيّنة ، كما تحدّد الطّريقة والأسلوب الّذي يستجيب به المتعلّم لتلك الموضوعات و مواقف الحياة المختلفة . و يلعب الميل دورا أساسيّا في اختيار النّشاط بحيث تجعل المتعلّم يقوم بسلوك معيّن ويهمل سلوك آخر. و يمكن أن يتّضح هذا الانتقاء في اختيار المتعلّم للكتب أو الأنشطة و التّمارين الّتي لها علاقة بالموضوع الّذي يهمّه (ملحم ، 2001) .

3 – توجيه السّلوك نحو هدف معيّن :

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

الدّرس السّادس: – نظريّـات الدّافعيّـة

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

وفيما يلي سنقوم بعرض أهم النّظريّات المفسّرة لدافعيّة التّعلّم .

1- النّظريّة التّحليليّة : (التّحليل النّفسي)

تعرف نظريّة التّحليل النّفسي الدّافعيّة على أنّها حالة استثارة داخليّة لاستغلال أقصى طاقات الإنسان و الهدف من ذلك تحقيق إشباع رغبة إلى المعرفة لتحقيق الذّات .

و يعتبر فرويد Freud مؤسّس هذه النّظريّة و الّذي نادى بمفاهيم تختلف عن مفاهيم المدرسة السّلوكيّة و المعرفيّة ، مثل الكبت، اللّذة ، الألم ، و اللّاشعور، و الّذي يعتمد عليها (المفاهيم) في تفسير السّلوك الإنساني (يونس ، 2008) .

و يُعرّف التيار التّحليلي الدّافعيّة للتّعلّم بأنّها حالة تستثير المتعلّم للوصول إلى التّكيّف و تحقيق السّعادة و تجنّب الوقوع في الفشل ، و ذلك بالاعتماد على كلّ الوسائل و الأدوات الّتي يمتلكها .و يشير أصحاب هذا التّيّار إلى أنّ الدّافعيّة تتكوّن من مفهومين أساسيين و هما : مبدأ الاتّزان البدني و مبدأ اللّذة و المتعة ، و إشباع رغبة . فتجد المبدأ الأوّل يعمل على استثارة

السّلوك و تنشيطه ، أمّا المبدأ الثّاني فيقوم على تجنّب الألم و البحث عن الرّضا و تحقيق السّعادة ، أي تحقيق الاتّزان العاطفي (الوجداني) .

إذن فالمتعلّم تُستثار دافعيّته المدرسيّة من أجل الحصول على المتعة و اللّذة الّتي تجعله يشعر بأهميّته . و القدرة على التّعلّم و تحقيق غاية ما في نفس الوقت يتجنّب الوقوع في الألم نتيجة فقدان الرّغبة في التّعلّم . و تعتبر آلية من آليّات حماية الذّات . (بن يوسف ، 2008) .

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

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

الاستجابة أسرع و أكثر مقاومة للانطفاء ، ممّا يعزّز السّلوك و تحدث عمليّة التّعلّم (كما ورد عن راجح ، 1995) .

وما تجدر الإشارة إليه أنّ التّطبيقات التّربوية للنّظريّة السّلوكيّة تعتمد كثيرا على مفهوم التّعزيز، غير أنّ انتهاج أسلوب تحفيز التّلاميذ و استثارة دوافعهم نحو التّعلّم بالاعتماد على التّعزيز الخارجي كالثّواب و العقاب يعدّ غير كاف لتفسير دافعيّتهم نحو التّعلّم (أبو راشد ، 1995) .

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

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

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

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

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

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

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

و لقد أشار ماسلو أن حاجات الإنسان متداخلة فيما بينها و أكّد على ضرورة التّصاعد الهرمي أي لابد من إشباع الحاجات الدّنيا للوصول إلى الحاجات الواقعة في أعلى .

كما أضاف (Murray (1953 أنّ الحاجات الإنسانيّة لا يتمّ ترتيبها على شكل هرم أو سلّم بل أنّ للفرد عدّة حاجات وبدرجات مختلفة في نفس الوقت أمّا (Porter (1967 فقد قام بحذف الحاجات الفيزيولوجيّة من المستوى الأوّل لهرم ماسلو لأنّه يرى أن هذه الحاجات لا تشكل دافعا للفرد لأن إشباعها أمر مضمون ، و أضاف مستوى جديد للهرم و هو الاستقلالية ، و على هذا الأساس يأتي هرم بورتر للحاجات على الشكل الآتي :

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

4 – النّظريّة المعرفيّة : يؤكد أصحاب النّظريّة المعرفيّة على أهميّة العمليّات العقليّة في توجيه السّلوك عن طريق الأهداف ، وتقوم هذه النّظريّة بتفسير الدّافعيّة بدلالة مفاهيم تؤكّد على حريّة التّلميذ ، و قدرته على الاختيار ، أو توجيه سلوكه الّذي يرغب فيه ومن أبرز هذه المفاهيم ، القصد ، النّية ، التّوقع ، والنّشاط العقلي الذّاتي، وهي مفاهيم ذات علاقة بالدّافعية الذّاتية (كوافحة ،2004) . و تعتبر نظريّة التّوقع الّتي جاء بها (1994) Rotter و نظريّة الانساب لـ (1992) Weiner من أهم النّظريّات المعرفيّة حيث يفترض وينر أنّ سلوك الفرد يتأثّر بالكيفيّة الّتي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسبّبة في سلوكه ، فإمّا أن يسندها إلى عوامل ذاتيّة (داخليّة) و إمّا أن يسندها إلى عوامل خارجيّة . فالتّلميذ الّذي يعزو نجاحه أو فشله لأسباب خارجيّة لا يمكنه التّحكم فيها مثل صعوبة المادة ، الحظ ، عدم كفاءة الأستاذ ... سينعكس ذلك سلبا على دافعيّته ، أمّا التّلميذ الّذي يعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب يستطيع هو أن يتحكّم فيها مثل الاجتهاد المراجعة ، المثابرة ، الاستعداد ... فسوف يؤثّر ذلك إيجابا على دافعيّته للتّعلم (كما ورد عن Viau , 1997) و قد صنف وينر هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد و هي :

- **مكان السّبب** : و يُقصد بهذا البعد إمكانيّة التّمييز بين الأسباب الدّاخليّة ، في التّلميذ نفسه (استعداده المعرفي ، الموهبة ، القدرة ، التّعب ...) و الأسباب الخارجيّة (صعوبة النّشاط ، الحظ ، أسلوب المعلّم في التّدريس ، الزّملاء ...) فالتّلميذ يُرجع سبب فشله في الامتحان إلى سبب داخلي مثل عدم الاستعداد ، في حين يفسّر فشله في الامتحان بإنساب خارجي و هو صعوبة المادة الدّراسيّة .
- **ثبات أو استقرار السّبب** : يسمح هذا البعد بالتّمييّز بين الأسباب بالنّسبة لوقت حدوثها فيمكن القول عن سبب معين أنه مستقر أو ثابت عندما يتميّز أو يتّصف بالدّيمومة في نظر التّلميذ (كالذّكاء مثلا) وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتّغيير المستمر و يكون قابلا للتّعديل . و هكذا فعندما ينسب التّلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معيّن إلى موهبته فهو يقدّم سببا ثابتا . بينما إذا أرجع نجاحه إلى الحظ فإنّه يقدّم سببا قابلا للتّعديل (غير ثابت) .
- **التّحكم في السّبب** : يشير هذا الحكم إلى التّمييز بين الأسباب بالنّسبة لمسؤوليّة التّلميذ فالسّبب المتحكم فيه هو السّبب الّذي يرى المتعلّم أنّه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك ، بينما يقال عن السّبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التّلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه ، ومعنى ذلك أن القدرة مثلا سببا من الأسباب القابلة للتّحكم بينما الحظ غير قابل للتّحكم فيه (دوقة وآخرون ، 2009) .

أمّا نظريّة التّوقع لـ (1994) Rotter فتنطلق من نظريّة التّقرير حيث تنصّ نظريّة روتر على أنّ معتقدات الفرد عن ما تحققه المكافآت و ليس المكافآت في حدّ ذاتها ، هي الّتي تزيد من تكرار

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

و ما تجدر الاشارة إليه أنّ نظريّة العزو لـ Weiner لم تقتصر على الاهتمام بنوع الاسناد (العزو) ، اسناد داخلي أو اسناد خارجي ، بل تعدّته إلى إلقاء الضوء على ثلاثة أبعاد سببيّة و هي (كما ورد عن دوقة و آخرون ، 2009) .

1 – البعد الأوّل : الثّبات مقابل عدم الثّبات

2 – البعد الثّاني : قابل للضّبط غير قابل للضّبط

3 – البعد الثّالث : داخلي مقابل خارجي

أولا – **البعد الأوّل** : الثّبات مقابل عدم الثّبات

يتوقع التّلميذ النّجاح (الفشل) في مهامه حسب :

1 . عزو النّجاح (اسناد النّجاح) لأسباب ثابتة (مستقرّة) : تتمثّل الأسباب الثّابتة أو المستقرّة في : صعوبة المادة ، الجهد المبذول ، القدرة العاليّة ، علاقة مع الأستاذ ...) و في هذه الحالة تزداد الدّافعيّة بزيادة هذه العوامل و عوامل أخرى مشابهة .

2 . عزو النّجاح لأسباب غير ثابتة : تتمثل الأسباب غير الثّابتة غير المستقرّة أو متغيّرة في الحظ ، المزاج ، مساعدة الآخرين ، الظّروف ...و هذه العوامل و العوامل المشابهة لها تنقص من دافعيّة التّلميذ .

3 . عزو الفشل لأسباب ثابتة : يمكن حصر العوامل الثّابتة المستقرّة في العلاقة السّلبيّة مع الأستاذ ، انخفاض القدرة ، الجهد كسمة ، صعوبة المهمّة ، غموض الهدف ... هذه العوامل و العوامل المشابهة لها تؤدّي إلى انخفاض في دافعيّة المتعلّم .

ثانيّا – **البعد الثّاني : المتمثل في : قابل للضّبط و غير قابل للضّبط** إنّ بعد قابل للضّبط أو للتّحكم أو غير قابل للضّبط أو التّحكم يشمل على أربعة أنواع :

1 . عزو النّجاح إلى أسباب يمكن ضبطها : في هذه الحالة تزداد دافعيّة التّلميذ في الاقبال على الهام و الأعمال الّتي يرى أنّه يمكن أن ينجح فيها و ذلك من خلال الجهود المبذولة أو بمساعدة الآخرين سواء الزّملاء أو الأستاذ أو الأسرة .

2 . عزو النّجاح إلى أسباب لا يمكن ضبطها : عندما يسند التّلميذ نجاحه إلى أسباب لا يستطيع

التّحكم فيها أو ضبطها تقلّ دافعيّته للإقبال على انجاز المهام و النّشاطات المدرسيّة كزنه يرى أنّ النّجاح مرتبط بأسباب خارج عن نطاقه يصعب ضبطها .

3 . عزو الفشل إلى أسباب يمكن ضبطها : في هذه الحالة يقبل التّلميذ على الأعمال و المهام الّتي يرى أنّ الفشل فيها له علاقة : بقلّة الجهد أو نقص ، و تزداد دافعيّته عندما يضاعف مجهوداته ، و القيام بنشاطاته مشابهة .

4 . عزو الفشل إلى أسباب لا يمكن التّحكم فيها :

عندما يدرك التّلميذ أنّ أسباب الفشل لا يمكن التّحكم فيها و لا يمكن ضبطها سيقل إقباله على المهام الّتي يرى فيها أنّ الفشل مرتبط بضبط القدرة أو صعوبة المهمّة و هذا ما يجعل دافعيّته تقلّ نحو ممارسة النّشاطات المشابهة .

ثالثا – البعد الثّالث : بعد داخلي مقابل بعد خارجي

يندرج ضمن هذا البعد الأنواع التّاليّة :

1 . اسناد النّجاح لأسباب داخليّة : في هذه الحالة يُسند التّلميذ نجاحه إلى أسباب داخليّة لها علاقة بالقدرات الشّخصيّة و إلى الجهد المبذول أو الاجتهاد و المثابرة في العمل ، فما يجعل التّلميذ يشعر بالقناعة و الثّقة بالنّفس و الرّضا الدّاخلي و هذا ما ينعكس ايجابا على دافعيّته إلى تزايد و ترتفع عند إقباله على ممارسة الأعمال المشابهة .

2 . اسناد النّجاح لأسباب خارجيّة : كأن يعزو التّلميذ نجاحه إلى أسباب خارجيّة مثل مساعدة الآخرين الّتي تولد لديه شعور تقديرهم له لكن في المقابل ينخفض ثقته في نفسه و تنقص دافعيّته عند إقباله على ممارسة مثل هذه الأعمال المشابهة ، كما تتولد لدى التّلميذ مشاعر الدّهشة و المفاجأة عندما يسند نجاحه للصدفة أو الحظ .

3 . اسناد الفشل لأسباب داخليّة : في هذه الحالة يسند التّلميذ فشله إلى انخفاض القدرة و نجد المشاعر النّاجمة عن الفشل تأخذ أشكالا مختلفة : الشعور بالعجز وضعف الحيلة ، الشعور بالذّنب و التّقصير و ثقل دافعيّته على ممارسة الأعمال المشابهة .

و يمكن تلخيص ما سبق ذكره في الجدول الآتي :

جدول يوضّح أبعاد نظريّة العزو (الاسناد) Weiner

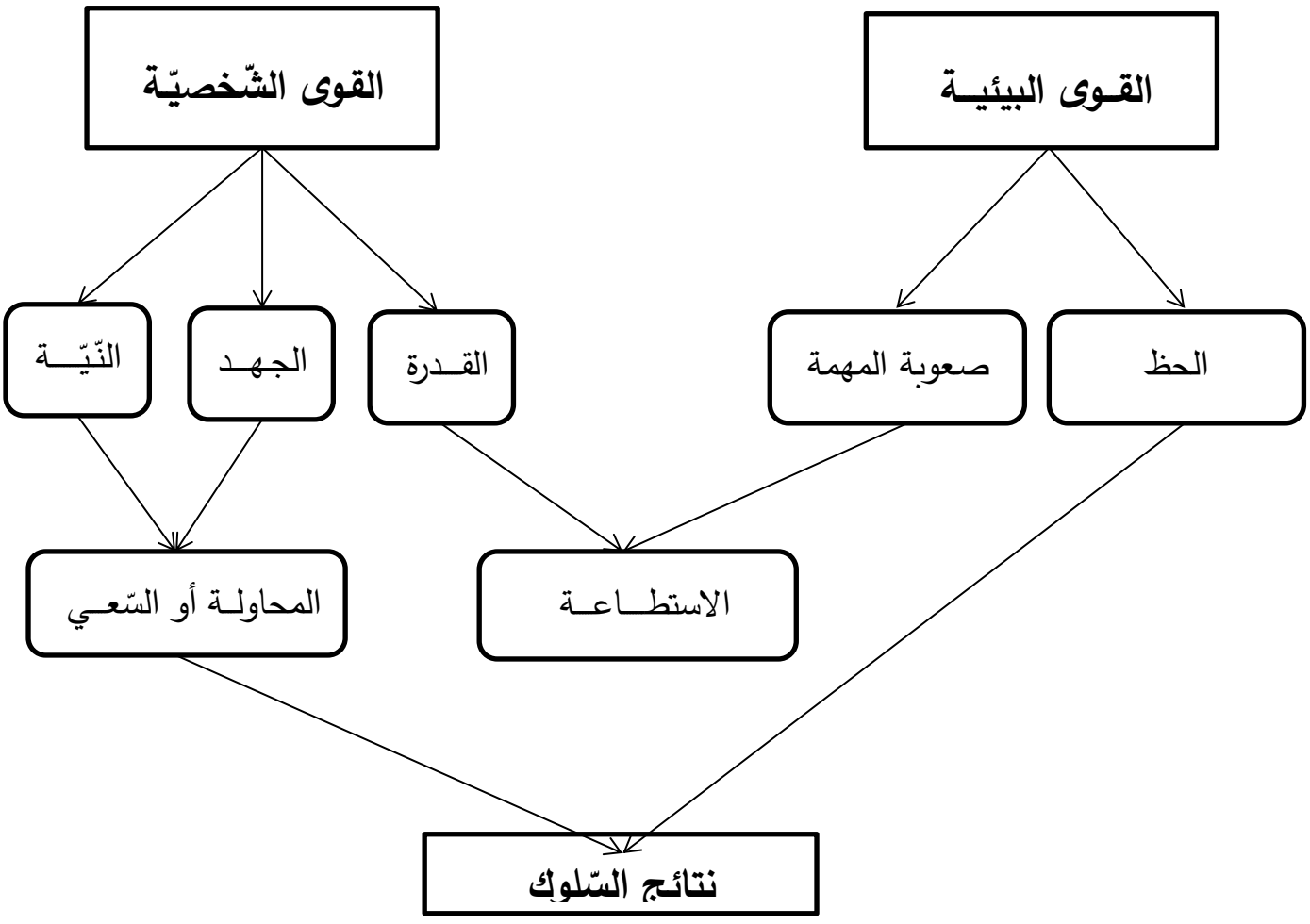
اتجاه الضّبط / القابلة للضبط أو التحكم	داخلي		خارجي	
	ثابت	**غير ثابت**	**ثابت**	**غير ثابت**
غير قابل للضّبط	القدرة	الحالة المزاجيّة	صعوبة المهمة	الحظ أو الصّدفة
قابـل للضّبـط	الجهد كسمة	الجهد كحالة	تحيّز المدرس	مساعدة غير عادية من الآخرين

(فتحي الزّيات ، 2004 ، ص 478)

و في نفس السّياق يشير (Tardif , 1992) أنّه ليس من الضّروري ملاحظة المتعلّم إن كان يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل داخلي أو خارجي مستقر أو متغيّر (غير مستقر) لكن المهم ملاحظة إن كان هذا المتعلّم يعزو نجاحه أو فشله إلى سبب متحكم أو غير متحكم فيه (قابل أو غير قابل للضّبط) .

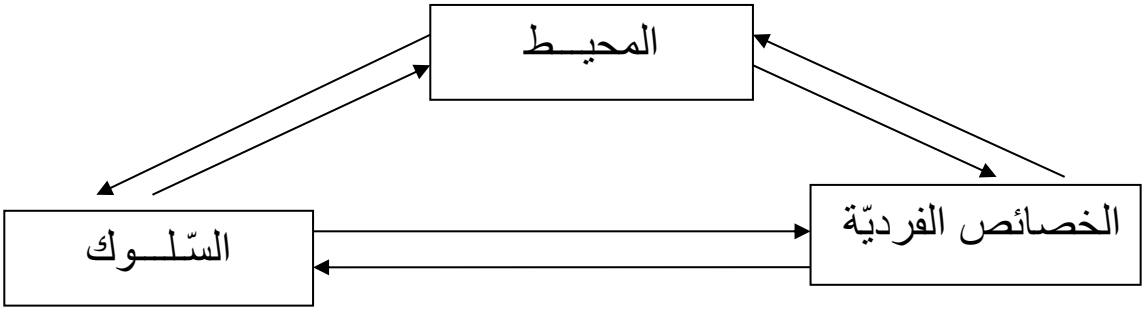
هذا يعني أنّ بعد التّحكم أو الضّبط عوامل النّجاح (الفشل) له علاقة قويّة بدافعيّة التّعلّم .

و هناك ظروف مختلفة مسؤولة عن عمليّة اسناد التّلاميذ لأسباب النّجاح أو الفشل و هي القوى الشخصيّة و القوى البيئية أو الاثنين معا . و سنوضّح ذلك في الشّكل الآتي :



الشّكل يوضح مخطط العزو لدى هايدر (Heider (1958
(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2006 :ص 155)

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



الشّكل يوضح الحتميّة التّبادليّة (Viau , 1997) .

و تخضع الدّافعيّة لنفس المبدأ الّذي تقوم عليه النّظريّة السّوسيومعرفيّة ، ألا و هو مبدأ التّأثير المتبادل فدافعيّة التّلميذ تؤثّر على سلوكه و على العلاقة البيداغوجيّة الموجودة بينه وبين أساتذته ، و كذا المادة الدّراسية ، و هذه العناصر تؤثّر على دافعيّة التّلميذ في نفس الوقت ، هذا ما يفسر وجود الدّيناميكيّة في الدّافعيّة ، يتحوّل فيها العنصر المؤثّر إلى متأثّر ثمّ إلى مؤثّر من جديد (Viau , 1997). والجدير بالذّكر أن أعمال (1992) Lewin أدّت إلى اقتراحه لمفهوم هام في علم النّفس و هو مفهوم مستوى الطّموح الّذي يعرف على أنّه الهدف المبتغى (المرجو) . أي الهدف الّذي يسطره الإنسان لنفسه عند القيّام بمهمّة معيّنة ، و يمكن أن يحدّد مستوى الطّموح كذلك بالتّجارب الشّخصية الماضية للفرد عند تعامله مع نفس الموقف .

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

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

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

- القدرة عن التّعبير عن محيطهم وتفسيره عن طريق الأنشطة الرّمزيّة ، كالتّغيرات الكلاميّة أو الكتابيّة ، أي أنّ أفكارنا و أفعالنا و دوافعنا تنتظم بواسطة التّصورات الّتي نكوّنها حول ما يجري في المحيط ، و هذا ما يشير إليه باندورا الّذي يرى بأن التّلميذ يمتلك قابليّة للتّمثيل تتوقف على ما يكوّنه ، و على ما يفعله ، وعلى ما يريد فعله و على ما يرى أن باستطاعته القيّام به فعلا .

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

1.5 – **نموذج فروم (1964) Vroum** (حسب ما ورد في دوقة و آخرون ، 2009)

يعتمد نموذج فروم في تفسيره لدافعيّة التّعلّم على ما ورد في نظريّة التّوقع (توقع النّجاح أو الفشل) له علاقة مباشرة في تحديد مفهوم الدّافعيّة .

و يرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ الإنسان كائن يفكّر لا يستجيب بطريقة آليّة لمختلف المنبّهات و المثيرات الّتي يتعرّض لها في حياته اليوميّة فهو مسؤول عن اتّخاذ قراراته بكلّ عقلانيّة . (زايد ، 2003) .

يرى فروم بأنّ الدّافعيّة هي حصيلة جداء عاملين أساسيين و هما :

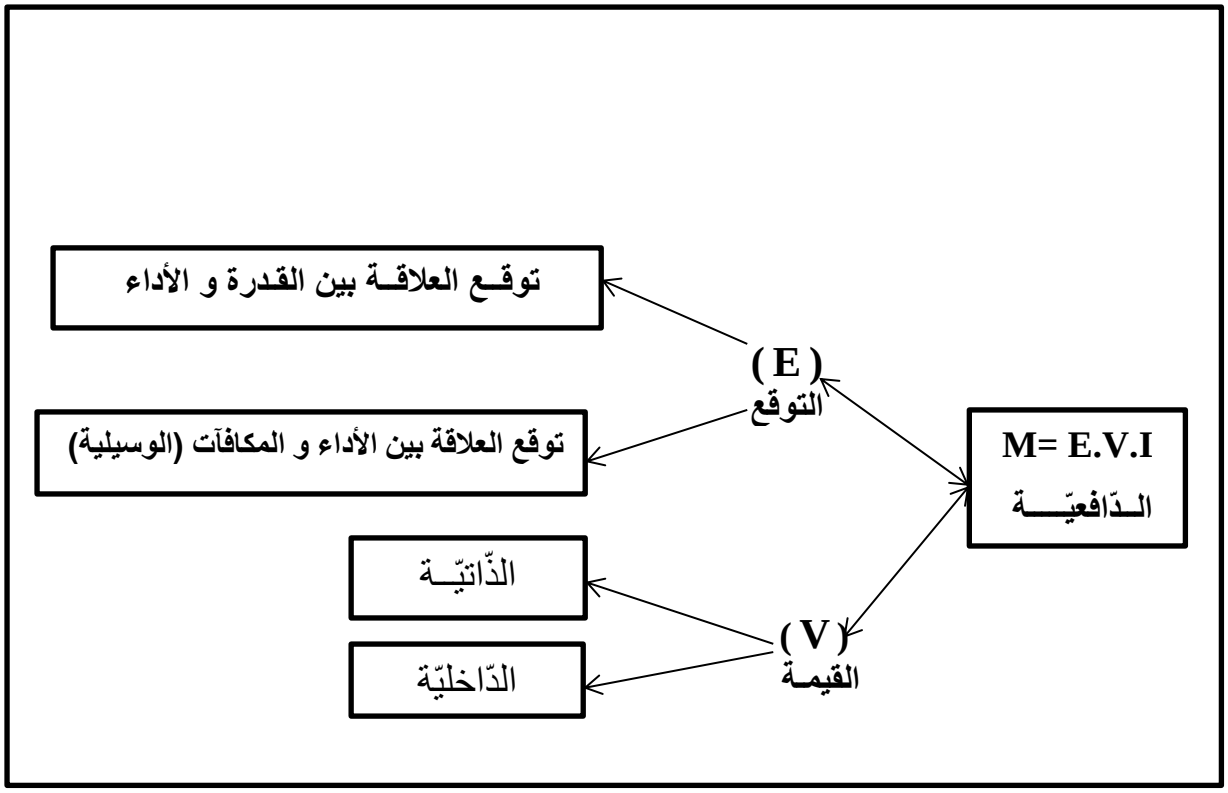
1 / **التّوقع** : و هو اعتقاد المتعلّم آني حول احتمال (امكانيّة انجاز عمل معيّن بهدف الحصول على نتائج معيّنة ، و التّوقع هو الآخر يُقسم إلى نوعين :

1 . **1 <u>النّوع الأوّل :</u>** اطلق على ما يسمى بالتّوقع من النّوع الأوّل و فيه يعتبر المتعلّم عن مدى إدراكه لقدراته على انجاز عمل ما ، أو بصيغة أخرى إدراك المتعلّم للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول و الأداء .

1 . 2 <u>النّوع الثّاني :</u> و الّذي يسمّى بالتّوقع من النّوع الثّاني و يقصد به إدراك المتعلّم للعلاقة الموجودة بين الأداء و النّتيجة المرغوب في تحقيقها .

2 / قيمة النتيجة : و يقصد بها قيمة النّتيجة الّتي يسعى الفرد إلى تحقيقها و تختلف هذه القيمة باختلاف نوع الجهد المبذول ، فيمكن أن تكون تلك القيمة إمّا داخليّة مثل الفضول العلمي و إمّا خارجيّة مثل الحصول على مكافأة ماديّة .

و القيمة بنوعيها داخليّة و خارجيّة تعبّر عن الجانب الانفعالي للمتعلّم عندما يكون حرّا في اتّخاذ قراراته إمّا بالإقدام على القيام بعمل ما (سلوك) أو تجنب القيام به و يمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل الآتي :



نموذج فروم (1964) Vroom

2.5– نموذج فيو (1994) Viau

يؤكّد فيو Viau بأنّ نموذجه المفسّر للدّافعيّة لا يأخذ كلّ المحدّدات (المكوّنات) الممكنة و لكن يمكن ضبط بعضها من أجل فهم مكوّنات الدّافعيّة في السّيّاق المدرسي و من خلال تعريف فيو للدّافعيّة المدرسيّة و المتمثّل في أنّها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التّلميذ لنفسه ومحيطه و الّذي يمكّنه من اختيار نشاط معيّن و الإقبال عليه و المواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معيّن .

نلاحظ أنّ هذا التّعريف يشمل محدّدات و مؤشّرات الدّافعيّة ، فمثلا : إدراك التّلميذ لنفسه و لمحيطه تعتبر محدّدات ، أمّا اختيار النّشاط و الإقبال عليه و المواظبة على إتمامه فهي تعكس مؤشّرات الدّافعيّة .

و ما يجدر الإشارة إليه في هذا النّموذج أنّ الدّافعيّة تدرس في شكلها الدّيناميكي .

و كذلك و تبعا لمبدأ الحتميّة التّبادليّة الّذي تعتمد عليه المقاربة الاجتماعية المعرفيّة يُلاحظ أنّ هناك تفاعل بين المحدّدات و المؤشّرات و هذا ما يعطي للدّافعيّة الدّيناميكيّة . فيمكن للمؤشّرات أن تؤدي دور المحدّدات و العكس صحيح و هذا ما يُلخّص في هذا الشكل ص 30 رقم 04 ومن خلال الشّكل السّابق نستنتج أنّه في السّباق المدرسي يرى فيو أنّ التّلميذ يقوم بادراك ثلاثة عناصر و الّتي سمّها بمحدّدات الدّافعيّة و هي :

1 – إدراك قيمة النّشاط .

2 – إدراك التّلميذ لكفاءته .

2 – إدراك التّلميذ لتحكّمه في النّشاط .

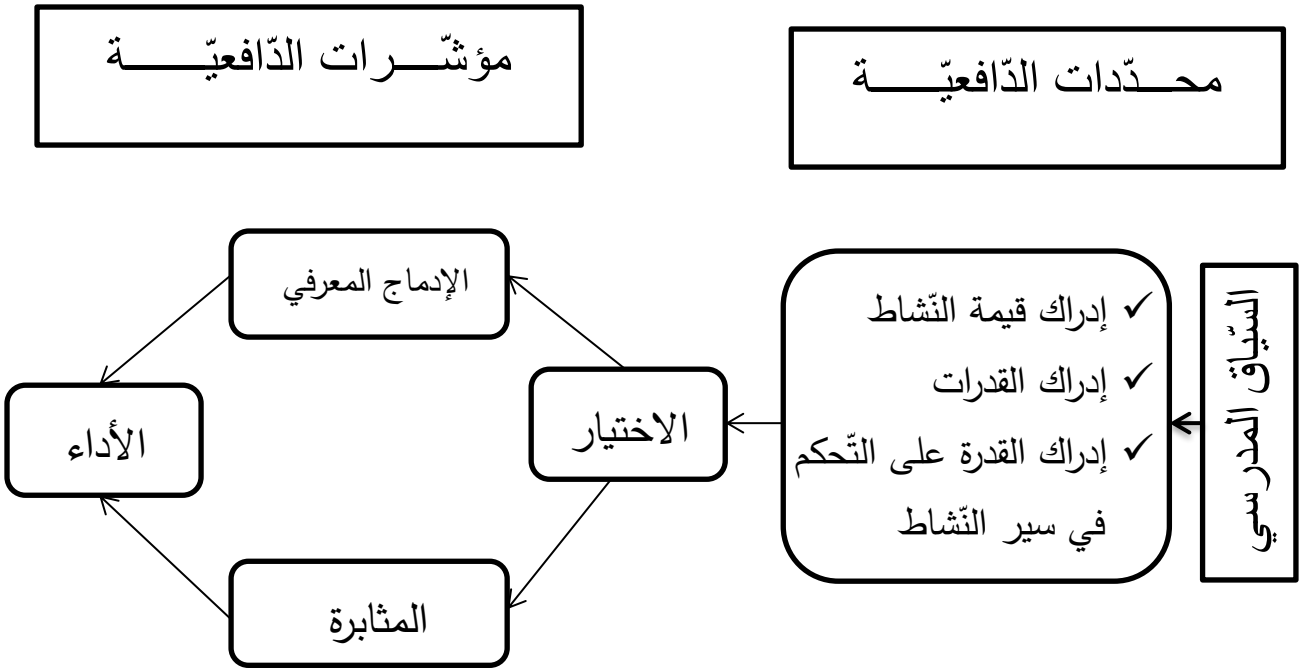
وفي المقابل يوضّح فيو Viau أربعة مؤشّرات أساسية و هي :

1 – الاختبار

2 – المثابرة

3 – الاندماج المعرفي : الالتزام المعرفي .

4 - الأداء



الشّكل يوضّح نموذج الدّافعيّة (Viau , 1997)

3.5 - نموذج باربو (1999) Barbeau .

دائما و في إطار المنظور الاجتماعي المعرفي في تناوله لدافعيّة التّعلّم نجد تعريف باربو للدّافعيّة هو الآخر يقوم على ما يحمله التّلميذ من إدراكات و مفاهيم حول نفسه و حول محيطه .

حيث يعرّف باربو Barbeau الدّافعيّة على أنّها الحالة الّتي تأخذ مصدرها من إدراكات و مفاهيم التّلميذ حول نفسه و حول محيطه و الّتي تحثّه على أن يبادر في نشاط مدرسي و يشارك فيه و يثابر من أجل إتمامه .

و عند تأمّلنا لهذا التّعريف نجده يقوم على أربعة عناصر هي :

1 – إدراك طبيعة الإسناد (إسناد داخلي أو خارجي) .

2 – إدراك التّلميذ لكفاءته فيما يخصّ اكتساب و استعمال المعارف .

3 – إدراك التّلميذ لأهميّة النّشاط المنجز في المدرسة .

4 – مساعدة التّلميذ على الاندفاع المعرفي و المشاركة فيه .

إذن العناصر الثلاثة الأولى هي محدّدات الدّافعيّة (إدراك طبيعة الاسناد ، إدراك التّلميذ لكفاءته ، إدراك التّلميذ لأهميّة النّشاط) .

- كما يوجد ثلاثة مؤشّرات للدّافعيّة حسب باربو Barbeau و هي :

- الاندفاع المعرفي (الالتزام المعرفي) .

- المشاركة

- استراتيجيات الضّبط الذّاتي للنّشاط (التقويم) .

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

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

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

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

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

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

الجدول يبين الفرق بين الأهداف التّعلميّة و الأهداف الأدائيّة

(العتوم وآخرون 2005 : 183)

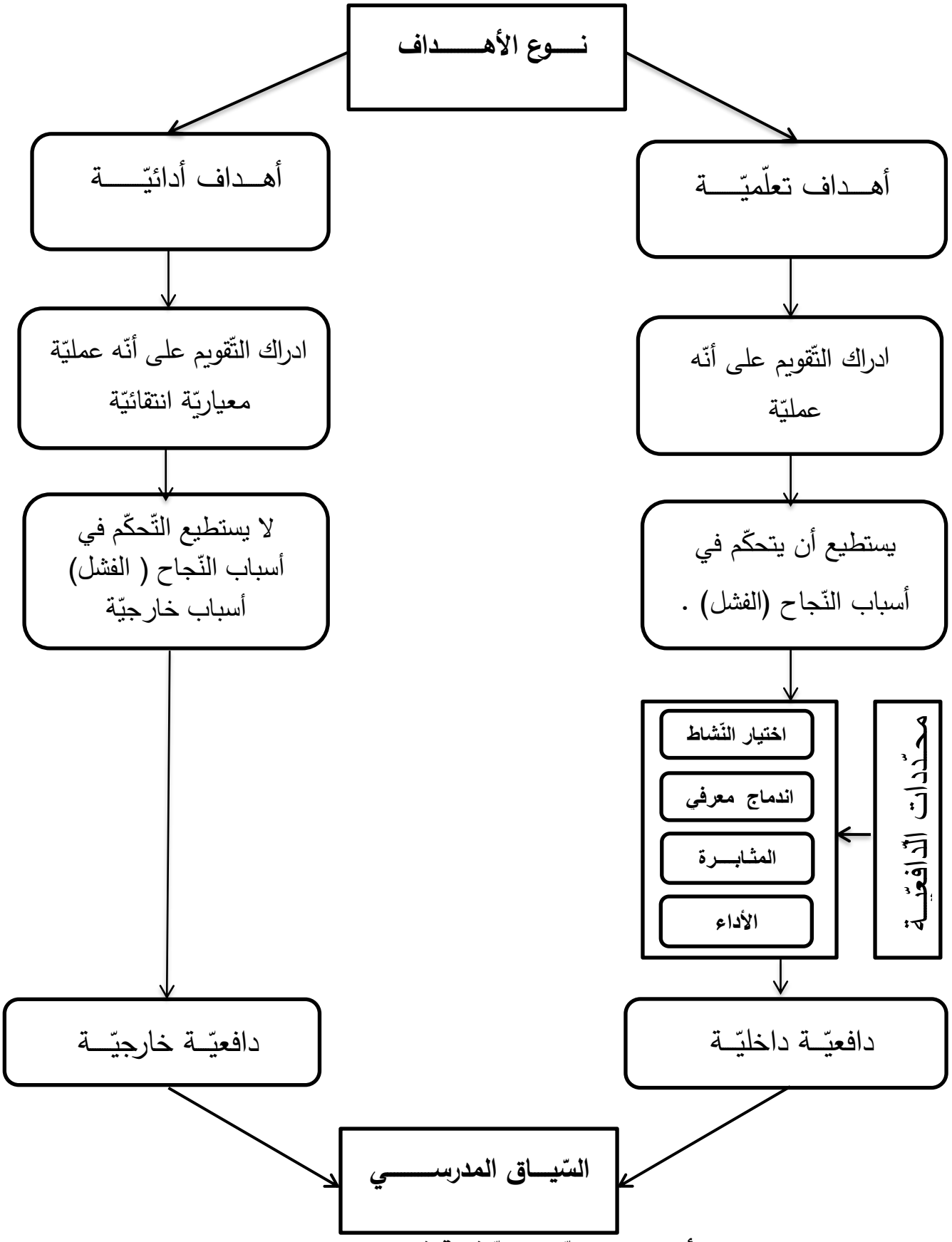
الأهداف التّعلميّة	الأهداف الأدائيّة
يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزّمن من خلال التّمرين والجهد .	يعتقدون أنّ الكفاءة سمة ثابتة في الإنسان، فإمّا أن يكون الإنسان كفء أو لا يكون
يختارون المهام الّتي تعظم فرص التّعلّم .	يختارون المهام الّتي تقدّر فرص استعراض الكفاءة ويتجنّبون المهام الّتي تكشف عن عدم كفاءتهم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

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

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

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

و تعدّ استراتيجية التّقويم الذّاتي من الاستراتيجيّات المعرفيّة الّتي يستعملها التّلميذ بصورة واعية منظّمة و دائمة و هذا إن دلّ على شيء إلاّ و دلّ على أنّ التّلميذ يدرك فعلا مسؤوليّة تعلّمه . إذن التّقويم الذّاتي يمكن التّلميذ من الحكم على أدائه و مدى تحقيق الأهداف المرجوّة وفي الشّكل التّالي سنوضّح نوع الأهداف الّتي يتبنّاها التّلميذ و نمط دافعيّة التّعلّم



نوع الأهداف و محدّدات الدّافعيّة في السّياق المدرسي

7 – **نظريّة العزم الذّاتي** : تعتبر نظريّة العزم الذّاتي من بين النّظريّات الاجتماعيّة المعرفيّة الحديثة الّتي ساهمت في دراسة مفهوم الدّافعيّة للتّعلم بصفة عامة و الدّافعيّة للتّعلّم عند التّلاميذ المراهقين بصفة خاصة و يرجع الفضل إلى Deci و Ryan في تطويرها. و تهدف هذه النّظريّة إلى تنمية الرّغبة و الإرادة في التّعلّم عند التّلميذ و ذلك بجعل عمليّة التّعلّم عمليّة ذات قيمة لديه ممّا يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه (Deci et al , 2011) .

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

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

أ – **الحاجة إلى الشّعور بالاستقلاليّة** : أي الحاجة إلى إثبات الذّات الشّخصيّة ، و عزم الفرد على القيّام بأعمال من أجل أن يثبت للآخرين أنه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين

و بإمكانه اتخاذ قرارات ، و بإمكانه اختيار ذاتي للأنشطة دون تدخل الآخرين أو طلب مساعدتهم (زايد ، 2003) .

ب – الحاجة إلى شعوره بالقدرة على ربط علاقات اجتماعيّة :

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

ج – الحاجة إلى الشّعور بالكفاءة الذّاتيّة

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

من خلال الحاجات السيكولوجيّة الثّلاث الّتي نصّت عليها نظريّة العزم الذّاتي لدافعيّة التّعلّم تظهر أهميّة هذه النّظريّة بالنّسبة للتّلميذ المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسط، الّتي تتزامن مع مرحلة المراهقة فالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ المراهق بصفة عامة و المحيط المدرسي بصفة خاصة سيؤثّر على دافعيّة التّلميذ ، و هذا ما أشار إليه Decharms (1984) (كما ورد عن خليفة ، 2000) بأنّ التّهيؤ والاستعداد الدّافعي يتأثر بالمناخ الأسري الّذي يعيش فيه الأبناء ، و يتأثّر كذلك بأساليب التّنشئة الّتي يتبعها الآباء و المدرسون مع الأبناء . لذلك ينبغي على المحيط المدرسي أن يوفر للتّلميذ الفرص الملائمة لربط علاقات اجتماعيّة مع الأساتذة ، و مع

رفاقه في المؤسسة التّعليميّة (المتوسطة) كما أن التّلميذ المراهق في حاجة إلى الوثوق في قدراته على القيام بمختلف النشاطات المدرسية ، و بذل الجهد المناسب ، و هو في حاجة ماسة إلى أستاذ (معلّم) ينمّي فيه الثّقة بالنّفس ويجنّبه الملاحظات السّلبيّة الّتي تقلّل من دافعيّتهم ، أمّا فيما يخصّ حاجة المراهق المتمدرس إلى الاستقلاليّة ، فينبغي على المعلّمين و الأساتذة في هذه المرحلة من التّعليم الابتعاد عن ممارسة السّلطة و أن يكون لديهم مستوى من الوعي بأنّ تلك القيود والأوامر الّتي تفرض على الّتلميذ المراهق تؤثّر سلبا على دافعيّته للتّعلم . فالمراهق في هذه المرحلة يفضل النّشاطات الدّراسيّة الّتي تسمح له بالتّعبير عن ذاته، وتزيده ثقة في نفسه ، كما تتيح له الفرص للقيّام بالسّلوك الّذي يريده بكلّ حريّة و عزم (دوقة وآخرون، 2009) .

وفي نفس السّياق يمكن تقسيم الدّافعيّة إلى :

1 – دافعيّة داخليّة

2– دافعيّة خارجيّة

5 – لا دافعيّة

1 – الدّافعيّة الدّاخليّة : أشار " ديسي وريان " إلى أنّ الدّافعيّة الدّاخليّة تنشأ تلقائيّا من الحاجات النّفسيّة للفرد الّتي تثير اهتمامه دون أن ينتظر مكافأة ، لأنّ المكافأة الحقيقيّة هي انجازه للنّشاط من تلقاء نفسه فنجد الفرد في هذه الحالة يميل إلى حبّ الاستطلاع والاكتشاف، ولديه الفضول العلمي ، و يعمل باستمرار من أجل أن يطوّر ذاته و أن ينمي مهاراته الذّاتيّة ، كما

يسعى إلى التّطوّر العلمي و الاجتماعي (جمال عطية فايد ، 2008) و تنقسم الدّافعيّة الدّاخليّة في هذه الحالة إلى :

1.1 – الدّافعيّة الدّاخليّة للإنجاز : يقوم التّلميذ بالالتزام بنشاط دراسي من أجل الشّعور بالمتعة و اللّذة عند انجاز المهام الجديد والصعبة الّتي تجعله في موقف تحدّي و مثابرة .

2.1 – **الدّافعيّة الدّاخليّة للمعرفة** : في هذه الحالة كذلك يقوم التّلميذ بأداء نشاطاته الدّراسيّة من أجل الشّعور باللّذة و الرّضا عند تعلّم جديد .

3.1 – الدّافعيّة الدّاخليّة للإحساس (الاستثارة) : يقوم التّلميذ بالالتزام بنشاطاته الدّراسيّة من أجل الشّعور بأحاسيس ايجابيّة و مستحبّة .

2 – الدّافعيّة الخارجيّة : حسب نظرية العزم الذّاتي تُعبّر الدّافعيّة الخارجيّة عن رغبة الفرد في القيام بنشاط ما من أجل بلوغ أهداف معيّنة . و أضاف (دوقة ، و أشروف ، 2016) إلى أنّ الدّافعيّة الخارجيّة تعني الالتزام بنشاط قصد الحصول على أشياء مستحبّة (المكافأة) و تجنب أمور غير مستحبة (العقاب) .

وفي هذه الحالة تنقسم الدّافعيّة الخارجيّة إلى أربعة أنواع و هي : (كما وردت عن أشروف كبير ، 2017) .

1.2 – الدّافعيّة الخارجيّة ذات الضبط الخارجي (مثيرات خارجيّة) .

في هذه الحالة يكون سلوك المتعلّم مضبوطا بعوامل خارجيّة ، مثلا يقوم التّلميذ بإنجاز نشاط دراسي معيّن (حل التّمارين و المراجعة) للحصول على رضا الوالدين أو الحصول على علامات جيّدة في الامتحان .

2.2 – الدّافعيّة الخارجيّة ذات الضّبط المستدخل

و في هذا النّوع من الدّافعيّة يقوم الفرد باستدخال مصادر المراقبة على أفعاله و سلوكاته ، دون أن تكون تلك المصادر نابعة من شعوره بالعزم الذّاتي أي يقوم التّلميذ بإقناع نفسه بأنه يريد أن يتعلّم شيئا معيّنا حبّا في العلم و في الحقيقة يقوم بمراجعة الدّروس تجنّبا من الحكم عليه بأنه متهاون و كسول يعني يخشى التّلميذ في هذه الحالة من عواقب تمسّ شخصيّته و تقديره لذاته سواء من طرف المعلّم أو من طرف زملائه في القسم .

3.2 – الدّافعيّة الخارجيّة ذات الضبط المعرف (غير مجهول) .

في هذه الحالة يحكم التّلميذ على النشاط الّي يقوم بإنجازه على أنّه مهم بالنسبة له ، فيختاره بكلّ حريّة ليمارسه على الرّغم بأنّه لا يثير اهتمامه .

مثلا التّلميذ يقوم باختيار مجموعة من التّمارين لينجزها على الرّغم أنّه لا يشعر بمتعة ، لكن هذه التّمارين تجعله يطوّر كفاءته و ينجح في الامتحان .

2. 4 – الدّافعيّة الخارجيّة ذات الضّبط المدمج .

و في هذا النّوع من الدّافعيّة الخارجيّة يختار المتعلّم نشاط دراسي بدرجة كبيرة من الحريّة و كأنّ الأمر يتعلّق بعزم ذاتي حقيقي لأنّه يتوافق مع ذاته ، فيقوم ببذل المجهودات اللّازمة لتحقيق أهدافه حتّى و لو كانت صعبة . مثلا : تلميذ على الرّغم لعدم حبّه لمادة العلوم لكن يبذل مجهودات كبيرة و يحلّ تمارين متنوّعة للحصول على علامات جيّدة تؤهله لاختيار تخصص علوم الطّبيعة و الحياة ، وقد اقتنع بأنّ المادة مهمّة في التّخصص الّذي يرغب فيه .

3 – اللّادافعيّة : اللّادافعيّة تعكس عجز المتعلّم بأن يفسّر نتائج أفعاله وعجزه في إدراك دوافع سلوكه .

- إذا تمعنا في تقسيم الدّافعيّة الخارجيّة إلى أربعة أنواع نلاحظ أنّ النّوعين الأوليين (ذات ضبط المستدخل ، و ذات الضّبط الخارجي).يفتقران إلى صفة العزم الذّاتي ، لأنّ التّلميذ في هذه الحالة لا يتمتّع بالاختيار و مصدر نشاطه هو الضّغط النّاجم عن أمور خارجيّة مثل : التّخوف أو أمور داخليّة مثل : الاحساس بالذّنب . أمّا النّوعين الآخرين (ذات الضبط المعرف ، ذات الضبط المدمج) فيتّصفان بالعزم الذّاتي، لأنّ الشّخص يختار النّشاط الدّراسي من تلقاء نفسه ، لأنّه يراه مهمّا و يتماشى مع قدراته .
- و أضاف (دوقة و أشروف ، 2006) إلى أنّ هناك تقسيم جديد للدّافعيّة أحسن من التّقسيم الكلاسيكي و هو :

- دافعيّة تفتقر إلى العزم الذّاتي : و تشمل الدافعية ذات الضبط الخارجي و الدافعية ذات الضبط المستدخل .
- دافعيّة تتّصف بالعزم الذّاتي : و تشمل الدافعية ذات الضبط المعرف و الدافعية ذات الضبط المدمج .

بالإضافة إلى التقسيم السابق يمكن تقسيم الدافعية على النحو الآتي :

- دافعيّة مستقلّة .
- دافعيّة مراقبة (مضبوطة).
- **1– دافعيّة مستقلّة** : ترتبط الدّافعيّة المستقلّة بالنّجاح الدّراسي الكبير و بالرّضا عن المؤسسة التّعليميّة و إدراك عال لتقدير الذّات أو إدراك الكفاءة و تثير انفعالات ايجابيّة (مستحبّة) كما ترتبط الصّحة النّفسيّة و الصّحة العقليّة الجيّدة و التّكور في الأداء و المثابرة .
- **2 – الدّافعيّة المراقبة أو الخاضعة للرّقابة** (عكس المستقلة) : ترتبط بنتائج سلبية مثل عدم المثابرة في الأداء ، عدم الرّضا عن المؤسسة التّعليميّة (التّخلي عن الدّراسة ، و إدراك منخفض لتقدير الذّات . وتثير انفعالات سلبيّة .

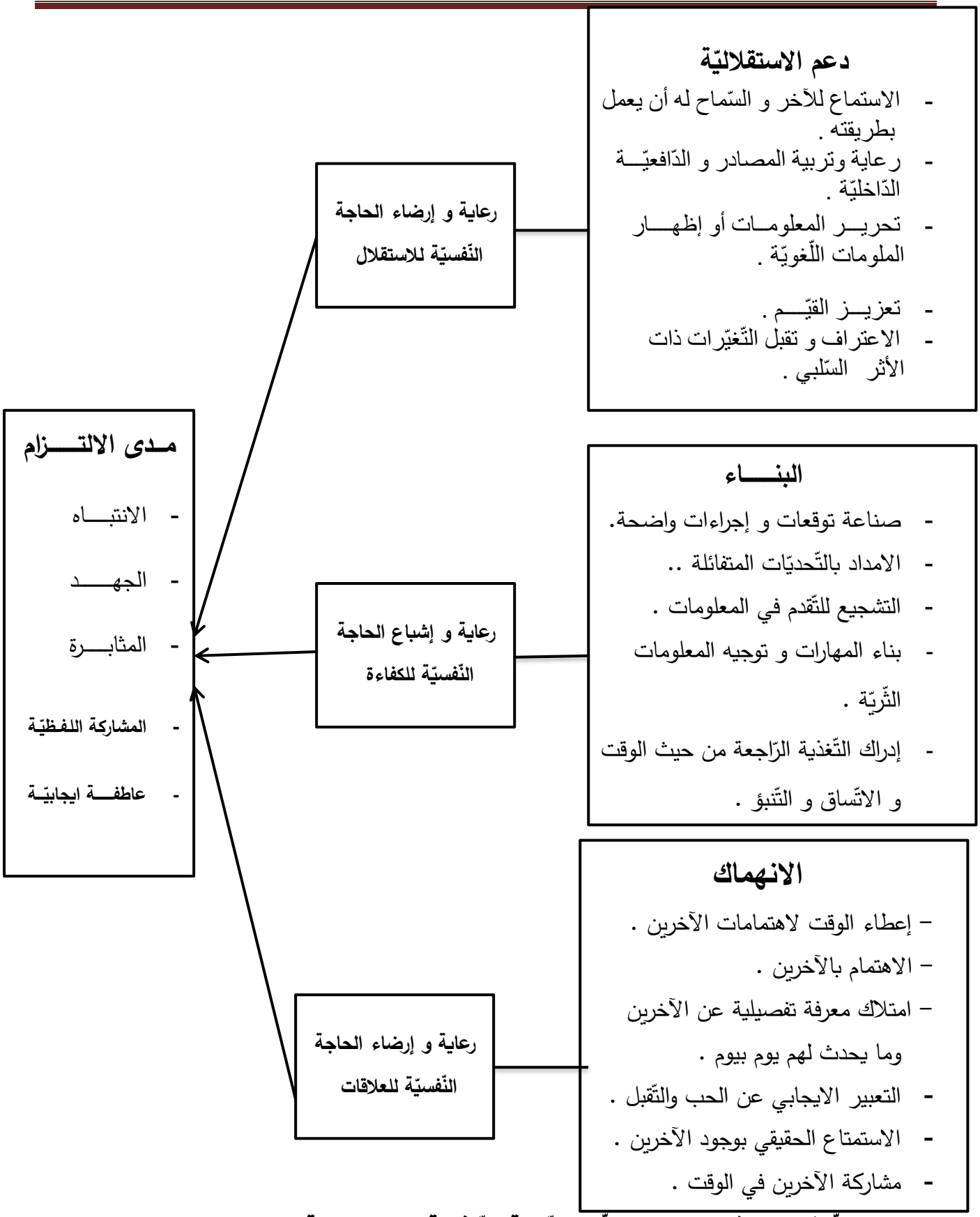
على ضوء ما سبق ذكره يمكن توضيح العلاقة بين المتغيّرات البيئيّة الضّروريّة الّتي تحدث إشباعا للحاجات النّفسيّة الثّلاثة و هي : الحاجة إلى الشّعور بالاستقلاليّة و الحاجة إلى الشّعور بالكفاءة و الحاجة إلى ربط علاقات اجتماعيّة مع الآخرين ، و يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي :

الجدول يبيّن العلاقة بين المتغيّرات البيئية و الحاجات النّفسيّة

الحاجات النّفسيّة	المتغيّرات البيئية اللّازمة	الظّروف البيئية المشبّعة للحاجة
الاستقلاليّة	إتاحة الفرصة للتّوجيه الذّاتي	دعم الاستقلاليّة
الكفاءة	التّحدّي و التّفاؤل	التّغذيّة الرّاجعة الايجابيّة
العلاقات الاجتماعيّة	التّفاعل الاجتماعي	العلاقات الايجابيّة

(جمال عطيّة فايد ، 2008 ، 144)

و من جهة أخرى سنوضّح العلاقة بين السّياقات الاجتماعيّة و الحاجات النّفسيّة في النّموذج الدّافعي للانهماك كما لخّصه كونال (1990) Connell و كونال و ولبرن (1991) Connell & Wellborn في الشّكل الآتي :



الشّكل : نموذج الالتزام يوضّح الدّلالة الدّافعيّة لدعم الحريّة و البناء و الاندماج

(جمال عطية فايد ، 2008 : 143)

الدّرس السّابع : أساليـب قياس الدّافعيـّة

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

1 - المقاييس الفيزيولوجيّة

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

2 - المقاييس السيكولوجيّة الموضوعيّة

و تشمل هذه المقاييس على عدّة أساليب أهمّها :

• أسلوب التّغلب على العقبات : يستخدم في هذا الأسلوب جهاز معيّن يسمى جهاز العقبة. ويتكوّن هذا الجهاز من حجرتين بينهما ممر ، تزود أرضيّة الممر الموصل بين الحجرتين بشبكة كهربائيّة أو مادة موصلة للحرارة ، ويوضع الحيوان في إحدى الحجرتين ويحرم من حاجاته الفيزيولوجيّة وتوضع له في الحجرة الثّانيّة المادة الخاصة بإشباع هذه الحاجة ثمّ توصل أرضيّة

الممر بمصدر كهربائي أو حراري و تقاس بالتّالي شدّة الدّوافع يقدّر الألم الّذي يتحمّله الحيوان في عبور الممر الكهربائي أو الحراري (ملحم ، 2001) .

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

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

3 – ملاحظة السّلوك و دراسة الحالة

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

4 – مقاييس التّقدير الذّاتي

تعد مقاييس التّقدير الذّاتي أوسع المقاييس انتشارا وتتعدد أشكالها بحسب الدّوافع الّتي هي موضوع القيّاس ، وفي هذه المقاييس يطلب من المفحوص الإجابة عن بعض الأسئلة الّتي يعكس بعضها الدّافعيّة العامة للشخص وبعضها الآخر يركز على دوافع محدّدة و من هذه المقاييس : اختبار

الدافعية العامة من بطارية جلفورد للشخصية ، واختبار (Lynn (1969 للدّافعيّة . واختبار التّفضيلات الشّخصيّة لـ Edwards ، واختبار الدّافعيّة للإنجاز و اختبار السّيطرة وغيرها من الاختبارات الّتي تتميّز بسهولة تطبيقها ، بينما يعاب عليها لضعف صدقها وقدرة المفحوص على التلاعب في الإجابة (كما ورد عن ملحم ، 2001) .

5 – المقاييس الإسقاطيّة

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

- أساليب تكوينيّة تنظيميّة : تتطلب من الفاحص أن يفرض على المفحوص المادة المعروضة كما في اختبار يقع الحبر لـ : روشاخ .
- أساليب بنائيّة : تتطلّب من المفحوص تنظيم مواد محدّدة الحجم كما في اختبار مجموعة من اللّعب لـ Druscol ، واختبار الصّورة لـ Sheidman .
- أساليب تفسيريّة : يطلب من المفحوص تفسير الأشياء ، بحيث يمكن أن يعطى لها معنى شخصيّا أو انفعاليّا مثل اختبار تفهم الموضوع T. A .T .
- أساليب تفريغيّة : تتيح للمفحوص أن يستعيد ذاكرته وأن يتخلّص من انفعالاته كما في طريقة اللّعب العلاجي من خلال عمل الدّمى وتحطيمها أو تشويهها كما ورد في اختبار Levy الاسقاطي .

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

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

- تعتبر إجراء مناسبا للكشف عن الجوانب اللاّشعوريّة و السّمات الكامنة للشّخصيّة .
- لا تحدد الاستجابات أو تقترحها للمفحوصين ، بل تترك لهم حرية الاستجابة و ردود الفعل بلا حدود .
- تساعد الأخصائي النّفسي في الكشف عن عدد من أبعاد شخصيّته . يمكن قياسها في وقت واحد .
- تساعد في الكشف عن جوانب متعدّدة من شخصيّات المفحوصين وخصائصهم ودوافعهم وتفكيرهم و سلوكهم (كما ورد عن ملحم ، 2001) .

الدّرس الثّامن :عوامل تدنّي الدّافعيّة للتّعلّم

إنّ تدني الدّافعيّة المدرسيّة مشكلة من المشكلات التّربويّة الّتي تواجه المنظرين التّربويّين و علماء النّفس و المهتمين بقضايا التّعلّم ، و تشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى أنّ أغلب التّلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط عرضة للنّقص في الحوافز و الدّافعيّة للتّعلم(العلوان والعطيات،2010) . فمعظم تلاميذ هذه المرحلة (التّعليم المتوسط) في سن المراهقة ، و هم في هذا السّن يعيشون فترة من التّوتر النفسي ، و العديد منهم ما إن يصل إلى هذه المرحلة الدّراسيّة (المتوسطة) حتّى يأخذ بالنّظر إلى المدرسة كمكان ممل، وغير مهم بالنّسبة لهم (Gentry , 2001)، ويزيد من هذا الشّعور السّلبي اتجاه المدرسة ، ما يواجه التّلاميذ من تغيير في البيئة التّعليميّة بعد المرحلة الابتدائيّة ، فينتج عن ذلك كلّه تدنّي في دافعيّتهم المدرسيّة ، و ربما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض المشاكل السّلوكيّة (Eccles , 2001) . و قد أُرجع ذلك إلى انعدام الحيويّة و الفاعليّة و الشّعور بانخفاض قيمة النّتاجات التّعلميّة الصّفيّة (العلوان و العطيات ، 2010) ممّا يستدعي الاهتمام بهذه المشكلة و العنايّة بها لأنّ استفحالها و انتشارها بين التّلاميذ يترك آثارا سلبيّة على التّلاميذ و يضعف تحقيق أهداف المؤسّسة التّربويّة ، لذلك اهتم التّربويّون بعمليّات التّعلّم و الدّافعيّة و جودة التّعليم اهتماما متزايدا في السّنوات الأخيرة سواء على مستوى البحوث النّظريّة أو على مستوى الممارسات التّعليميّة ، حيث أصبح الاهتمام بالدّافعيّة و خصائص المتعلّمين من أهم الأولويّات في عمليّة التّعلّم (الضّامن ، 2006) .

وعليه يشكل بناء المواقف التّعليميّة الفاعلة بهدف جعل الصّف بيئة مرغوبة و مثيرة لدافعيّة التّعلم تحديا أمام المهتمين بالمواقف الصّفيّة (Stewart , 1993) و قد اهتمّ Dweck (1986) منذ السّبعينات من القرن الماضي ببناء برامج لزيادة الدّافعيّة للتّعلّم . و يرى (Deci & ,1996 Ryan) أنّ إثارة دافعيّة التّلاميذ تجعل عمليّة تعلّمهم أكثر فاعليّة و عمليّة تفاعلهم المدرسي و الصّفي أكثر ايجابيّة ، و تزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التّعلم الصّفيّة و الدّافعيّة للتّعلّم لها أهميّة في زيادة انتباه التّلميذ وقت اندماجه في الأنشطة المدرسيّة و تركيز عزوه في نجاحه و فشله إلى عوامل داخليّة و سيطرته على العوامل المؤثّرة في انجاز مهمّة التّعلم و يؤدّي ذلك إلى زيادة دافعيّته .

وقد وجهت بعض الانتقادات إلى المدارس لانعدام عنصر التّحدي و أعتبر ذلك سببا لحدوث الملل و فتور المهمّة و الشّعور بالإحباط ، لأنّه لا تتاح للتّلميذ الفرصة لاستثارة أقصى ما لديه من طاقات و إمكانات و معلومات (Gagne ,1995) . و ما تجدر الإشارة إليه أنّ التّلميذ المراهق في مرحلة التّعليم المتوسط يعيش كثيرا من التّغيّرات والتّطورات العامة الّتي بدورها تؤثّر على انفعالاته حيث يصبح التّلميذ سريع الانفعال لأتفه الأسباب ، فيجد نفسه عاجزا على فهم ما يحدث له و لا يستطيع المواجهة فيصاب بإحباط و حالات من اللاّتوازن الانفعالي (زهران ،1984). و هذا ما يؤثّر سلبا على دافعيّته فنجد التّلميذ المراهق عوض أنّ يهتمّ بالدّراسة و المثابرة يبحث عن طرق واستراتيجيات لفهم الوضع الجديد المتأزّم الّذي يعيشه (زيدان ، 1985) . إذن لا يمكن إغفال أهميّة مرحلة المراهقة باعتبارها من أهم المراحل الّتي يمرّ بها الإنسان و تتّصف

بخصائص تميّزها عن غيرها من المراحل بحيث يستوجب على المربين مراعاتها في كلّ عمل تربوي من أجل تفادي الكثير من المشكلات الّتي يمكن أن تحدث بسبب سلوك التّلميذ المراهق (زهران ، 1984) .

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

و في نفس السّياق يمكن القول أنّ من بين العوامل الّتي تقلّل دافعيّة المتعلّم ، هي اعتماد المعلّم على العلامات عند إجراء الاختبارات التّكوينيّة المستمرّة ممّا يؤثّر سلبا على أداء التّلميذ ، لأنّه في حالة حصوله في أكثر من مرّة على درجة ضعيفة قد تتكوّن لديه قناعة أنّ هذا أقصى ما يستطيع انجازه و أنّه لا فائدة من بذل المزيد من الجهد . لكنّ عندما يقوم المعلّم بوضع تقديرات فإنّ التّلميذ الذّي لم يتمكّن من تحقيق الهدف سيحاول تصحيح أخطائه ذاتيّا حتّى يصل إلى المستوى المطلوب ، خاصة إذا تدخل المعلّم في توجيه مسار التّلميذ مع الحرص أن يجعله واعيّا بأخطائه و مشاركا في تعديلها ، لأنّ ذلك يعزز ثقته بنفسه ويشجّعه على مواصلة التّعلّم (الكيلاني و آخرون ،2009) .

و من بين أسباب تدني دافعيّة التّعلّم النّظرة السّلبيّة للعلم بصفة عامة و المدرسة بصفة خاصة و انتشار ثقافة لا فائدة من العلم وسط التّلاميذ ، و أنّ العلم لا يحقّق الماديّات و الرّفاهيّة الّتي تحقّقها التّجارة و الرّبح السّريع فإن تبنّا الوالدين تلك الأفكار السّلبيّة المدرسة غير مفيدة و طلب العلم و الدّراسة مضيعة للوقت حتما سينشأ الأبناء على عدم حبّ العلم و المدرسة و ينقلون هذه الأفكار إلى المدرسة أين تغيب دافعيّة التّعلّم و تحلّ محلّها أفكار خاطئة كمغادرة مقاعد الدّراسة و البحث عن عمل وربح مادي سريع .

- كذلك طول البرامج الدّراسيّة و صعوبة المواد التّعليميّة نُعدّ سببا من أسباب تدني الدّافعيّة المدرسيّة . فعندما يجد التّلميذ صعوبة في فهم البرنامج الدّراسي و عندما لا تراعى قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم فسينعكس سلبا على دافعيّتهم و بالتّالي على تعلّمهم .
- و كذلك عندما يدرك التّلميذ أنّه في منافسة مع رفاقه و أنّه غير مستعد لكي يستجيب لمطالب هذه المنافسة السّلبيّة خاصة بالنّسبة للتّلميذ المتأخر دراسيّا الّذي يصبح عرضة لسخريّة الزّملاء الّتي تولّد لديه الشّعور بالنّقص و انخفاض في تقدير الذّات و الشّعور بالقلق .
- و اكتظاظ الأقسام هو الآخر يُعدّ عاملًا من عوامل تدني الدّافعيّة المدرسيّة ، لأنّه يقف عائقا أمام المعلّم و التّلميذ في تحقيق السّيرورة التّعليميّة ، فالمعلّم لا يمكنه القيام بدوره التّربوي ، فلا يستطيع ايصال المعلومة و تحقيق أهدافه المنشودة نتيجة انتشار الفوضى و المشاغبة في القسم خاصة مع غياب الوسائل التّعليميّة التّكنولوجيّة .

- إنّ التّباين بين توقّعات الأولياء و قدرات الأبناء يُعتبر سببا من أسباب تدني الدّافعيّة ، فعندما نطالب الابن (التّلميذ) بأداء يفوق قدراته و يفوق مستواه الدّراسي سيصاب هذا التّلميذ بالإحباط و ينتابه القلق و الشّعور بالخوف و سيقوم بإنجاز مهامه الدّراسيّة ليس جبّا في الدّراسة و إنّما تجنبًا للوقوع في الفشل .
- بالإضافة إلى البيئة المدرسيّة عندما تكون المدرسة مصدرا للضّغط نتيجة كثرة الضوضاء و ضعف الإضاءة و الارتفاع الشّديد في الحرارة و الشّكل العمراني للمدرسة و عدم تجهيزها بملعب و ساحة تصبح كأنّها فضاء مغلق لا يسمح للتّلميذ بحريّة اللّعب و التّحرك و التّفريغ انفعالاته وطاقاته المكبوتة بشكل مقبول ،هذا كلّه يؤدّي إلى انخفاض دافعيّة التّعلّم عند التّلاميذ .
- الاعتماد على طريقة التّدريس الكلاسيكيّة الّتي تعتمد على الإلقاء و تبتعد عن أسلوب الحوار و النّقد و المناقشة و عدم اتاحة فرصة للتّلاميذ لإبداء الرّأي ووجهات النّظر .
- عدم قدرة بعض التّلاميذ على تحديد أهدافهم و ضعف كفاياتهم الذّاتيّة و المبالغة في التّركيز على الصّعوبات الّتي تواجههم و عدم القدرة على مواجهتها من شأنه أن يقلّل من دافعيّتهم .

الدّرس التّاسع : أساليب إثارة دافعيّة التّعلّم .

هناك عدّة أساليب لإثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم نحاول التعرض إلى بعضها :

- تشجيع التّلاميذ على المشاركة في القسم ، وحل مشكلاتهم وتفهم مشاعرهم و حالاتهم النّفسيّة.
- تقبل آراء التّلاميذ و دعمها و إتاحة لهم فرص التّعبير عن انفعالاتهم مع حسن الإصغاء و التّفهم .
- يجب أن يكون الانتقاد بناء و يكون موجّها لأعمال التّلاميذ وليس للتّلاميذ أنفسهم .
- استخدام الوسائل التكنولوجية المتنوعة في تقديم الدّرس .
- جعل التّلاميذ يشاركون في إعداد الدّرس والتّخطيط له والاستفادة من أفكارهم وتساؤلاتهم .
- الاعتماد على استراتيجيات تدريس متنوعة مثل طرقة الحوار و المناقشة ، طريقة العصف الذّهني و التّعلّم الجماعي وغيرها .
- جعل التّلاميذ يدركون أهمية و قيمة النّشاطات المراد إنجازها في المدرسة .
- مساعدة التّلاميذ على تنظيم ساعات الدّراسة و المراجعة و المذاكرة .
- تعليم التّلميذ على أن يضع في نفسه نظام الأولويّات و أن يركّز جهده على تحقيق الأولى فالأولى .
- إشراك التّلاميذ في عمليّة التّعلّم و التعليم وجعلهم مشاركين فعّالين في ذلك .
- إثارة اهتمام المتعلّمين بالموضوع ومساعدتهم على إدراك قيمة وأهميّة المادة التّعليميّة والّتي يجب أن تكون ذات صلة بحاجاتهم .

- استخدام التّجريب و التّعلّم بالممارسة و العمل .
- إعطاء أهميّة كبيرة للأنشطة اللاّصفيّة مثل الرّياضة والرّسم .
- إثارة اهتمام المتعلّمين بالدّرس ومساعدتهم على إدراك قيمة وأهميّة المادة التّعليميّة و الّتي يجب أن تكون ذات صلة بحاجاتهم .
- يجب على المعلّم مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ .

يجب على المعلّم الاعتماد على عمليّة التّقويم المختلفة و العدل في تطبيقها .

- **التّقويـم المستمر كاستراتجيّة لتحسيـن دافعيّة التّعلّم**

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

و يرى بعض الباحثين أنّ المهام التّعليميّة تكون مدفوعة داخليًّا عندما تتصف بخصائص الدّافعيّة مثل التّحدّي و الانجاز و المثابرة وممارسة التّقويم الذّاتي ، و عندما يكون التّلاميذ مدفوعين ذاتيّا فإنهم يهتمون و يشاركون في عمليّة التّعلّم بشكل إيجابي ، و بالتّالي يمتازون بالنّشاط و الحيويّة في معالجة المعلومات ، و يميلون إلى اختيار المهام الّتي تتّصف بالجديّة و التّحدّي ليثابروا و يصلوا إلى مستوى عالٍ من الأداء الأكاديمي (Lepper , 2005) .

و تشير الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة قويّة بين الدّافعيّة المرتفعة و استخدام استراتيجيّات التّعلم العميقة القائمة على تحقيق الأهداف التّعلّميّة (Sankaran ,2001) .

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

و قد ذكر محمد مصطفى الدّيب (2003) أنّ التّفاعل الإيجابي بين التّلاميذ و المعلّم وطريقة التّقويم ، يؤثّر في النّواتج المعرفيّة و الوجدانيّة ، ويزيد من دافعيّة التّلاميذ نحو تحقيق أهداف التّعلم ، كما يزيد من اتجاهاتهم نحو المهمّة (الهدف) ، و بالإضافة إلى ما سبق ذكره أشار Bernard et Alvin (1979) (كما ورد عن شعلة ، 1999) إلى أنّ عمليّة التّقويم السّليمة والمستمرة للتّلميذ في القسم أثناء الموقف التّعليمي يتطلّب الأخذ بعين الاعتبار أنّه عضو في

جماعة يؤثّر ويتأثّر بها ، ويعتبر سلوك التّلميذ حصيلة تلك العلاقات و قدرته في التّوافق مع البيئة المحيطة به .

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

إذن فالتّقويم المستمر يشكل مجالا تكوينيّا للمعلّم و المتعلّم ممّا يجعل المعلّم يقوم بإعادة النّظر في ممارسته التّعليميّة ، و على المتعلّم إعادة النّظر في طرق استيعابه و مذاكرته . في نفس السّياق أشار (Hameline , 1985) إلى أنّ التّقويم يصبح تكوينيّا (بنائيّا) إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات للمتعلّم باستمرار عن تطوّره أو ضعفه و وسائل لمعالجة هذا الضّعف .

و تشير بعض الدّراسات التّربويّة إلى وجود ثلاثة عناصر أساسيّة تعدّ محفزا جوهريا للتّعلّم كما تؤكّد تلك الدّراسات على أهميّة ربط أساليب التّعليم و التّقويم الّتي يعتمدها المعلّمون بالمحفزات التّعليميّة الّتي قد توجّه طاقات التّلاميذ وتستثير دافعيّتهم نحو التّعلّم . و الجدير بالذّكر أنّ مهمّة إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم لا تلقى على عاتق المدرسة وحدها ، و إنّما هي مهمّة يشترك فيها

كلّ من المدرسة و البيت معا ، و بعض المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى (توق وعدس،1984) .

وتتمثّل هذه العناصر في :

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

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

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

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

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

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

ويضيف سيد خير الله (1978) بأن فرض مادة دراسية على التّلميذ بعيدة عن مركز اهتمامه سيجعله ينفر من تلك المادة ، و من كلّ المواد الصّعبة وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه Viau (1997) في دراسته للدافعيّة المدرسيّة في السّياق المدرسي حيث توصّل إلى أنّ التّلميذ لا يُقبل على نشاط مدرسي إذا حكم عليه مسبقا بأنه غير مفيد وغير ملائم . إذا على الأستاذ عند تطبيق التّقويم المستمر الاعتماد على أساليب مثيرة تدفع بالتّلميذ إلى البحث و الاكتشاف .

و من جهة أخرى تؤكّد Dweck (1985) (كما ورد عن Barbeau , 1997) على ضرورة إبراز أهميّة النّشاطات المدرسيّة للتّلميذ لأنّ إدراكه لأهميّة تلك النّشاطات يدفعه لاكتساب و إتقان العديد من المهارات .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الدّرس العاشــر: ماهية المشروع

إنّ فكرة المشروع المدرسي و المهني للتّلميذ تعتبر من المفاهيم الحديثة في ميدان التوجيه المدرسي ، ويعتبر المشروع المدرسي بديلا للتّوجيه الكلاسيكي الّذي كان يعتمد على معايير مجحفة في حقّ التّلميذ : مثل الخريطة المدرسية و النّتائج الدّراسيّة في بعض المواد الدّراسيّة و الالتزام بتوجيهات التّخطيط الوطني ، وتتمّ عمليّة توجيه تلاميذ الطّور المتوسط و الطّور الثّانوي بناء على متطلّبات و احتياجات الدّولة للإطارات في مختلف التّخصّصات و الميادين .

المشروع المدرسي و المهني يعتبر من المشاريع ذات الأهميّة في حياة التّلميذ و الّتي يمر بها هذا الأخير من خلا ل مسار حياته بحيث أنّه ينمو و يتطوّر عبر مراحل عديدة بدء باختيار التّخصص الدّراسي المرغوب إلى ممارسة المهنة ، ولنجاح التّلميذ في اختيار المهنة المناسبة يجب أوّلا اختيار التّكوين العلمي الّذي يتناسب مع قدرات التّلميذ و ميولاته .

1 – تعريف المشروع :

كلمة مشروع مستمدّة من الكلمة اللّاتينيّة (Projet) أكثر استعمالا في شتّى مجلات الحياة اليوميّة و خاصة الّتي لها علاقة بالسّياسات التّربويّة و الاجتماعيّة و الاقتصاديّة و الصّناعيّة و الشّخصيّة و المهنيّة .

و عرّف (معجم موسوعة التّربيّة ، 1944 ص ، 802) المشروع بأنّه " سلوك استباقي يفترض القدرة على تصور ما ليس متحققا و القدرة على تخيّل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبليّا " .

أمّا الباحث الانثروبولوجي الفرنسي (Boutinet , 2011) فقد اعتبر أنّ المشروع هو توقع إجرائي لمستقبل منشود يصبو إليه الفرد .

وورد في قاموس Le petit Larousse أنّ كلمة مشروع تعني مجموعة الأفعال الّتي تسعى للقيام بها و الأهداف الّتي ترسمها و المشروع المراد تحقيقه . و أضاف (Paul , 2006) أنّ المشروع هو ما نعتزم القيام به في المستقيل البعيد في حين يرى (Borjou , 1998 , p 127) أنّ المشروع هو " مجموعة الأعمال الموجّهة صوب نتيجة منتظرة في وقت محدّد ذات فائدة محدّدة مسبّقا تتوافق مع الهدف المسطّر .

و يمكن تعريف المشروع المدرسي من خلال أربع (04) مقاربات :

1 – مقاربة سيكولوجيّة و الّتي ترى أنّ المشروع هو سلوك استباقي يستوجب القدرة على تصور الواقع و يُمكّن من استشراف المستقبل عبر تصوّر مجموعة من الأحداث و الأعمال المنظمة لتحقيق أهداف محدّدة .

2 – مقاربة تربويّة :

المشروع هو مقاربة تربويّة تهدف إلى خلق تفاعل ايجابي مع خصائص الواقع التّربوي للمدرسة قصد مساعدتها على ايجاد الحلول الممكنة والملائمة لتجاوز الصّعوبات الّي تعرقل تحقيق الأهداف التّربويّة ممّا يمكنها من تحقيق معايير الجودة في التّعليم بشقيها الكمّي و النّوعي .

3 – مقاربة معياريّة :

يعتبر المشروع أداة تعتمد عليها المؤسسة التّربويّة (المدرسيّة) حيث يتمّ الاتّفاق على هذه الأداة بين جميع الأطراف المدرسيّة : من المعلمين ، مدراء ، مستشارين ... ذلك لتحقيق الأهداف المرجوّة و الّتي ترمي إلى جودة التّربيّة و التّعليم .

4 – مقاربة مؤسّساتيّة :

يعتبر مشروع المدرسة خطّة عمل تشارك كل الأطراف المعنيّة في بلورتها و تجسيد أهدافها تماشيا مع خصوصيات المدرسة و بيئتها الماديّة .

هو بمثابة عقد مشترك تلتزم هذه الأطراف بتنفيذه عبر مراحل و خطوات معينة و حسب الوسائل و الامكانيّات المتاحة .

الدّرس الحادي عشر : أنواع المشاريع

هناك تقسيمان لأنواع المشاريع و هما :

1 – التقسيم الأوّل :

يعرّف **كلبا تريك** المشروع على أنّه الفعاليّة القصديّة الّتي تجري أو تحدث في محيط اجتماعي

يصنف كلبا تريك المشروع إلى :

1 – المشروع البنائي : و يشمل الأعمال الّتي يغلب عليها الطّابع العملي بالدّرجة الأولى ، كالأشغال اليدويّة .

2 – المشروع الاستمتاعي : و يشمل التّعلّمات الّتي من خلالها يستمتع التّلميذ ، وتنمي الجانب الحسّي الجمالي لديه مثل : التّربيّة الموسيقيّة ، المطالعة والاستماع إلى قصص أدبيّة مسرحيّات .

3 – مشروع حل المشكلات : و يهدف هذا النّوع من المشاريع إلى تعلّم مهارات حلّ مشكلات معرفيّة أو اجتماعيّة .

4 – مشروع التّعلّم : يهدف إلى التّعلّم و الحصول على المعرفة في مختلف المواد .

كما يمكن تقسيم المشاريع إلى :

1 – مشاريع فرديّة و هي الأخرى تنقسم أنواع :

النّوع الأوّل : حيث يطلب من التّلاميذ جميعهم القيام بنفس المشروع كلّ بطريقته الخاصة كأن يكلّف المعلّم التّلاميذ تلخيص كتاب مدرسي ، رسم خريطة بلده ، كتابة قصة مثلا حول التّكافل الاجتماعي .

النّوع الثّاني : يختلف هذا النّوع عن النّوع الأوّل في حريّة الاختيار ، في هذا النّوع يعطي الحريّ للتّلميذ للقيام بمشروع فردي . بشريطة اختيار هذا المشروع من بين المشاريع المقترحة من طرف المعلم أو من طرف التّلاميذ أو من كليهما .

2 – المشاريع الجماعيّة : هذه المشاريع تنجز بشكل جماعي كأن يكلّف المعلّم تلاميذه بالقيام بمسرحية معيّنة مثلا : الاحتفال بعيد الثّورة أو القيام بأناشيد جماعيّة ...

2 – التقسيم الثاني :

يمكن تقسيم المشروع إلى :

2. 1 – المشروع الدّراسي

2. 2 – المشروع المهني

2. 3 – المشروع الأسري

1 – المشروع الدّراسي : يعتبر المشروع الدّراسي الخطّة الأساسيّة والخطوة الأولى الّتي ينطلق منها التّلميذ في مساره الدّراسي ، ويعتبر مفتاحا لكلّ المشاريع و الخيارات المستقبلية .

و المشروع المدرسي جزء من المشروع الشخصي للفرد الّذي ينمو ويتطور داخل المؤسسة التّربويّة (المدرسة) و بمساعدة كلّ الأطراف المعنيّة من المعلّمين و مستشاري التّوجيه المدرسي و المهني ...

و بالاعتماد على مجموعة من الوسائل المتاحة كبطاقات الميول و الرّغبات ، مقابلات ، حصص إعلاميّة ، متابعة ، تقويم ...

فنلاحظ إذا تكامل بين التّوجيه المدرسي و المهني فاختيار التّلميذ للشّعبة المناسبة يؤهله للنجاح الدّراسي و الحصول على شهادة علميّة تمكّنه من الاندماج في الحياة العمليّة و ذلك باختيار المهنة الّتي تناسب تأهيله العلمي .

و نلاحظ كذلك أنّ مفهوم المشروع الدّراسي جاء كبديل للتّوجيه التّقليدي الذّي يعتمد فقط على نتائج التّلاميذ الدّراسيّة دون مراعاة ميولهم و اتجاهاتهم ، وحسب (بشلاغم ، 2006) يجب على المشروع المدرسي أن يراعي :

- ميول و اهتمامات التّلاميذ
- رغباتهم و طموحاتهم الشّخصيّة
- قدراتهم العقليّة و المعرفيّة
- تمثيلاتهم نحو المستقبل
- إنّ التّوجيه المدرسي ليس مجرد عمليّة تقنيّة يوزع فيها التّلاميذ على الأقسام و الشعب بل هو عمليّة معقّدة و مسؤوليّة يفترض أن يكون فيها التّلميذ فاعلا وطرفا أساسيّا أي يجب أن تحترم اختياراته و التّوفيق بين قدراته و رغباته .

لذلك يجب على كلّ الأطراف المعنيّة تحسيس التّلميذ بأهميّة المشروع المدرسي لكي يتبنّاه سيكولوجيّا و تربويّا و يربطه بمشروع الحياة .

و اكساب التّلميذ مشروعا دراسيّا في مختلف مراحل الدّراسة سيشعره بمتعة الدّراسة خصوصا عندما يربطها بالمستقبل و يكون له الحريّة في اختيار النّشاط الّذي يرغب فيه ، وذا سيثير

دافعيّته نحو التّعلّم ، لأنّ الدّافعيّة هي اختيار النّشاط المرغوب (المشروع المدرسي) و الاستمرار فيه من أجل تحقيق الهدف ، و في هذه الحالة للتلميذ هدفين رئيسيين

هدف دراسي : وهو اختيار التّخصص الرغوب فيه و النّجاح و الحصول على الشهادة العلميّة .

هدف مهني : اختيار المهنة الّتي تتوافق و مؤهلاته العلميّة و ميوله .

2 – المشروع المهني :

يعتبر المشروع المهني الخطوة الثّانيّة بعد المشروع المدرسي في المسار التّكويني للتّلميذ و في مسار مشروع الحياة بصفة عامة ، و هو يخصّ مجموعة من القرارات الّتي يتّخذها التّلميذ اتّجاه مهنة المستقبل و اختيار مساره المهني .

و عليه فإنّ المشروع المهني هو سيرورة تمتد عبر سنوات الدّراسة المنظمة و تحديد الأهداف المرغوبة و الوضعيّة المهنيّة المراد تحقيقها في المستقبل .

و تؤدّي كلّ من الأسرة و المدرسة وجماعة الرّفاق دورا بارزا في تكوين التّصورات المهنيّة لدى التّلميذ .

و يحدّد سوبر خمسة مراحل للاختيار المهني و هي :

1 – مرحلة التبلور : و تمتد من 14 سنة إلى 18 سنة يتمّ فيها تحصيل و تكوين المعلومات عن العمل المناسب .

2 – مرحلة التّحديد و التّشخيص : تمتدّ من 18 سنة إلى 21 سنة يتمّ فيها التّحويل من الخيار المهني العام إلى خيار واضح و اتّخاذ القرارات لتحقيقها .

3 – مرحلة التّنفيذ : تمتدّ من 21 سنة إلى 24 سنة و هنا ينتهي الفرد من التّدريس و التّعليم اللازمين و يدخل في مجال العمل المهني الّذي اتّخذه .

4 – مرحلة الثّبات و الاستقرار : تمتدّ من 25 سنة إلى 35 سنة وتتميّز هذه المرحلة بثبات الفرد في عمله و توظيف المواهب في صحة وملاءمة قراره المهني ، و قد يتغيّر الفرد في مستواه المهني من دون أن يغيّر المهنة .

5 – مرحلة الاندماج : من 30 سنة إلى ما فوق و فيها يكون الفرد قد تعوّد على مهنته و أتقن مهاراته بالأقدميّة و اكتساب الخبرة ، فيشعر بالأمن و الرّاحة النّفسيّة .

أمّا (جيزيترغ) فيقسم الاختبار المهني إلى ثلاث (03) مراحل و هي :

- الفترة الخياليّة
- الفترة التّجريبيّة
- الفترة الواقعيّة

1 – <u>الفترة الخياليّة</u> : فيها يسيطر الخيال على الطّفل و تمتدّ من 03 سنوات إلى 11 سنة و تسمّى فترة اللّعب .

2 – <u>الفترة التّجريبيّة</u> : تمتدّ من 11 سنة إلى 18 سنة وتنقسم هي الأخرى إلى أربعة مراحل جزئيّة .

أ – مرحلة الاهتمام : من 11 سنة إلى 12 سنة و فيها يحدد الطّفل المهن الّتي يحبّها و المهن الّتي لا يحبّها و يراعي في ذلك قدراته و مدى الاشباع الذّي حققه و تمتاز هذه الفترة بعدم الثّبات.

ب – مرحلة القوّة : تمتد من 12 سنة إلى 14 سنة و تعرف هذه المرحلة بالاقتداء بنموذج رمزي أي يقتدي الفرد و يقلّد النّشاطات الّتي يمارسها سواء المعلّمون أو المربّون أو الأولياء أو الأصدقاء و الأقران .

ج – مرحلة القيّم : من 14 سنة إلى 17 سنة وفيها يجمع الفرد بين النّشاطات و القيّم الإنسانيّة و قدراته الشّخصيّة .

د – مرحلة الاستقلال : من 17 سنة إلى 18 سنة يكون مستقلا في قدراته و مدركا لمتطلبات كلّ عمل من الأعمال

3 – <u>الفترة الواقعيّة</u> : تمتد من 18 سنة إلى 22 سنة و فيها يكون الاستكشاف والتّبلور و يتمكّن فيها الفرد من اختيار المهنة الّتي تناسبه و تضمّ هذه المرحلة ثلاث (03) مراحل جزئية :

أ – مرحلة الاستكشاف : يكون فيها الفرد أقرب إلى تحديد أهدافه المهنيّة من الفترات السّابقة .

ب – مرحلة التّبلور : يستطيع الفرد أن يحدّد التّخصص أو العمل الّذي يناسبه تماما و كذا يعرف المهن الّتي لا تناسب مع استعداداته و ميوله و هذا ما يحفّز الفرد على الثّبات و الاستقرار في اختياره لمهنته .

ج – مرحلة التّخصيص : في هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يعرف ميولاته و قدراته و يعرف متطلبات العمل و أن يوفّق بين الطّرفين فينخرط الفرد في المهنة الّتي يختارها و يحاول الاستمراريّة و الانتاجيّة . (صغيري ، 2019)

3 – المشروع الأسري : تنمو التّمثيلات الأسريّة لدى التّلميذ في مختلف مراحل العمر ، حيث تتطور و تنمو أفكاره و مواقفه و اتّجاهاته نحو مواضيع اجتماعيّة مختلفة كالزّواج و إنجاب الأطفال و الاستقلاليّة عن الوالدين و السّكن في مكان معيّن ، وتتميّز هذه الفترة بإظهار معارضة لبعض الأفكار و السّلوكات في الأسرة و هو مؤشر على الاستقلاليّة و تحقيق الذّات ، و فكرة المشروع العائلي تمتد من الطّفولة المبكّرة حيث تقوم البنت بتجسيد دور الأمّ خلال اللّعب مثل تجهيز الطّعام ، غسل الملابس و الأواني ، كما تقوم كذلك بمساعدة أمّها في بعض المهام و النّشاطات المنزليّة البسيطة . أمّا الذكور فيجسدون دور الأب من خلا ل مساعدته في نشاطاته و في عمله .

فالمراهق يتأثّر بأسرته باعتبارها نموذجا رمزيّا للتّفكير في مشروع أسرته الجديد سواء في كيفية تربية الأولاد أو في كيفيّة تسيير شؤون البيت و نظام العلاقات الاجتماعيّة .

و يؤكّد (يونغ) في دراسته أنّ مفهوم المشروع العائلي ينشأ من خلا ل التّأثير الايجابي للآباء و الأمّهات على أبنائهم .

و تشير بعض الدّراسات إلى أنّ مرحلة التّعليم الجامعي يزداد الاهتمام أكثر بالمشروع العائلي حيث يمتلك الطّالب تصوّرات إيجابيّة حول العائلة . ويكون المشروع الزّواجي و اختيار شريك

الحياة أكثر وضوحا و تحديدا عند الإناث . أمّا الذّكور يتميّزون بعدم الاستعجال لأنّ المشوار أمامهم مازال طويلا العمل و الحصول على سكن ... (صغيري ، 2019)

الدّرس الثّاني عشر : أنواع المشروع في ميدان التّربية

قسم المشروع في ميدان التّربية حسب (صغيري ، 2019)

1 – المشروع التّـربـــوي

2 – المشروع البيداغوجي

3 – مشروع المؤسســـة

4 – المشروع الشخصي للتلميذ

4 – 1 – المشروع المدرسي

4 – 2 – المشروع المهنــي

1 – المشروع التّـربــوي :

يُعتبر المشروع التربوي مجموعة من الغايات الّتي تُعبّر عن فلسفة المجتمع و يهدف إلى جعل المدرسة مرتبطة ارتباطا قويّا بالمحيط الاجتماعي الخارجي و عليه فإن المشروع المدرسي يهدف كذلك إلى إدماج المتعلّمين اجتماعيّا و ثقافيّا و مهنيّا .

و بالتّالي فإنّ المشروع التّربوي يشارك فيه كلّ من أولياء التّلاميذ ، التّلاميذ ، المعلّمين ، الإداريين و كلّ الفاعلين التّربويين .

2 – المشروع البيداغوجي :

إذا كان المشروع التّربوي يهدف إلى إدماج المتعلّمين اجتماعيّا وثقافيّا و مهنيّا و تربويّا فإنّ المشروع البيداغوجي يهدف إلى تحديد الطّريقة و المنهجيّة الملائمة لتحقيق تلك الأهداف بالإضافة إلى اختيار الوسائل التّعليميّة المناسبة ، ووضع معايير و محكّات للتّقويم البيداغوجي سواء تقويم تشخيصي أو تقويم تكويني أو تقويم نهائي .

و عليه يمكن القول أنّ المشروع البيداغوجي تطبيق إجرائي لما سُطّر في المشروع التّربوي أي هو تلك العلاقة القائمة بين أطراف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .

3- مشروع المِؤسسة :

مشروع المؤسسة أو مشروع المدرسة هو خطّة عمل تسهم في بلورتها جميع الأطراف المعنيّة .

كما يعتبر مشروع المؤسسة نهج تربوي بيداغوجي أو استراتيجي ، يهدف إلى التّسيير الجيّد لتحسين مردودية المتعلّم و تحسّن ظروف العمل في المؤسسة التّربويّة . وجعل هذه المؤسسة تعمل على تلبيّة و إشباع حاجات التّلاميذ (نفسيّة ، اجتماعيّة ، أمنيّة . كذلك جعل أهداف المؤسسة تتماشى و الأهداف و الغايات الوطنيّة (وزارة التّربية الوطنيّة ، 12 أكتوبر 2005) .

وعليه يمكن القول أنّ مشروع المؤسسة فعل تربوي و بيداغوجي في نفس الوقت . ويساهم في بلورته كل الأطراف معنيّة وفق خطّة عمل تراعي فلسفة المجتمع و المحيط الاجتماعي و الثّقافي و الاقتصادي .

4 - المشروع الشّخصي للتّلميذ :

يحتل المشروع الشّخصي للتّلميذ مكانة هامة داخل ممارسات التّوجيه فهو يندرج ضمن عمليّات متتابعة تبدأ بالمشروع الشّخصي و تنتهي بمشروع المجتمع مرورا بمشاريع أخرى كمشروع المدرسة .

و يتميّز هذا المشروع عن المشاريع السّابقة بكونه فردي و له خصوصياته و يتعلّق باختيار المتعلّم للتّوجه لمسار معيّن . يُعتبر المشروع الشّخصي من مشاريع الهدف الّذي يُسطّره المعلّم لنفسه ، ليكون عنصرا فاعلا في تمدرسه بناء على التّوجه الّي

اختاره و الّي يجعله محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة و أحد أهم أقطابها . إذن المشروع الشّخصي يكون بمثابة دافع يمكن التّلميذ مذ تحقيق أهدافه التّعلّميّة و فق استراتيجيّات ملائمة و تتماشى وقراراته ويتّخذ المشروع الفردي للتّلميذ حسب (Btinet , 1992) شكلين أساسيين و هما :

1 – المشروع المدرسي

2 – المشروع المهني

4 – 1 – المشروع المدرسي : يتعلّق هذا المشروع بنوع الدّراسة الّتي يرغب فيها التّلميذ من خلال اختياره لأحد التّخصصات و يراعي المشروع المدرسي ميول التّلاميذ و اهتماماتهم و حوافزهم و تطلعاتهم المستقبليّة .

4 – 2 المشروع المهني : يهدف هذا المشروع إلى الإدماج الاجتماعي و المهني للتّلميذ . و يسمح بتنظيم سلوكاته من بداية الهدف المعبر عنه بالاختبار إلى غاية تحقيقه بالاعتماد الوسائل والامكانيات اللاّزمة . ويندرج المشروع المهني في إطار المهنة الّتي يودّ التّلميذ ممارستها في المستقبل و إلى تلاؤم قدراته و رغباته .

و بالتالي يمكن القول أنّ الهدف من المشروع هو الّذي يحدّد الفرق بين مشروع وآخر . فإذا كان منطلق المشروع قائم على أساس دراسي فإنّنا نتحدّث عن المشروع الدّراسي أمّا إذا كان مبني على أساس مهني نتحدّث عن المشروع المهني .و بالتّالي فإنّ المشروع الدّراسي يكون تمهيدا للمشروع المهني .

الدّرس الثّالث عشر : المشروع المدرسي و المهني ومحدّداتهما

يعد مفهوم المشروع المدرسي و المهني مفهوما حديثا في ميدان التّوجيه المدرسي ، حيث يعتبر بديلا لأسلوب التّوجيه الكلاسيكي الّذي يعتمد على توجيه التلاميذ بناء على نتائجهم الدّراسيّة و ما تمليه توجيهات التّخطيط الوطني .

1 – تعريف المشروع المدرسي و المهني :

يعرّف (بوشلاغم ، 2005) المشروع المدرسي والمهني بأنّه التّصور الّذي يرسمه التّلميذ و يحدّده عن نوع الدّراسة الّتي يريد مزاولوها و نوع التّكوين الّذي يريد الاستفادة منه ، و نوع المهنة الّتي يريد ممارستها مستقبلا ، ويتم تجسيد ذلك التّصور مرحليّا (عبر مراحل معيّنة) خلال مساره الدّراسي أمّا (بولهواش ، 2013) فيعرف المشروع المدرسي و المهني بأنّه سيرورة من الاختيارات الّتي يرسمها التّلميذ و يحدّدها من خلال تصوره لنوع الدّراسة الّتي يريد مزاولتها و متابعتها ، و نوع التكوين الّذي يريد أن يستفيد منه ، و طبيعة المهنة الّتي يريد ممارستها مستقبلا .

- أمّا (درماش ، 2017) فترى أنّ المشروع المدرسي و المهني هو ذلك التّصور الّذي يكوّنه التّلميذ عن ذاته في المستقبل خلال مساره و ذلك بتحديده أوّلا لنوع الدّراسة الّتي يرغب فيها ثمّ نوع التّكوين الّذي يهدف إلى إلى الالتحاق به و بعد ذلك تحديد نوع المهنة الّتي يرغب في ممارستها مستقبلا بالإضافة إلى التخطيط السّليم لتحقيق مشروعه .

- و تشير (لرقط ، 2016) أنّ المشروع الدّراسي و المشروع المهني يمثلان جزء من المشروع الشّخصي للتّلميذ (منصوري ، 2019) .

2 – محدّدات المشروع المدرسي و المهني :

تتفاعل مجموعة من العوامل الخارجيّة و الدّاخليّة في بناء المشروع المدرسي و المهني فبعضها لها علاقة بشخصيّة التّلميذ و خصائصه النّفسيّة والمعرفيّة و البعض الآخر متعلّق بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي للتّلميذ و هناك بعض العوامل لها علاقة بأسرة التّلميذ .

و سنحاول ذكر مجموعة من العوامل على النّحو الآتي (منصوري ، 2019) .

2. 1 – العوامل الشخصيّة (فرديّة) : و هي عوامل لها علاقة بالخصائص الفرديّة للتّلميذ مثل : الاستعدادات و القدرات العمليّة ، الميول و الاهتمامات .

أ) – الاستعدادات و القدرات العقليّة : تُعدّ الاستعدادات و القدرات العقليّة من أهم الجوانب الّتي يُعتمد عليها في عمليّة التّوجيه المدرسي و لها علاقة قويّة بنجاح التّلميذ أو فشله في مساره الدّراسي . و هنا يظهر دور مستشار التّوجيه المدرسي في مساعدة التّلميذ على اختيار نوع الدّراسة الّتي تتماشى و قدراته و استعداداته .

ب) – الميول و الاهتمامات : إنّ الميول و الاهتمامات لا تقل أهميّة على الاستعدادات و القدرات العقليّة في عمليّة بناء المشروع الدّراسي و المهني للتّلميذ .

فهنا كذلك يجب على مستشار التّوجيه المدرسي مساعدة التّلميذ في التّوفيق بين قدراته و استعداداته و ميوله و اهتماماته من أجل النّجاح في المجال الدّراسي و المهني .

ج) – سمات شخصيّة : إنّ الشّخصيّة ليست مجرد مجموعة من السّمات و الاستعدادات و إنّما هي نظام للتّكيف و القدرة على ايجاد الحلول . و يمكن القول أنّ

السّمات الشّخصيّة هي مدى توافق التّلميذ مع نوع معيّن من الدّراسة أو مهنة من المهن الّتي تسمح له بالاستمرار فيها أو عدم الاستمرار (صغيري ، 2019) .

2. 2 – العوامل الأسريّة :

للأسرة دور كبير في تنشئة أبنائها و تزويدهم باتّجاهات و قيّم المجتمع و بما في ذلك تنميّة مشاريعهم الدّراسيّة و اختيار مهنة المستقبل . أي تؤثّر الأسرة على المسار الدّراسي و المهني للتّلميذ حيث أنّ قيّم الأسرة و اتّجاهاتها و آرائها تؤثّر بشكل أو بآخر في حياة التّلميذ في الإقبال على دراسة معيّنة أو مهنة معيّنة .

بالإضافة إلى أنّ المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة هو الآخر يؤثّر على خيارات التّلميذ الدّراسيّة و المهنيّة .فالوضعيّة الاجتماعيّة و الثّقافيّة و الاقتصاديّة للأسرة تؤثّر على تطور مشاريع أبنائها الدّراسيّة و المهنيّة و على عدد السّنوات المحدّدة لدراسة تخصص معيّن و القدرة على تحمل النّفقات الماديّة للدّراسة . لأنّ بعض الدّراسات تتطلّب إمكانيّات اقتصاديّة (مصاريف) تستطيع الأسرة تلبيتها .

2. 3 – العوامل المدرسيّة :

إنّ التّلميذ أثناء بناء مشروعه المدرسي و المهني يتأثّر بعوامل مدرسيّة ، بما فيها المعلّم و الطّاقم التّربوي من مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و الإدارة ...

فدور المعلّم و الهيئات التّدريسيّة في توجيه اختيار التّلاميذ لبعض التّخصّصات في بعض المهن لا يقل أهميّة عن دور الوالدين لهما تأثير كبير.

2. 4 – تأثير جماعة الرّفاق (الأقران) :

يتأثّر التّلميذ بجماعة الأقران خاصة المراهقين فنجدهم يهتمون بآراء أقرانهم و يبحثون عن مكان وسط هذه الجماعة و تشمل هذه الجماعة . جماعة الرّفاق ، جماعة اللعب

و الأقران ، و جماعة المشاركين في نوادي رياضيّة و اجتماعيّة . حيث أثبتت الدّراسات أنّه هناك تأثير قويّ لجماعة الأقران (الجماعة المرجعيّة) في اختيار التّلميذ للمسار الدّراسي و المهني و ذلك يرجع إلى استمرارية السّلوك التّعلّقي الّذي يسود الجماعة .

الدّرس الرّابع عشر : خطوات إعداد المشروع الدّراسي و المهني

يكون تصور التّلميذ عند إعداد المشروع المدرسي ذو طابع إجرائي عملي . أي يكون قابل للتّطبيق .

و تمرّ عمليّة بناء المشروع بمجموعة من الخطوات و هي : (كما ورد عند تومي و آخرون ، 2012) .

1 – ما قبل بناء المشروع : وتسمى كذلك بمرحلة اختيار المشروع ، مرحلة الايقاظ . حيث يتمّ في هذه المرحلة تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال المشروع من طرف التلاميذ و بمساعدة الأستاذ أو المعلّم مع احترام رغبات التّلاميذ و ميولهم ، و هذا ما يؤدي إلى إثارة دافعيّة التّلاميذ لبذل مجهود . و الاستمرار فيه من أجل انجاز المشروع المدرسي بشكل جيّد وبذلك يشعر بالرّضا على انجازه .

2 – وضع خطّة : إنّ إعداد مشروع ناجح بكلّ أبعاده يتطلّب و ضع خطّة مدروسة بإحكام و يجب أن تكون هذه الخطّة واضحة و محدّدة و بعيدة عن كلّ لُبْسٍ و غموض و لإرساء خطّة سليمة يجب جمع معلومات كافيّة حول المشروع المراد انجازه و ذلك بمشاركة كل الأطراف المعنيّة و الأخذ بآرائهم و اقتراحاتهم . وعند جمع المعطيات يجب القيام بتحليلها من أجل الاستفادة من النّقاط الايجابيّة و تحديد كلّ الصّعوبات الّتي من شأنها أن تعيق و تعرقل المشروع . و عند التّخطيط للمشروع يجب اشراك التّلاميذ و الأخذ بآرائهم و احترام ميولهم دون أن ننسى دور المعلّم الّذي يقوم بالاستماع إلى آراء الطّلبة من أجل مساعدتهم و توجيههم و ليس تسلّطي .

3 – تحديد الأهداف : بعد تحديد خطّة المشروع بكلّ وضوح تأتي مرحلة تحديد الأهداف الّتي يتمّ فيها ترجمة الأفكار النّظرية إلى أهداف عمليّة قابلة للتّطبيق و يجب أن تكون الأهداف مناسبة للوضعية و يمكن تحقيقها مع مراعاة مستويات الأهداف انطلاقا من الغايات إلى الأهداف العامة وصولا غلى الأهداف الإجرائية .

4 – التّنفيذ و الانجاز : يتمّ في هذه المرحلة بتحقيق الأهداف المسطّرة مسبقا و ذلك بتنفيذ العمليّات المبرمجة و متابعة تنفيذها و فق الخطّة المتّفق عليها . كما يتمّ في هذه المرحلة ترجمة الجانب النّظري إلى واقع عملي إجرائي ، حيث يقوم التّلميذ بتنفيذ خطّة المشروع تدريجيّا تحت إشراف المعلّم، حيث يقوم هذا الأخير بتوجيه التّلاميذ و إرشادهم و تحفيزهم على العمل الجماعي و التّعاون الايجابي والابتعاد عن المنافسة السّلبيّة .

كما يقوم المعلّم بالتّأكد من أنّ كلّ تلميذ قام بالعمل المطلوب منه و بذلك إشراك الجميع في المشروع و القضاء على الكسل و الاتّكال على الآخرين .

كما نؤكّد في هذه المرحلة على ضرورة احترام خطّة المشروع . وفي حالة التّعديل يتمّ استشارة المعلّم و فتح باب المناقشة و تبادل الآراء و الاتّفاق على التّعديلات الجديدة .

5 – تقويم المشروع : يتم في هذه المرحلة تقويم المشروع ، حيث تُثمّن ايجابيات المشروع و نعزّزها و نقف عند سلبيّات و النّقائص و الأخطاء من أجل تعديلها و تصحيحها .

فعندما نوضّح للتّلميذ الأخطاء الّتي وقع فيها سيتجنّبها في المستقبل و الأخطاء تعتبر فرصة لتعلّم جديد . فالتّقويم أسلوب تعديلي تصحيحي يحقّق تغذيّة راجعة للتّلميذ .

فعندما نقوم بعمليّة التّقويم يمكننا معرفة مدى تحقّق الأهداف المسطّرة و كذلك معرفة نسبة الأهداف غير المحقّقة و الّتي خفق التّلميذ في إنجازها . و يبحث التّلميذ مع المعلّم عن سبب ذلك (عدم التّحقيق) و عندما يتعرّف التّلميذ على أخطائه يستطيع أن يتداركها في الوقت المناسب

الدّرس الخامس عشر : علاقة المشروع المدرسي بدافعيّة التّعلّم

عند بناء المشروع المدرسي (اختياره) يجب على المعلّم مساعدة تلاميذه في بناء المشروع و الاعتماد على مجموعة من الشّروط .

1 – يجب أن يكون المشروع بسيطا غير معقد يسهل على التّلميذ بناؤه خلال وقت محدود و يا جبّذا أن لا يتجاوز الوقت المخصص للمشروع أكثر من أسبوعين أي يُستحسن ألاّ يستغرق بناء المشروع و قتا طويلا .

2 – يجب أن يكون المشروع ملائما لقدرات و مهارات التّلاميذ . و يتناسب مع استعدادات التّلاميذ في تصميمه و تنفيذه ، ويجب ألاّ يكون صعبا حتّى يتمكّن المعلّم من توجيه و إرشاد كلّ التّلاميذ و مساعدتهم عند الضّرورة .

3 – يجب أن يحمل المشروع عنصر التّحدّي و يحفّز التّلاميذ على القيام به و الاستمرار في انجازه حتّى النّهاية .

4 – يجب أن يحمل المشروع قيّما تربويّة و أهدافا تعليميّة مفيدة .

5 –يجب ألاّ يكون المشروع مكلّفا اقتصاديّا فعلى المعلّم ألا يشترط المواد الخياليّة الّتي يحتاجها التّلميذ في بناء مشروع ما .

6 – يجب أن يكون المشروع جزء من البرنامج الدّراسي ، بحيث يمكن للتلميذ تحويل المعلومات النّظريّة إلى أفكار مجسّدة واقعيّا . حيث يجمع المشروع بين المهارات الفكريّة و المهارات اليدويّة .

7 – التّنويع في بناء المشروع بين المشروع الفردي و المشاريع الجماعيّة .

8 – على المعلّم تقويم مشاريع التّلاميذ و الاهتمام بالمجهودات المبذولة و احترام ميول و رغبات التّلاميذ و تثمينها .

9– على المعلّم أن يبحث عن التّوجيهات الايجابيّة و تنميّة الحس الجمالي عند التّلميذ و إثارة دافعيّة التّلاميذ نحو إنجازات تعكس قدراتهم و كفاياتهم .

10 – يُستحسن أن يقوم التّلميذ ببناء المشروع المدرسي في القسم بمعيّة المعلّم و الزّملاء حتّى يتسنى لكلّ تلميذ المشاركة في هذه العمليّة و كذلك جوّ العمل الجماعي يخلق مناخا ايجابيّا بين التّلاميذ و يكون دافعا لإتمام المشروع . و لتعلّم جديد .

إذن إذا تأمّلنا في المشروع المدرسي وجدناه أسلوبا تربويّا حديثا لإثارة دافعيّة التّلاميذ خاصة إذا ارتبط المشروع المدرسي بأهداف تعلّميّة و أهداف الكفاءة ، فنجد التّلميذ يبذل قصارى جهده لبناء مشروع جيّد و نجده يميل إلى الاطّلاع و يتميّز بشغف كبير للمعرفة .

أمّا إذا ارتبط بأهداف أدائيّة فنجد التّلميذ يسعى إلى إنهاء المشروع من أجل الحصول على علامة جيّدة و تقييم ايجابي من طرف المعلّم .

عليه فإنّ المشروع المدرسي له علاقة بنوع الأهداف الّتي يتبنّاها التّلميذ و هذه الأخيرة لها علاقة بدّافعيّة التّعلّم . فعندما تكون الأهداف التّعليميّة أهداف الكفاءة تجعل التّلميذ يحبّ التّعلّم

و يستمر فيه ، أمّا عندما تكون الأهداف تعليميّة أدائيّة يدرس التّلميذ من أجل التّقييم الايجابي و تحصيل مكانته عند الآخرين و الأوليّاء و المعلّمين .

و تعتبر المقاربة بالكفاءات توجه بيداغوجي حديث حيث يقترح تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى ، فبالنسبة للتلميذ لا يتوقف الأمر على ما يتعلمه من معارف نظرية التي سرعان ما يتم نسيانها ، وإنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة يوظفها في حياته اليومية ، فهذه المكتسبات تتحول إلى أدوات أساسية تمكن التلاميذ من الاستعمال المتنوع في حياتهم الشخصية و الاجتماعية .

وبناء المشروع المدرسي طريقة حديثة تندرج ضمن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي ينتقل فيها التعليم من التلقين التقليدي و حشو المعلومات إلى اكتساب التلميذ كفاءات متنوعة يعتمدها في حياته اليومية .

و طريقة المشروع سواء كان مشروع فردي أو جماعي تجعل التلميذ يندمج في النشاط الذي يختاره بحرية و اهتمام ، وكما أشارت نظرية العزم الذاتي فإن التلميذ عندما يكون حرا في انتقاء قراراته و حرا في اختيار ما يناسبه من نشاطات فإنه يقوم بذلك النشاط (المشروع) بكل عزم و اصرار لأنه وجد ذلك النشاط مثيرا وممتعا و هذا يساعده على التطور الذاتي و التطور الاجتماعي المعرفي .

وفي ذات السياق يمكن القول أن فرض مادة دراسية على التلميذ يبعده عن مركز اهتمامه وسيخلق عنده عنادا ، ومقاومة للعملية التّعليميّة بصفة عامة و المواد الصعبة بصفة خاصة .

و يؤكد بعض الباحثين أن التعليم الذي يتضمن عنصر الاختيار يزيد من شعور التلميذ بالكفاءة الذاتية و ينمي عنده الاستقلالية و الانضباط .

وكذلك احترام اختيار التلميذ لأهدافه و مشاريعه و الأدوات التعليمية و طريقة الانجاز و طريقة التقييم تؤثر على توجيه التعلم الذاتي (عزيزة المانع ،2005) .

وعليه يمكن القول أن المشروع المدرسي يؤدي إلى استثارة دافعية التلميذ نحو التعلم و الأداء الجيد و يجعل التلميذ يندمج في المادة الدراسية بعدما كان ينفر منها و يجد صعوبة في تعلمها .

فمثلا عندما يدرس التّلميذ " الدّارة الكهربائيّة في الفيزياء " نجده يجد صعوبة في فهم التيار الكهربائي و كيفية توصيل الأسلاك الكهربائية . و هذا ما يجعله ينفر من المادة . لكن عندما يحول هذا الدرس إلى مشروع بناء دارة كهربائية و تجسيد الفكرة على أرض الواقع حينها يشعر التلميذ بمتعة و هو يبحث عن الأدوات المناسبة من أسلاك كهربائية و قاطعة و مصباح ...

وعندما يتمكّن من توصيل الأسلاك و اشتعال المصباح يشعر بالرّضا على أدائه ، و لا ينتظر مكافأة من المعلّم لأن المكافأة الحقيقية هي إنجازه للنّشاط (مشروع الدّارة الكهربائيّة).

و كذلك نشير إلى أنّ المشاريع الجماعيّة تؤدي دورا هاما في إثارة دافعيّة التّعلّم لأنّ كما أشار Bandura في النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن ملاحظة الآخرين و هم يقومون بنشاط معين تجعل التّلميذ يقوم بإنجاز نشاط مماثل (مشروع) فالملاحظة تساعد التّلميذ على التّعلم بالنّمذجة ، كذلك قدرة التّلميذ على مراقبة و تعديل سلوكاته من خلال التّقويم الذّاتي الّذي يقوم به من حين

لآخر يمكنه من تصحيح أخطائه وفي الوقت المناسب له علاقة بتقويّة دافعيّة التّعلّم ، و انجاز المشروع المدرسي له علاقة بنوع الأهداف التّعليميّة التي يتبناها التّلميذ ، فحين يتبنى التلميذ أهدافا تعليمية (أهداف الكفاءة) يقوم بإنجاز المشروع بكلّ اتقان ، أما عندما تكون للتّلميذ أهدافا أدائيّة أو أهداف التّثمين فبعده يقوم بإنجاز المشروع لينال رضا الآخرين سواء المعلّم أو الوالدين ، و كذلك ليتجنب العقاب و الملاحظات السلبية .

إذن الدّافعيّة يتقاسمها التّلميذ بكل ما يملك من خصائص و قدرات و إدراكات و المعلّم بتوجهاته و أساليبه المرنة وطرف التّدريس المثيرة و لكي تكون مثيرة فعلا يجب أن لا تهمل عنصري التّشويق و التّحدي لأنهما يؤديان إلى إثارة دافعية التلاميذ وعليه نجد المشروع المدرسي من بين الأساليب التّعليميّة التي تقضي على الملل و الرّوتين في القسم و تثير التّحدي و المتعة فعندما يكون التّعلّم ممتعا يكون التّلميذ أكثر حماسا للإقبال عليه و الاستمرار فيه من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة .

قائمـة المراجـع :

المراجع باللّغـة العربيّـة :

1. أبو جادو ، صالح محمد. (2000). علم النّفس التّربوي .ط2 .عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع .
2. أبو زيد، نبيلة أمين علي . (2003). الدّوافع النّفسيّة والاجتماعيّة المرتبطة باستخدام أجهزة الاتصال الحديث لدى المراهقين ، مجلة علم النّفس. الهيئة المصريّة العامة للكتاب. العددان 65-66 ، السّنة 17. ص ص 72- 91 .
3. أبو عواد، فريال . (2009). البنية العامليّة لمقياس الدّافعيّة الأكاديميّة دراسة سيكومتريّة على عيّنة من طلبة الصّفين السّادس و العاشر في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق .المجلد 25 , العدد(3- 4) ص ص433 - 470 .
4. أحمد، إبراهيم ابراهيم. (2005). الاستراتيجيّات الدّافعة للتّعلّم و علاقتها بمستوى الذّكاء و المناخ التّعليمي و النّوع لدى طلاب المرحلة الثّانويّة. مجلة كلية التّربيّة. مكتبة زهراء الشّرق ، العدد 29 (الجزء الأوّل) ، ص ص 9-67 .
5. أرزيل، رمضان و آخرون. (2002). نحو استراتيجيّة التّعليم بمقاربة الكفاءات. ج1. الجزائر: دار عاقل.
6. أشروف ، كبير سليمة .(2016) . فعاليّة برنامج إرشادي للرّفع من الدّافعيّة للتّعلّم لدى الطّالبات الجامعيّات . أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النّفس الاجتماعي . جامعة الجزائر .
7. باهي ، مصطفى حسين و شلبي ،أمينة إبراهيم. (1998).الدّافعيّة نظريّات و تطبيقات. (ط1). القاهرة : مركز الكتاب للنّشر.
8. بوعكاز ، الوناس . (1997) . علاقة الأهداف السّلوكيّة بالدّافعيّة للتّعلّم و التّحصيل الدّراسي . رسالة ماجستير جامعة الجزائر .

9. توق، محي الدّين وعدس، عبد الرّحمن. (1984). أساسيّات علم النّفس التّربوي. دار جون وايلي وأولاده.

10. توق، محي الدّين، قطامي، يوسف وعدس، عبد الرّحمن.(2003). أسس علم النّفس التّربوي. (ط3). الأردن: دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع.

11. جابر ، جودت . (2004) .علم النّفس ط1 مكتبة الأردن : دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع .

12. جابر، عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيّات التّدريس و التّعلّم. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

13. جديدي، عفيفة. (2011). أثر الانفعالات المميّزة للمراهق المتمدرس على الدّافعيّة للتّعلّم. جامعة الجزائر: أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التّربيّة.

14. الجسماني، عبد العلي. (1994). سيكولوجيّة الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسيّة. لبنان: الدّار العربيّة للعلوم.

15. حجاج ، غانم و ياسر ، عبد الله وعبد الحميد ، علاء الدّين. (2009). علم النّفس المدرسي بحوث و مقاييس معاصرة. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

16. حسونة، سامي عيسى.(2009).الكفاءة الذّاتيّة في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسيّة قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى. سلسلة العلوم الإنسانيّة. المجلد 13. العدد 2. ص 122-149 .

17. حسين، طه عبد العظيم. (2006). استراتيجيّات إدارة الصّفوف التّربويّة النّفسيّة. (ط1). الأردن: دار الفكر.

18. حسين، محي الدّين أحمد. (1988). دراسات في الدّافعيّة و الدّوافع. (ط1). القاهرة: دار المعارف.

19. خليفة، عبد اللّطيف محمد. (2000). الدّافعيّة للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطّباعة و النّشر و التّوزيع .

20. خير الله، سيد محمد و الكناني، ممدوح عبد المنعم. (1996). سيكولوجيّة التّعلّم بين النّظريّة و التّطبيق. مصر: دار النّهضة العربيّة للطّباعة و النّشر.

21. دوقة ، أحمد.، لورسي، عبد القادر.، غربي، مونة.، حديدي، محمد و أشروف كبير، سليمة. (2009). سيكولوجيّة الدّافعيّة للتّعلّم في التّعلّم ما قبل التّدرج . الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

22. دوقة أحمد ، أشروف كبير سليمة . (2016) . أنواع الدّافعيّة للتّعلّم لدى الطّلبة الجامعيين . مجلّة فكر ومجتمع العدد 33 أكتوبر .

23. دوقة، أحمد.، لورسي، عبد القادر وغربي، مونية. (2007). تطوير مقياس الدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ التّعليم المتوسط. جامعة الجزائر: مجلة الوقاية و الأرغونوميا . العدد 1. ص ص 62-77 .

24. راجح ، أحمد عزت .(1995). أصول علم النّفس . (ط1) . الإسكندريّة . مصر: المكتب المصري الحديث .

25. راشد، هيثم يوسف. (2005). : أثر برنامج تدريبي في تنميّة الدّافعيّة للانجاز الدّراسي و مفهوم الذّات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدّراسات العليا.

26. زايد، نبيل محمد. (2003). الدّافعيّة و التّعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

27. زبدي، ناصر الدين. (2007). سيكولوجيّة المدرس الجزائري دراسة وصفيّة تحليليّة .(ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

28. الزّغلول، عماد. (2003). نظريّات التّعلّم. الأردن: دار الشّروق.

29. الزّق، أحمد يحيى. (2009). الكفاءة الذّاتيّة الأكاديميّة المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنيّة في ضوء متغيّر الجنس و الكليّة و المستوى الدراسي. جامعة البحرين: مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة. المجلد 10. العدد 2. ص ص 38 – 58 .

30. زهران، حامد عبد السّلام .(2005). علم النّفس النّمو.الطّفولة والمراهقة .(ط2). القاهرة: عالم الكتب .

31. زهران، حامد عبدالسّلام. (1984). علم النّفس الاجتماعي. (ط 5). القاهرة: عالم الكتب.

32. الزّيّات ، فتحي مصطفى.(2004). سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي . سلسلة علم النّفس المعرفي 2 . (ط2). القاهرة مصر: دار النشر للجامعات .

33. زيدان، محمد مصطفى. (1985). دراسة سيكولوجيّة تربويّة لتلميذ التّعليم العام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

34. ساعد، وردية. (2003). علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتّحصيل الدّراسي للتّلميذ. رسالة ماجستير في علوم التّربيّة. الجزائر: كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

35. سدرة ، ليلى .(2011) . أثر كل من الشّعور بالكفاءة و الاستقلاليّة و القدرة على ربط علاقات اجتماعيّة في الدّافعيّة للتّعلّم لدى تلاميذ الطّور المتوسط ، رسالة ماجستير في علم النّفس المدرسي ، جامعة الجزائر .

36. سليم . مريم .(2003) علم النّفس التّربوي 2009 علم النّفس التّعلّم .

37. الشّرقاوي ، أنور محمد .(2001) . الدّافعيّة و الانجاز الأكاديمي و المهني و تقويمه . الجزء الأوّل . القاهرة : مكتبة الأنجلو مصريّة .

38. شريم ، رغدة .(2009) . سيكولوجيّة المراهقة . (ط1). عمان الأردن: دار المسيرة .

39. شعلة ، الجميل محمد عبد السّميع (1999) : أثر تفاعل الدّافع المعرفي و البيئة المدرسية على كل من التّحصيل الدّراسي و الاتجاه نحو الدّراسة لدى طلاب المدرسة الثّانويّة الصّناعيّة . مجلة علم النّفس . الهيئة المصريّة العامة للكتاب . العدد 52 . السنة 13 . ص 40-63 .

40. صادق، أمال و أبو حطب، فؤاد .(1998). علم النّفس التّربوي . (ط5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

41. الضّامن ، منذر .(2006) . الدّافعيّة و استراتيجيّات التّعلّم . مجلة شبكة العلوم النّفسيّة العربية . عمّان . الأردن العدد 10 . ص ص 143 – 151 .

42. عثمانة ،صلاح و القاعود، إبراهيم .(2006) . استراتيجيّات إثارة دافعيّة الطّلبة للتّعلّم عند معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلة الثّانويّة في الأردن . مجلة دراسات (العلوم التّربويّة). مطبعة الجامعة الأردنيّة. المجلد 33. العدد 2.ص 293 – 301 .

43. عدس ، عبد الرّحمان ، وقطامي يوسف .(2003) . علم النّفس التّربوي .النّظريّة والتّطبيق الأساسي . عمّان : دار الفكر .

44. عدس ، عبد الرّحمن .(1999) . علم النّفس التّربوي (نظرة معاصرة) . الأردن: دار الفكر.

45. العلوان ، أحمد فلاح و العطيات ، خالد عبد الرّحمن .(2010) . العلاقة بين الدّافعيّة الدّاخليّة الأكاديميّة و التّحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر أساسي في مدينة معان في الأردن.مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانيّة) . المجلد 18 . العدد 2 . ص 683–717 .

46. عمارة ، سامية .(2006) . أنماط المعاملة الوالديّة و علاقتها بأنماط الدّافعيّة المدرسيّة عند المراهق المتمدرس . مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس الاجتماعي . جامعة الجزائر .

47. الغالي احرشاو .(210) المشروع الشخصي للتّلميذ مقارنة سيكولوجيّة . مجلّة الطّفولة العربيّة .

48. غباري، ثائر أحمد.(2008) .الدّافعيّة. (ط1).عمان. الأردن :دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة.

49. الفرماوي ، حمدي علي.(2004). دافعيّة الإنسان بين النّظريّات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة . (ط1). القاهرة . مصر: دار الفكر العربي.

50. فهمي ، مصطفى . (1974) . سيكولوجيّة الطفولة و المراهقـة . القاهـأرة : دار مصر للطّباعة.

51. قطامي ، يوسف .(1998) . التّعلّم و التّعليم الصّفي . الأردن: دار الشّروق.

52. المانع ، عزيزة عبد العزيز .(2005) . أساليب التّعلّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة و أساليب التّعليم الشّائعة في مدراس مدينة الرّياض بالمملكة العربيّة السعوديّة (دراسة ميدانيّة)،مجلة دراسات(العلوم التّربويّة) المجلد 32.العدد2.ص 201 – 2015.

53. مقدم ، خديجة .(2005). الأبعاد النّفسيّة و الاجتماعيّة لدى شخصية المراهق الجانح، دراسة وصفيّة بالسجن الاحتياطي قديل (ولاية وهران) . إنسانيّات . المجلة الجزائريّة في الأنثربولوجيّة و العلوم الاجتماعيّة. مجلد 9 . العدد 3–4 .

54. منصوري . نفيسة . (2019) الأسرة و دورها في بناء المشروع الدّراسي و المهني لأبنائها أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النّفس . جامعة وهران .

55. موسى ، رشاد عبد العزيز و أبو ناهية، صلاح الدّين محمد .(1988) .الفروق بين الجنسين في الدّافع للإنجاز. مجلة علم النّفس . العدد 5 (فبراير) . الأردن .

56. نشواتي ، عبد المجيد. (1986) . علم النّفس التّربوي. (ط3). الأردن: دار الفرقان للنّشر والتّوزيع.

57. يحي . بشلاغم . (2016) التّلميذ بين التّوجيه و المشروع المدرسي و المهني – جامعة محمد خيضر بسكرة .

58. يونس، محمد محمود بني . (2007). سيكولوجيّا الدّافعيّة و الانفعالات . (ط1). الأردن: دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة.

المراجع باللّغة الأجنبيّة :

Ames, c. (1992). Classrooms . goals, structures and student motivation. Journal of educational psychology. 84. pp 261-271.

59. André , B . (1998) . motiver pour enseigner . Paris : Hachette éducation.
60. Bandura , A. (1986) . social foundation of though and action : a social cognitive theory . New York : Englewood Cliffs. Prentice Hall .
61. Barbeau, D, Montini, A et al. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire ? pédagogie collégiale. Montréal collège : Dubois de Boulogne, v11, N°1.
62. Beswick , D . (2002) . Management implication of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards . Journal of Applied Psychology 87 , 5. 724 – 738 .
63. Deci , E . , Schwart , A and Ryan , R . (1996) . An instrument to assess adults orientation toward control versus autonomy with children , reflection on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational psychology , 88 , 5. pp 642-650 .
64. Deci , E.L.,Rayan , R.M.,.Gagne , M., Leone , D.R., Usunov , & Kornazheva , B.P. (2011). Need Satisfaction, Motivation ,and well-being in the work organization of a former eastern bloc country: A gross-cultural study of self – determination , Personality and social psychology bulletin , vol. 27. pp 930 – 940.
65. Delannoy , C .(1997) . la motivation. Paris : Hachette éducation .
66. Deville , J .(2007) . Filles et garçons et pratique scolaire des lycéens a l'accompagnement scolaire : ed Harmattan
67. Dweck, C and Leggett , E .(1988) . A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological review 95. Pp 256-273.
68. Dweck,C.S. (1986). Motivation Processes Affecting learning, Journal of The American psychological Association. vol 41. N 10 .
69. Gentry , M. (2000) .Gifted and no gifted middle school students , Are their attitudes towards school different as measured by the new

effective instrument , my class activities ? . journal of Education of gifted , 24 (11) . pp 74-96 .

70. Huart, th. (2004). La motivation scolaire, évolution au cours du primaire et piste d'intervention , service de pédagogie expérimentale.
71. Lavoie M , J. Lavoie . Alin Nogue . (1999). La motivation scolaire Faites en votre affaire . Revue : vie pédagogique N° 112 Québec Canada .
72. Lepper , M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance scandina Vian . Journal of Psychology 46 , 4 . pp 323 - 330 .
73. Pintrich , P. and Degroot , E. (1990) . Motivational and Self Regulated Learnig comports of classroom academic Performance. Journal of Educational Blemant VOL 82 no1. 33 - 40
74. Schunk , D.H .(1991) . self efficacy and academic motivation . Educational psychologist , 26 pp . 207-231.
75. Sckunk , D . (1991). Learning theories A Edition perspective . New york : Macmillan publishing . company .
76. Tardif, J .(1992). Pour un enseignement stratégique. Canada : les édition logiques.
77. Viau , R . (2009) . La motivation en contescte scolaire (2^{em} édition) Bruxelles : De Boeck .
78. Viau , R.(1994). La motivation en contexte scolaire. ($2^{ème}$ éd.). Bruxelles : de Boeck and Larcier .
79. Viau, R .(1997) . la motivation on contexte scolaire. Canada : De Boeck université .
80. Weiner , B .(1992). Human motivation . New Bury Park C A: Sage .
81. Wentzel , K.(1997). Student motivation in middle . The role of perceived pedagogical caring .journal of educational psychology , vol 89 (3).
82. Zimmerman , B.J . (1990) . Self regulating academic learning and achievement .Educational Psychology Review , 2 , pp.173-201