جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

# فعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم لدى الطالبات الجامعيات

أطروحة مقدمة لنيل شهادةدكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة: أشروف كبير سليمة

إشراف الأستاذ: أ.د دوقة أحمد

السنة الجامعية 2016/2015

# إهداء

إلى والدي الكريمين

إلى إخوتي وأخواتي (فريدة ،يزيد ،سمير ،نسيمة) وأزواجهم و أبنائهم

إلى زوجي رابح وبناتي بشرى وأميرة

إلى أهل زوجي

إلى يزيد أشروف كبير

إلى عيواز فريال

إلى رشيدة ساعد

إلى دوداح علجية

إلى لونيس سعيدة

إلى روح عمتي

# شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على نعمه التي لا تعد ولا تحصى

أتوجه بجزيل الشكر و العرفان والتقدير لأستاذي الكريم و الفاضل دوقة أحمد لما قدمه لي من دعم وسند فقد كان مشرفا وموجها ومرشدا .أدعو من الله أن يديمه ذخرا ونبراسا للعلم والمعرفة ويديم عليه الصحة و العافية .

كما أتوجه بالشكر الجزيل لأفراد عينة الدراسة على مشاركتهم و انضباطهم بجلسات البرنامج الإرشادي .

وأتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة المحكمين.

كما أتوجه بجزيل الشكر و التقدير لأعضاء لجنة المناقشة التي ستتكرم لمناقشة هذا العمل .

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التجريبية الحالية إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي للرفع من دافعية التعلم لدى الطالبات الجامعيات ،ولقد استندت هذه الدراسة على إطار المقاربة الاجتماعية المعرفية بصفة عامة وعلى نظرية العزم الذاتي بصفة خاصة ،هذه الأخيرة التي تؤكد على أهمية إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الحاجة إلى الاستقلالية،الحاجة إلى الكفاءة،الحاجة إلى الارتباط بالآخرين) وأهمية تحديد الأهداف وخصوصا الداخلية منها في تنمية دافعية ذات عزم ذاتي وتحقيق صحة نفسية جيدة .وتشير هذه النظرية إلى أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية يتوقف على البيئة الاجتماعية التي إما تسهّل ذلك أو تعرقله.

ولتحقيق الهدف من الدراسة قمنا باختيار عينة البحث التي تألفت من 14 طالبة جامعية يدرسن في مستوى السنة الثالثة مدرسي للعام الدراسي(2015-2016) بكلية العلوم

الإنسانية و الإجتماعية بجامعة البويرة .وتوزعت عينة البحث على مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت سبعة طالبات وأخرى ضابطة ضمت هي الأخرى سبعة طالبات .وتم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المصمم من طرف الباحثة

يحاول هذا التصميم التجريبي الاجابة على فرضيات الدراسة التي تنص على:

1-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

2-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

3-لايوجدفرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

وتم الاعتماد على سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعد من طرف **فاليرون** وزملائه (1998) والذي تمت ترجمته من قبل الباحثة الى اللغة العربية بمساعدة مجموعة من الأساتذة المحكمين

مرت التجربة بأربعة مراحل أساسية تمثلت في:

1. مرحلة القياس القبلي: تم فيها تطبيق سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعيةعلى مجموعتي البحث( الضابطة و التجريبية) .فكشفت نتائجه عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين.
2. مرحلة التدخل :تمثلت في إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج الارشادي الذي دام أربعة أسابيع واحتوى على إحدى عشرة جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع ومدة كل جلسة 90 د .وهدفت جلسات البرنامج إلى إرشاد الطالبات إلى أهمية تحديدهن لأهدافهن مع تثمين الأهداف الداخلية،والتأكيد على أهمية إدارة الوقت وتدريبهن على

وضع جدول زمني أسبوعي ،كما تم إرشادهن إلى إدراك أهمية التعلم ومزايا التنظيم الذاتي للتعلم . وتوعيتهن بخطورة مقارنة الذات مع ذوات الآخرين وتشجيعهن على مقارنة الذات بالذات.

3. مرحلة القياس البعدي :تم فيها إعادة تطبيق سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية .

4. مرحلة المتابعة : تم فيها إعادة تطبيق سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية على أفراد المجوعة التجريبية بعد ستة أشهر من القياس البعدي.

كشفت نتائج القياس البعدي والتتبعي عن صحة فرضيات الدراسة مما يعني فعالية البرنامج الارشادي .وتمت مناقشة هذه الفعالية في ضوء الدراسات السابقة المنضوية تحت الاطار النظري المعتمد في الدراسة. وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات أهمها تصميم برامج إرشادية موجهة للأساتذة باعتبارهم متدخلين أساسيين لرفع الدافعية للتعلم،القيام بدراسات تهتم بتحديد الملمح الدافعي الواجب توفره في الأستاذ الجامعي.

Résumé de l'étude

L'objectif de cette étude expérimentale est d'évaluer l'efficacité d'un programme de counseling afin d'augmenter la motivation d'apprendre chez les étudiantes universitaires. Cette étude se base sur l'approche socio cognitive en général, et plus précisément sur lalathéorie de l'autodétermination qui accorde une très grande importance aux besoins psychologiques essentiels (besoin d'autonomie ,besoin de se sentir compétent, besoin d'établir des relations avec autrui) ainsi que sur la nécessité pour chaque individu de définir des objectifs internes nécessaires pour le développement d'une motivation autodéterminée laquelle constitue l'un des facteurs déterminants de la santé psychologique de chacun . Cette théorie met aussi l'accent sur l'impact de l'environnement social sur l'individu car cet environnement peut soit faciliter l'assouvissement des besoins pychologiquesde cet individu soit au contraire les entraver.

Pour de réaliser l'objectif de cette recherche, nous avons choisi un échantillon de 14 étudiantes universitairesde la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de Bouira, toutes inscrites en troisième année psychologie scolaire durant l'année (2015-2016). L'échantillon est composé de deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin composés chacun de sept étudiantes. Le programme de counseling conçu par le

chercheur lui-même a été appliqué au groupe expérimental pour tester les hypothèses suivantes :

-Il existe une différence significative,chez le groupe expérimental, entre les valeurs du pré-test et ceux du post-test dans la motivation d'apprendre

-Il existe une différence significative entre les valeurs du post – test du groupe expérimental et ceux du groupe témoin dans la motivation d'apprendre et ce en faveur de ce dernier.

-Il n'existe pas de différence significative ,chez legroupe expérimental, entre les valeurs du post –test et les mesures de suivi dans la motivation d'apprendre.

L'échelle de motivation pour l'apprentissage dans le domaine de l'enseignement supérieur utilisée dans cette recherche a été développée par Vallerant et al (1989 et traduite en arabe par le chercheur.

L'expérience s'est déroulée en quatre phases principales :

-Phase de l'évaluation apriori : durant laquelle nous avons effectué une évaluation de la motivation pour l'apprentissage universitaire sur les deux groupes (témoin et expérimental). Les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les deux groupes.

-Phase de l'intervention : qui consiste à soumettre le groupe de l'expérimentation au programme de counseling lequel a duré quatre semaines à raison de deux sessions de 90mn par semaine. L'objectif de ces sessions était de montrer aux

étudiantes l'importance de l'apprentissage autorégulé , la nécessité pour elles de définir leurs objectifs par elles-mêmes en valorisant les objectifs internes tout en évitant de se comparer aux autres étudiants et de veiller à la bonne gestion de leur temps scolaire(nécessité d'établir un emploi du temps hebdomadaire).

-La phase de l'évaluation postériori durant laquelle nous avons réévalué la motivation pour l'apprentissage.

-La phase de suivi :(après six mois de l'évaluation postériori)durant laquelle nous avons réévalué la motivation pour l'apprentissagechez legroupe expérimental.

Les résultats de l'évaluation postérioriet de suivi ont confirmés les hypothèses de l'étude, ce qui démontre l'efficacité du programme de counseling; nous avons amélioré ce résultat en s'appuyant sur les études antérieures citées dans la partie théorique de cette recherche. Enfin l'étude s'est achevée par un ensemble de propositions dont les plus importantes sont la nécessité d'élaborer des programmes de counseling destinés aux enseignants afin de leur permettre d'intervenir pour améliorer le niveau de motivation de leurs étudiants ,et la nécessité de mener des recherches permettant de déterminer le type de profil motivationnel que les enseignants universitairesdevraient avoir.

# قائمة المحتويات
# والجداول

# قائمةالمحتويات


- إهداء
- شكر وتقدير
- ملخص الدراسة باللغة العربية
- ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
- قائمة الأشكال
- قائمة الملاحق
- مقدمة.....أ

**الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث.**

1-إشكالية البحث.....07

2-فرضيات البحث.....19

3-أهداف البحث.....20

4-أهمية البحث.....20

5-تحديد مفاهيم البحث.....22

## الفصل الثاني:سيكولوجية الدافعية للتعلم

تمهيد.....27

1-تعريف الدافعية للتعلم.....28

2 -خصائص الدافعية للتعلم.....30

3 -التناولات النظرية المفسرة للدافعية نحو التعلم.....33

4-استثارة الدّافعية للتعلم.....76

خلاصة.....95

## الفصل الثالث:الإرشاد النفسي وبناء البرامج الإرشادية

تمهيد.....97

1- تعريف الإرشاد.....98

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالإرشاد.....101

3-علاقة الإرشاد النفسي بفروع علم النفس الأخرى.....103

4 -مجالات الإرشاد النفسي.....104

5 -مناهج الإرشاد النفسي.....105-

6أهداف الإرشاد النفسي.....106

7-أنواع الإرشاد النفسي..... .....107

8-أساليب الإرشاد النفسي.....110

9-نظريات الإرشاد النفسي.....112

10-مهارات العمل الإرشادي.....120

11-البرنامج الإرشادي.....123

## الفصل الرابع:الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيد.....131

1-منهج البحث.....132

2-الدراسة الاستطلاعية.....133

3-عينة البحث.....135

4-مجال البحث.....138

5- الدراسة النهائية.....139

## الفصل الخامس:عرض النتائج ومناقشتها


- تمهيد.....168

1. عرض النتائج.....169

1-1-نتائج الفرضية الأولى.....170

1-2-نتائج الفرضية الثانية.....171

1-3-نتائج الفرضية الثالثة.....172

2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....175

خاتمة.....200

قائمة

المراجع.....205

قائمة الملاحق

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل التقسيم الثلاثي الأبعاد لإدراك أسباب النجاح والفشل حسب واينر. | 46 |
| 02 | يبين الإسناد والمشاعر المسيطرة في حالة النجاح والفشل حسب واينر. | 47 |
| 03 | يمثل تقسيم الدافعية وضبط الذات حسب نظرية العزم الذاتي. | 60 |
| 04 | يوضح مميزات التلاميذ التلاميذ ذوو دافعية متميزة بالعزم الذاتي والتلاميذ ذو دافعية تفتقر إلى العزم الذاتي. | 61 |
| 05 | يوضح السلوكيات المدعمة و السلوكيات المهددة للحاجات النفسية | 84 |
| 06 | يبين مستوى الثبات (التطبيق –إعادة التطبيق) بفارق شهر بين التطبيقين | 142 |
| 07 | يبين قيم ألفا للاتساق الداخلي للسلالم الفرعية الخاصة بأنواع الدافعية. | 143 |
| 08 | يبين مستوى الثبات (التطبيق –إعادة التطبيق) بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيقين. | 145 |
| 09 | نتائج اختبار Shapiro –Wilk الخاص باعتدالية التوزيع(قياس قبلي | 169 |

| | | |
|---|---|---|
| | وبعدي). | |
| 10 | الفرق بين القياس القبلي للمجموعةالتجريبية و القياس القبلي للمجموعة الضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية. | 170 |
| 11 | الفرق بين القياس القبلي و القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية. | 171 |
| 12 | الفرق بين القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية. | 172 |
| 13 | نتائج اختبار Shapiro –Wilk الخاص بإعتدالية التوزيع(قياس بعدي وتتبعي). | 173 |
| 14 | الفرق بين القياس البعدي و القياس التتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية | 174 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل هرم ماسلو للحاجيات. | 39 |
| 02 | يوضح الحتمية التبادلية. | 43 |
| 03 | يمثل النموذج الثلاثي الأبعاد الذي جاء بهElliot et Chuch في (1997). | 48 |
| 04 | ديناميكية الدافعية حسب واينر. | 52 |
| 05 | يوضح أنواع الدافعية ونمط الضبط وتموقعها على متصل العزم الذات. | 58 |
| 06 | يوضح النموذج التدريجي لأنواع الدافعية. | 64 |
| 07 | يوضح ديناميكية الدافعية للتلميذ . | 70 |
| 08 | يوضح العوامل التي تؤثر على الديناميكية الدافعية للتلميذ. | 71 |
| 09 | تأثير مصادر الدافعية المدرسية على مؤشراتها. | 74 |

# قائمة الملاحق

| رقم الملحق | عنوان الملحق |
|---|---|
| 01 | قائمة الأساتذة المحكمين لترجمة سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعدمن طرف فاليرون (1989) |
| 02 | سلم الدافعية للتعلم (النسخة المترجمة ) |
| 03 | سلم الدافعية للتعلم (النسخة الأصلية) |
| 04 | نتائج الحزمة الإحصائية SPSS |
| 05 | مقطع أمامي لفصي الدماغ ووظائفهما المهيمنة(Tony Buzan,2004) |
| 06 | خطوات إعداد الخريطة الذهنية ونماذج عن الخرائط الذهنية (بوزان،2009/2005 ) |

# مقدمة

**مقدمة:**

احتل موضوع الدافعية للتعلم مكانة أساسية في المجال التربوي، حيث كان عنوانا للعديد من المقالات العلمية و الكتب الأكاديمية وموضوعا للعديد من الملتقيات العلمية العالمية،ويعود ذلك لكون الدافعية عاملا أساسيا لحدوث عملية التعلم فهي تعبر عن القوى الداخلية و الخارجية التي تساند وتشحن بالطاقة فعل التعلم ،وتحافظ على استمراريته لبلوغ الأهداف المنشودة مما يجعل من استثارتها وتطويرها أمرا ضروريا وأساسيا .

وأمام هذه الحاجة و الضرورة لاستثارة وتطوير هذا العامل المهم و الأساسي لحدوث واستمرارية التعلم,حاولت العديد من الدراسات اقتراح إستراتيجيات تدخل لتطوير و تحسين الدافعية ،وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف الأطر النظرية المعتمدة من طرف هذه الدراسات .

وتعد المقاربة الاجتماعية المعرفية تناولا بارزا و رائدا في هذا المجال ،وأهم ما يميزها هو اعتبارها للمتعلم فاعلا أساسيا في عملية تعلمه ،كما أنها ترتكز على التفاعل القائم بين خصائص المتعلم و البيئة التعليمية،فهي تؤكد على أهمية المكونات الفردية والنفسو اجتماعية لدافعية التعلم ,و بالتالي يتوقف الفهم الجيد لديناميكية الدافعية لدى المتعلم على فهم لما يدور داخل المتعلم (التصورات و المشاعر التي تؤثر على الالتزام

بإنجاز المهام) ،وعلى فهم العوامل الخاصة بوضعية التعلم (خصائص المعلم وتعاملاتهمجموعات القسم وخصائص المهمة).وهذا مايبرر معالجة موضوع بحثنا في اطار تخصص علم النفس الاجتماعي الذي يتخذ من التفاعل بين الفرد و البيئة المحيطة به موضوعا رئيسيا له.

وبما أن الدافعية للتعلم هي نتاج للتفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية ،فإن عملية استثارتها تعتمد على هذه العوامل معا ،فلا يمكن أن نلوم المتعلم ونحمله مسؤولية انخفاض دافعيته غافلين بذلك عن خصائص البيئة التعليمية التي تلعب دورا مهما وأساسيا .وخصوصا وأن البيئة التعليمية هي بيئة متطلبة وتتميز بطابعها الإجباري (حضور الدروس، واجباتمنزلية، مراجعة، بحوث، تربص، امتحانات.....الخ) مما قد يثير الضغوطات و التخوفات .وفي هذا الصدد يشير بعض الباحثين بأنه لا يمكن أن ننتظر من بيئة متطلبة وضاغطة أن تثير الدافعية للتعلم بصفة تلقائية . فالدافعية للتعلم حسبما تشير إليه العديد من التناولات و النماذج النظرية ترتكز على عدة متغيرات أهمها تحديد المتعلمين لأهدافهم وإدراكهم لأهمية و معنى نشاطات التعلم في الوقت الحالي وفي المستقبل ،وكما ترتكز على استخدام إستراتيجيات التعلم الفعالة وخصوصا إستراتيجيات الضبط الذاتي .

فما يلاحظ على هذه المتغيرات التي ترتكز عليها الدافعية أنها لا تحدث تلقائيا عند المتعلمين ،بل يحتاج هؤلاء لمن يرشدهم إليها ويساعدهم على ذلك ،مما يشير إلى أن

عملية إثارة الدافعية هي عملية إرشادية بالدرجة الأولى.ويعد الإرشاد عملية فنية متخصصة وهادفة تخضع لأسس علمية و أخلاقية ،ويقتضي تنفيذها إدراجها ضمن برنامج منظم وهادف وهو ما يعرف بالبرنامج الإرشادي .

انطلاقا مما سبق ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا هو الكشف عن مدىفعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم ، واخترنا أن تكون المرحلة المستهدفة هي المرحلة الجامعية ،نظرا لأهمية هذه المرحلة في المسار التعليمي للطالب وهي إعداد وتكوين للمهنة المستقبلية .وكما لاحظنا من خلال إطلاعنا على الدراسات المهتمة بموضوع الدافعية للتعلم أن أغلبها منصبة على المرحلة ما قبل الجامعية ،وهذا مايؤكده الباحثMignon(2012) الذي يشير إلى أن الأبحاث حول الدافعية للتعلم تطورت أساسا في كندا ،وقد اهتمت هذه الأبحاث كثيرا بالمرحلة ما قبل الجامعية وأهملت المرحلة الجامعية.

ومن خلال بحثناهذا هدفنا إلى التعرف عن مدى فعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم لدى الطالبات الجامعيات ،ولتحقيق ذلك جزأناالبحث إلى الفصول التالية:

الفصل الأول: تمثّل هذا الفصل في الإطار العام لإشكالية البحثوتضمن إشكالية البحث، فرضياته، أهدافه وأهميته، مفاهيمه.

الفصل الثاني: تمثّل هذا الفصل في سيكولوجية الدافعية للتعلم وتضمن تعار يف الدافعية للتعلم ،خصائص الدافعية للتعلم،النظريات المفسرة لها وطرق استثارتها.

الفصل الثالث: تمثّل هذا الفصل فيالإرشاد النفسي وبناء البرامج الإرشادية، وتضمن تعاريف الإرشاد وبعض المفاهيم المرتبطة به، فروع علم النفس المرتبطة بالإرشاد النفسي، أهداف الإرشاد النفسي ومجالاته، و النظريات المفسرة له، مناهجه، أنواعه وأساليبه.كما تم التطرق إلى أسس و متطلبات بناء البرامج الإرشادية.

الفصل الرابع: تمثّل هذا الفصل في عرض الإجراءاتالميدانية للبحث والتي تضمنت منهج البحث،عينة البحث ،مجال البحث ،أدوات البحث وطريقة جمع بيانات البحث وتحليلها.كما تضمن الدراسة الاستطلاعية.

الفصل الخامس: تمثّل هذا الفصل في عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات السابقة.

وأخيرا خاتمة البحث متبوعة بقائمة المراجع والملاحق.

# الفصل الأول

# الإطار العام لإشكالية البحث

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهداف البحث
4. أهمية البحث
5. تحديد مفاهيم البحث

## 1-إشكالية البحث:

تشكل مرحلة التعليم الجامعي آخر مرحلة في مسيرة الطالب التعليمية ،وتمثل مرحلة مهمة لأنه تتضح فيها معالم الوظيفة المستقبلية، والمفروض أن هذه المرحلة هي مرحلة إعداد يتم فيها تجهيز الطالب بكل مايحتاجه لمواجهة متطلبات هذه الوظيفة.وتتوج هذه المرحلة بشهادة تثبت أن حاملها تحصل على كفاءات تمكنه من ممارسة هذه الوظيفة.

لكن الملفت للانتباه انه وبالرغم من الأعداد الكبيرة للمتخرجين في كل التخصصات ،إلا انه القليل منهم فقط من يطابق مستواه الشهادة التي يحملها، حيث يشير Barbier(2003)(كما ورد عن Rancent ;Verzat et Villeneuve,2010) إلى انه يظهر العديد من الحاصلين على الشهادات ضعفا في انجاز المهام الصعبة التي تسند إليهم.

كما يرى Harouchi(2001) أنه لا تقتصر مشكلة الأعداد الهائلة للطلبة المتخرجين في الحصول على فرصة عمل فالمشكل الأكبر أنهم وبعد حصولهم عليها لا يعرفون كيف يواجهون متطلباتها ، فالطالب الذي يتم تكوينه وينتقل إلى حياة العمل ،لا يحكم عليه من خلال ما يعرف وإنما من خلال مايعرف أن يفعل ،بمعنى قدرته على استعمال مكتسباته ليواجه العديد من الوضعيات.

في نفس السياق يرى Romainville(2000) ( كما ورد عنBuchkioua,2013)أن التركيز فقط على معايير الحصول على الشهادات جعلنا ننسى التركيز على ما تعلمه الطالب ،و على معنى وجدارة مكتسباته والمعارف التي جمعها خلال سنوات دراسته.كما يشير Rancent et al(2010)إلى وجود حاجة ملحة لإصلاح عميق للنظام الجامعي قصد تطوير فعاليته عن طريق نجاحه خلال الاهتمام بمرحلة تكوين الطالب أكثر من مرحلة خروجه إلى سوق العمل.

من خلال ماسبق يتضح لنا انه مهم جدا الاهتمام بمرحلة تكوين الطالب ، للوقوف على بعض العوامل التي قد تكون سببا في عدم مطابقة الشهادة التي يحملها المتخرج الجامعي لمستواه الحقيقي.وفي نفس الإطار يتساءل Harouchi(2001) لماذا بعد سنوات من التعليم لا يمكن للطالب مواجهة الحياة العملية؟.

اهتمت الكثير من الدراسات منذ 1960 بإشكالية التعلم لدى الطالب الجامعي وتعود أولى الأعمال للباحث Perry(1960) بإجراء دراسة طولية حول التعلم لدى طلبة جامعة هارفارد،سمحت هذه الدراسة بإنشاء سلم يتكون من تسعة وضعيات تتراوح بين وضعيتين متطرفتين ،ترتكز الوضعيةالأولى على الطابع الثنائي للمعرفة (صحيح أو خاطئ) بينما ترتكز الوضعية الأخيرة(التاسعة) على نقد الطالب للنظريات السابقة ،وتفسير المعطيات من منظور انتقادي(Pivandi,2010 ).كما بينت دراسات عديدة (Perry,1970 ;Biggs,1987 ;Ramsden ;Entwsthe,1983 )

(كما ورد عن Pivandi,2010)أن مختلف المؤهلات، القدرات الذهنية و المنهجية المأمولة في الجامعة غير مطورة بنفس الطريقة من طرف الطلبة .كما أنه يختلف الطلبة الجامعيون في المفاهيم التي يمتلكونها حول التعليم الجامعي، إذ يعني لدى البعض الزيادة الكمية للمعارف، تخزينها و استرجاعها عند الامتحانات.بينما عند البعض الآخر التعليم الجامعي نشاط يسمح بإنشاء المعنى ويضفي التجريد على العلاقات الموجودة داخل محتوى المواد المدرسة، كما يتضمن التغيير الذاتي.ولقد قاد هذا الاختلاف في مفاهيم الطلبة حول التعليم الجامعي، إلى التساؤل لماذا بعض الطلبة يمتازون بتناول عميق للتعلم بينما يظهر البعض الأخر تناولا سطحيا ؟. Pivandi, (2010)

أثار هذا التساؤل اهتمام العديد من الباحثين في كل الأطوار التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية والجامعية).وتوصلوا إلى وجود قوة تقف وراء ذلك متمثلة في الدافعية،حيث يشير Fenouillet (2005) إلى أن الشخص الذي يملك دافعية يبحث عن أحسن طريقة ممكنة لتنظيم المعلومات فيما بينها ،مما يساعده في تنمية قدرته على تخزين المعارف و معالجة المعارف الجديدة بصفة عميقة.

احتل موضوع الدافعية مكانة بارزة في حقل الدراسات النفسية وتناولته العديد من التيارات النظرية الكبرى ، حيث يشير Viau(2009) إلى انه منذ مطلع القرن العشرين،درس الباحثون الدافعية من عدة زوايا(تحليلية ،سلوكية ،إنسانية،معرفية). ولقد

اختلف هؤلاء الباحثين في تفسيرهم لها تبعا لاختلاف الأطر النظرية التي ينتمون إليها،فمنهم من يرجعها إلى العوامل الداخلية (التيار التحليلي)،ومنهم من يرجعها إلى العوامل الخارجية (التيار السلوكي)، و بظهور التيار المعرفي أصبح ينظر إلى الدافعية كنتاج للتفاعل بين العوامل الداخلية و الخارجية .

كما يشير كل من الباحثين Weistein et Mayer (1986) ( كما ورد عن Boulet ; Zajc et Chevrier, 1996)إلىاعتبار التيار المعرفي المتعلم كفاعل أساسي في عملية تعلمه و في عملية معالجة المعلومات. فحسب كل من Boulet et al (1996) أحدث التيار المعرفي تحولات فكرية و علمية هامة في ميدان علم النفس وعلوم التربية وقد تبنت العديد من التناولات و المقاربات النظرية مبادئ التيار المعرفي .ومن بينها المقاربة الاجتماعية المعرفية التي تسلّم بأنه يمتلك المتعلم القدرات الضرورية التي تجعل منه مسئولا فاعلا في تعلمه(Viau, 1994).

وتضم المقاربة الاجتماعية المعرفية (Approche sociocognitive) . العديد من النظريات و النماذج أهمها نظرية العزم الذاتي و نظرية الأهداف و كذا نموذج فيو.

هذه الأخيرة و إن اختلفت في بعض الأمور إلا أنها تتفق على أهمية التعرف على أنواع الدافعية التي تنشط الأشخاص.وفي هذا الصدد يشير Reeve(2004 /2012) إلى أهمية التعرف على أنواع الدافعية التي تنشط الأشخاص . حيث تختلف الدافعية

المستقلة عن الدافعية الخاضعة للرقابة حسب نظرية العزم الذاتي،وتختلف الدافعية نحو التعلم عن الدافعية نحو الأداء أو نحو تجنب الفشل حسب نظرية الأهداف.

استنادا إلى نظرية العزم الذاتي فانه تختلف الدافعية المستقلة عن الدافعية الخاضعة للرقابة. حيث ترتبط الدافعية المستقلة بالمثابرة و الأحاسيس الايجابية والكيان الجيد ،كما تقود إلى تحصيل جيد خصوصا في المهام المعقدة التي تتطلب مستوى عال من التفكير و الإبداع.بينما تتشكّل الدافعية الخاضعة للرقابة تحت تأثير الضغوطات والمتطلبات المرتبطة بتحصيل معين (Deci et Ryan,2008) و بالتالي تقود إلى الإحساس بالإرغام(سواء بالمكافآت أو العقوبات)و الإحساس بضغوطات داخلية مثل الإحساس بالذنب . (Sarrazin ; Tessier et Trouilloud,2006)مثال عن ذلك الطالب الذي يحس بالذنب تجاه والديه إذا لم ينجح ،فمصدر دافعيته هو الضغط الناجم عن ضغط الإحساس بالذنب و ليس الرغبة في التعلم ، وبالتالي يبذل مجهودات قليلة لان الهدف هو الحصول على علامة تسمح له بالنجاح .كما بينت العديد من الدراسات التي أجريت في الحقل التربوي ارتباط الدافعية المستقلة بالنجاح الدراسي الكبير ، الرضا عن المؤسسة التعليمية ،كما ترتبط بادراك عالي لتقدير الذات وإدراك الكفاءة ،وتثير انفعالات ايجابية.بينما ترتبط الدافعية الخاضعة للرقابة بنتائج سلبية مثل الانخفاض في المثابرة و في الأداء (Leroy ;Bressoux ;Sarrazin et Trouilloud ,2013).

وفي نفس السياق تشير نظرية الأهداف إلى وجود نوعين من الأهداف توجه الطلبة خلال انجازهم للمهام الأكاديمية ،متمثلة في الأهداف التحكمية أو أهداف التعلم (Buts d'apprentissage) والأهداف الأدائية (Buts de performance) .

ينتج عن أهداف التعلم استجابات ايجابية متكيفة وتسمح باختيار المهام الصعبة ،وكذا المثابرة بعد الإخفاقات و إسناد النجاحات إلى المجهودات و يتيح هذا النوع من الأهداف استخدام استراتيجيات التعلم التكيفية مثل:التنظيم ،الاستماع ،الالتزام بالنشاطات و كذا التنظيم الذاتي. ويشير استعمال هذه الاستراتيجيات إلى الدراسة بعمق ،هذه الأخيرة التي تهتم بالجمع بين عدة تناولات مختلفة،و الجمع بين المعلومات الحديثة و المعلومات الموجودة مسبقا . في المقابل ينتج عن الأهداف الأدائية نتائج غير تكيفيه ،تجنب المجهود ،واختيار النشاطات السهلة التي تضمن تقويما ايجابيا .يتيح هذا النوع من الأهداف استخدام استراتيجيات التخزين أوالتكرار التي تعد مؤشرا على الدراسة بسطحية(Darnon et Butera,2005) . لقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة كل (Albaili,1989 ;Alemadi,2001 ;Nolen,1988) كماورد عن ( Darnon et Butera, 2005)وجود ارتباط بين أهداف التعلم و استراتيجيات الدراسة بعمق في حين ينعدم الارتباط بين الأهداف الأدائية و الدراسة بعمق.

إن ما جاءت به هذه النظريات يقدم إجابة منطقية للتساؤل السابق :لماذا يمتاز بعض الطلبة بتناول عميق للتعلم،بينما يظهر البعض الأخر تناولا سطحيا؟ تتمثل هذه الإجابة

في أن سبب هذا الاختلافيعود لاختلاف أنواع الدافعية التي تنشط سلوكياتهم .هذه الإجابة تفتح المجال لتساؤل أخر : إلى ماذا يرجع الاختلاف في أنواع الدافعية؟

ترجع نظرية العزم الذاتي الاختلافات في الدافعية إلى نتيجة التفاعل بين الطبيعة الحيوية للفرد و البيئات الاجتماعية (Sarrazin et al,2006)حيث تعتبر هذه النظرية أن الإنسان حيوي بطبعه ،يبحث عن الوضعيات التي تسمح بإشباع حاجاته النفسية .ويتوقف إشباع هذه الحاجات على العوامل الاجتماعية التي إما تسهل ذلك أو تعرقله. (Vallerand et Miquelon, 2008).

يشير كل من Deci et Ryan (2008) آن هذه الحاجات تتمثل في الحاجة للاستقلالية ،الحاجة للإحساس بالكفاءة ، الحاجة إلى الارتباط بالآخرين،فإذا أشبعت البيئات الاجتماعية هذه الحاجات النفسية فان ذلك سيسمح باستثارة الديناميكية الداخلية للأشخاص وتضاعف من دافعيتهم،وتقود إلى نتائج جيدة على المستوى النفسي. أما إذا عرقلت البيئات الاجتماعية إشباع هذه الحاجات، فان ذلك سيسبب انخفاضا في الدافعية ،ويقود إلى نتائج سيئة على المستوى النفسي .

لقد بينت نظرية العزم الذاتي العلاقة الموجودة بين إشباع الحاجيات الأساسية والكيانالجيد.فالظروف التي تسهم في تنمية الاستقلالية ،الكفاءة ،العلاقات مع الآخرين سوف تثير الدافعية المستقلة وستمارس أثرا مباشرا على الصحة النفسية و الجسدية

للأفراد (Lguardia et Ryan,2000). كما انصبت الأبحاث في السنوات الأخيرة حول الدور أللذي يلعبه تحديد الأهداف الشخصية في تنمية العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية وبين الكيان الجيد للأشخاص ،وتهتم نظرية العزم الذاتي بمصدر هذه الأهداف (داخلية أم خارجية) . و يشير في هذا السياق(1993)Kasser et Ryan (كما ورد عن) Laguardia et Ryan,2000 إلى أن الأشخاص الذين يسعون لتحقيق الأهداف الخارجية مثل النجاح المادي ،الشهرة و المظاهر لا يشبعون حاجاتهم النفسية مثلما يشبعها الأشخاص الذين يسعون إلى تحقيق الأهداف الداخلية مثل الانتماء ،تقبل الذات ،الاهتمام بالصحة . وقد توصل هذين الباحثين إلى وجود علاقة ايجابية وقوية بين السعي نحو الأهداف الداخلية والصحة العقلية و توكيد الذات بينما يرتبط السعي نحو الأهداف الخارجية سلبا مع الكيان الجيد . وبالتالي تشبع الأهداف الداخلية الحاجيات النفسية الأساسية ،وهي نابعة من دافعية مستقلة ،بينما لا ترتبط الأهداف الخارجية مباشرة مع الحاجيات النفسية الأساسية وتكون نابعة من الدافعية الخاضعة للرقابة .

انتقدت نظرية العزم الذاتي التوجهات التي تعتمد في إثارتها لدافعية التلاميذ على المكافآت لان هذا سيضعف من الدافعية المستقلة ،وينقص من الالتزام ،ويسمح بإتباع أهداف خارجية.في المقابل تشجع هذه النظرية التوجهات البيداغوجية التي تغذي الاهتمامات والتي تركز على أهمية وقيمة محتوى التعليم وتفضل المبادرة لان هذا سيسمح بالإصرار و المثابرة ،وتسهم في تطوير تعلم ذو جودة عالية .

إن ما يمكن استنتاجه هو أن البيئة الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في خلق وتنمية أنواع معينة من الدافعية وهذا ما يسميه العديد من الباحثين المناخ الدافعي (Climat motivationnel) الذي يلعب فيه الأستاذ الدور الرئيسي والأساسي حيث يؤكد(2004/2012) Reeve على أهمية نمط تعامل الأستاذ مع تلاميذه، إذ تسمح سلوكيات الأستاذ المشجّعة على الاستقلالية ولكفاءة التلميذ بتنمية الدافعية المستقلة.

فينفس السياق اهتم(1988)Ames et Arch (كما ورد عنSarrazin et al,2006)بأثر المناخ الدراسي المدرك من طرف المتعلمين على استراتيجيات الدراسة لديهم فأظهرت النتائج أن مناخ القسم المدرك من طرف الطلبة كمناخ يقدر أهداف التعلم أكثر من تقديره لأهداف الأداء سيقود إلى استعمال استراتيجيات دراسية فعالة ،مما يتيح المعالجة العميقة لمحتوى التعلم،ومما يطور الاعتقاد بقوة المجهودات في إحداث النجاح.أما المناخ المدرك كمناخ يقدر المنافسة سيقود إلى مقارنة الطالب لفعاليته بمستوى فعالية الطلبة الآخرين عوض مقارنتها مع المجهودات المحققة(مقارنة الذات مع الذات).

وتعتمد جودة المناخ الدافعي على إعطاء المتعلمين إمكانية الاختيار من عدة نشاطات مع توفير مهام تعلمية تسمح بأخذ المبادرات ،وتشجيع المجهودات و التحسن المحقق،واعتبار الأخطاء كعوامل ضمنية للتعلم وليست كمؤشرات لعدم القدرة و العجز . (Sarrazinet al ,2006)كما يشير Chouinard (2009) إلى ضرورة توفر المناخ الدافعي على إمكانيات وضع الطلبة في مركز تعلماتهم ومن المهم إبراز قيمة

ومعنى هذه التعلمات، وتعليمهم استراتيجيات التعلم الفعالة وكذا مساعدتهم على تحديد أهدافهم .من جهته يركز Viau(1994) على ضرورة تقديم نشاطات تعلمية تسمح للمتعلمين بأخذ مبادرات مما ينمي الاستقلالية ويسمح بادراك التحكم في النشاط .ويعد إدراك التحكم في النشاط احد المحددات الرئيسية لخلق دافعية فعالة .كما يشير إلى ضرورة توعية المتعلمين بأهمية وقيمة النشاطات ،حيث ينتقد لوم الكثير من الأساتذة لطلبتهم على عدم بذل المجهودات الكافية للتعلم ،حيث يرى انه لا يمكن أن نلومهم إذا طلبنا منهم فقط الاستماع للأستاذ وتخزين المعلومات التي تظهر لهم غير مهمة،واجتياز الامتحانات كدليل على أنهم يتذكرون، إذ يعد إدراك الطلبة لأهمية المعلومات التي يتلقونها محددا رئيسيا لخلق دافعية فعالة ،مثله مثل إدراك قيمة النشاط .يضاف إليهما إدراك الطالب لكفاءته.

يتبين من كل ماسبق أن الدافعية للتعلم ليست بالأمر الفطري بل هي حالة تعتمد إثارتها على التفاعل بين العوامل الذاتية و البيئة المحيطة التي تعني الجو أو المناخ الدافعي الذي يحيا فيه الطالب،وان التمعن في الركائز التي يقوم عليها نجاح المناخ الدافعي،والتي تتفق عليها العديد من النظريات(منها نظرية العزم الذاتي،نظرية الأهدافونموذج Viau) المندرجة تحت إطار المقاربة الاجتماعية المعرفية. هذه الركائز التي تعتمد على ضرورة توعية الطلبة بادراك قيمة و أهمية التعلم،وتوعيتهم بضرورة إدراك كفاءتهم اعتمادا على مقارنة الذات بالذات وليس بمقارنتها مع ذوات الآخرين.

كذا تنمية الإحساس بالاستقلالية وإتاحة فرص اتخاذ القرارات،المساعدة على تحديد الأهداف(التركيز على الأهداف الداخلية)، تعليم الطلبة استعمال استراتيجيات تساعدهم على التنظيم الذاتي للتعلم. إن التمعن في كل هذا يوضح لنا أن استثارة وتحسين الدافعية للتعلم عملية إرشادية بالدرجة الأولى.

يجرنا الحديث عن الإرشاد إلى توضيح أمرين مهمين،يتمثل الأول في ضرورة التمييز بين العلاج النفسي وبين الإرشاد،فصعوبة التمييز بينهما أحدثت جدلا واسعا بين الكثير من الباحثين حيث نشر Fox et al(1985) (كما ورد فيالشناوي،1996) ، مقالا يتحدون فيه القارئ أن يعطي توضيحا مقبولا ومقنعا للفرق بين علم النفس العيادي وعلم النفس الإرشادي. في حين يتفق كل من Volsky et Vance; Tylerعلى انه يركز الإرشاد على العمل مع الأسوياء الذين تتمركز مشكلاتهم في نمو طاقاتهم ،بينما يركز العلاج النفسي على العمل مع أشخاص لديهم نقص أو قصور من جانب ما(الشناوي،1996).

أما الأمر الثاني يتمثل في ضرورة التمييز بين النصح الأكاديمي( Academic advicing) أو ما يعرف في بعض الجامعات العربية بالإرشاد الأكاديمي وبين الإرشاد.

يتضمن الإرشاد الأكاديمي حسب Kuhn(2008) (في عشويوالضوي،2014، ص 3) حالات يقوم فيها ممثل عن المؤسسة الأكاديمية بتقديم توجيه لطالب جامعي حول قضية أكاديمية،اجتماعيةأو شخصية.وتتمثل طبيعة هذا التوجيه في تقديم معلومات،اقتراحاتإرشادات، تأديب الطالب أو حتى تعليمه. من خلا هذا نلاحظ أن الإرشاد الأكاديمي يعتمد بصفة كبيرة على النصح .وفي هذا الصدد يشير الشناوي(1996) إلى انه لا يرتبط النصح بعملية النمو النفسي ،فالشخص الذي يطلب نصيحة ويجد خلالها حلا لمشكلة تعترضه في اللحظة الراهنة ،قد يعجز أن يجد لها حلا إذا حدثت له مرة أخرى .والسبب انه لم ينم المهارات اللازمة و المناسبة لحلها. بينما تمكّن عملية الإرشاد من تنمية المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات الحالية والمستقبلية.ولهذا ترتبط عملية الإرشاد بالنمو النفسي.

إن الاستدلال على أن استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة عملية إرشادية قائمة على تنمية بعض المهارات اللازمة للنمو النفسي .يقود بنا إلى التفكير لإخضاع هذه العملية الإرشادية إلى مجموعة من الخطوات العلمية الهادفة أي ما يعرف ببناء برنامج إرشادي.

و استنادإلىفكرة Reeve بأنه ليس هناك ما هو عملي أكثر من نظرية جيدة، إذ تشكل النظرية دليلا فعالا(Reeve, 2004/2O12) قررنا الاعتماد بصفة عامة على المقاربة الاجتماعية المعرفية وبصفة خاصة على نظرية العزم الذاتي و التي

شهدتحسب(Sarrazin ; Pelletier ; Deci et Ryan ( 2011 رواجا كبيرا في الفترة الأخيرة.

وبما أن الهدف من الدراسة الحالية هو بناء برنامج إرشادي ،فقد تمثلت مشكلتها في تقييم مدى فعالية هذا البرنامج الإرشادي في الرفع من الدافعية للتعلم لدى مجموعة من الطالبات الجامعيات ،ومن هنا جاءت تساؤلات البحث كما يلي :

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية؟.
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم ؟.
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

**2-فرضيات البحث:**

للإجابة على تساؤلات الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- لايوجدفرقذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

**3-أهداف البحث:**

- بناء برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم لدى مجموعة من الطالبات الجامعيات.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على مجموعة من الطالبات الجامعيات لمعرفة فعاليته من عدمها.
- الكشف عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية؟.
- الكشف عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم ؟.
- الكشف عن عدم وجود فرق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

**4-أهمية البحث:**

- يكتسي البحث أهميته نتيجة لأهمية الموضوع الذي يتناوله والمتمثل في الدافعية التي تعد عنصرا أساسيا لحدوث عملية التعلم .
- أهمية البرامج الإرشادية في تبصير الطالب بالمشاكل التي قد يواجهها و إرشاده إلى بعض الوسائل التي يمكنه الاستعانة بها.
- لفت الانتباه إلى أن عملية تحسين الدافعية للتعلم ليست مسؤولية الطالب لوحده فما يلاحظ أن الأساتذة يلقون اللوم الكثير على الطلبة في نقص الدافعية للتعلم لديهم.غافلين بذلك عن خصوصيات الوسط التعليمي (رقابة، ضبط، تخوفاتمنافسة ....الخ) وغافلين عن دورهم كمتدخلين أساسين في خلق المناخ الدافعي للطالب ( كما تثبت ذلك جل الدراسات في مجال الدافعية للتعلم ).
- إن ثبتت فعالية البرنامج فهذا سيزيد من هذا العنصر المهم في عملية التعلم.
- ما يلاحظ في جامعاتنا اليوم هو الغياب الكبير للطلبة على مدرجات المحاضرات الذي يعد حسب الباحثين كأحد مؤشرات تدني الدافعية وحضور فقط الأعمال التطبيقية لأنها إجبارية.مما يدق ناقوس الخطر.
- الأعداد الهائلة للطلبة المتخرجين الذين لا تقتصر مشكلتهم فقط في الحصول على فرصة عمل ،فالمشكل الأكبر انه بعد الحصول على الوظيفة فإنهم لايعرفون كيف يواجهون متطلباتها. حيث يشير الباحث Harouchi(2001) أن

هناك هدر كبير للأموال من طرف الحكومة ، وهدر كبير لطاقة الطلبة والأساتذة وبعد كل هذا لا يستطيع الطالب مواجهة الحياة العملية.

كما يشير Barbier(2003)(كما ورد عن Rancent et al,2010)إلى انه يظهر العديد من الحاصلين على الشهادات ضعفا في انجاز المهام الصعبة التي تسند إليهم.

ومن هنا جاءت أهمية توجيه الأنظار حول ضرورة التدخل لحماية الدافعية للتعلم لدى الطلبة حتى لايقضي سنوات الدراسة الجامعية بحشو رأسه بالمعلومات و تفريغها في الامتحانات.

في نفس السياق يرى Romainville(2000) (كما ورد عن Buchkioua,2013 ) أن التركيز فقط على معايير الحصول على الشهادات جعلنا ننسى التركيز على ما تعلمه الطالب ،ومعنى وجدارة مكتسباته والمعارف التي جمعها خلال سنوات دراسته.كما يشير Rancent et al(2010)إلى وجود حاجة لإصلاح عميق للنظام الجامعي قصد تطوير فعاليته عن طريق نجاحه خلال الاهتمام بمرحلة تكوين الطالب أكثر من مرحلة خروجه إلى سوق العمل.وضرورة تطوير فكرة أن مهمة الأستاذ لا تقتصر على التعليم و التكوين بل تتعداها إلى الإرشاد و المرافقة.حيث تسمح المرافقة و الإرشاد بتنمية التفكير النقدي و التأملي لدى الطلبة خلال مشاريعهم التكوينية والتعليمية.

**5- تحديد مفاهيم البحث:**تتمثل مفاهيم هذا البحث فيمايلي:

**تعريف البرنامج الإرشادي:**

تعرف عزة حسين (1989)(كما ورد في العاسيمي،2008 ص31) البرنامج الإرشادي"بأنه خطة تتضمن عدة أنشطة ،تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه و الوعي بمشكلته ،وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد و تنمية قدراته ومهاراته".

ومن جهتنا نعرفه على انه خطة علمية، منظمةومحددة، ذاتأهداف خاصة(الهدف من كل جلسة) وأهداف عامة (الهدف من البرنامج ككل).ويتم البرنامج الإرشادي إما بشكل فردي (بين المرشد و المسترشد)، وإما بشكل جماعي (بين المرشد وجماعة من المسترشدين).ويستند إلىإطار نظري معين.إذ يختلف البرنامج ذو خلفية نظرية تحليلية عن البرنامج ذو خلفية معرفية، ويظهر الاختلاف في نمط العلاقة الإرشادية، وعلى نوع التقنيات المستخدمة، فنجد مثلا تقنية التداعي الحر في الخلفية التحليلية، بينما نجد تقنية إعادة البناء المعرفي في الخلفية المعرفية.

التعريف الإجرائي: هو البرنامج الذي صممته الباحثة قصد الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى مجموعة من الطالبات الجامعيات ،مدته خمسة أسابيع ويضم احد عشر جلسة

إرشاد جماعي،مدة كل جلسة 90دقيقة (باستثناء الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية).ويقوم على خلفية نظرية معرفية سلوكية.

**تعريف الدافعية للتعلم:**

أعطى كل من Vallerand et Thill (1993) تعريفاشاملا للدافعية ،إذ يعرفانها على أنها" بناء افتراضي يستعمل لوصف القوى الداخلية و الخارجية المحدثة لانطلاق السلوك، توجهه واستمراره ". فهذا التعريف العام للدافعية يطبق على جميع المجالات بما فيها الدافعية للتعلم.

من جهتنا نعرفها على أنها "القوى الداخلية و الخارجية التي تحرك فعل التعلم، والتي تزوده بالإصرار و المثابرة إلى غاية بلوغه الهدف المحدد".

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تتحصل عليها الطالبة الجامعية في سلم الدافعية للتعلم (الخاص بالدراسة الجامعية) المصمم من طرف Vallerand et al (1989)

# الجانب النظري

# الفصل الثاني

# سيكولوجية الدافعية للتعلم

**تمهيد**

**1-تعريف الدافعية للتعلم**

**2 -خصائص الدافعية للتعلم**

**3 -التناولات النظرية المفسرة للدافعية نحو التعلم**

**5-استثارة الدّافعية للتعلم**

**خلاصة**

**تمهيد:**

يعد مفهوم الدافعية مفهوما أساسيا يشمل جميع ميادين الحياة الإنسانية (العملية،التعليمية،الرياضية والترفيهية)(Toffoli ,2003)،ويحتل الميدان التعليمي مكانة أساسية ،إذ يرتبط غالبا النجاح في هذا الميدان بالنجاحات اللاحقة ،فامتلاك الطالب لدافعية قوية أثناء المرحلة التعليمية ينتج عنها التعلم العميق ،هذا ماقد يعزز من الدافعية للعمل في الميدان الذي اختاره .كما تعتبر الدافعية محركا أساسيا للتعلم حيث يشير العديد من الباحثين أمثال(Barbeau,1993 ;Deci et Ryan,1985 ;Viau,1994) إلى الارتباط القوي بين الدافعية و التعلم. هذه الأهمية جعلت الكثير من التناولات النظريةتهتم بهذا الموضوع اهتماما بالغا وحاولت أن تقدم تفسيرات مختلفة لمفهوم الدافعية للتعلم ،ولم تكتف عند هذا الحد بل حاولت أن تقدم آليات واستراتيجيات للرفع من مستواها وبصفة أهم التحسين من نوعيتها.

وعليه سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لأهم هذه التعريفات و التفسيرات و لأهم استراتيجيات التدخل المقترحة.

## 1-تعريف الدافعية للتعلم:

حاول العديد من الباحثين تقديم تعاريف لمفهوم الدافعية ، ولقد اختلفت هذه التعاريف تبعا للأطر النظرية التي ينتمي إليها كل باحث ومن جهتنا حاولنا أن نقدم بعض التعاريف لبعض الباحثين، هذه التعاريف التي تنتمي في مجملها إلى المقاربة الاجتماعية المعرفية باعتبارها الإطار الرئيسي للخلفية النظرية التي يعتمد عليها بحثنا.

- **تعريف Deci et Ryan (1985)** (كما وردعن Deci et Ryan, 2000)

يعرف هذين الباحثين الدافعية على أنهاما يحث الأشخاص على فعل أشياء معينة، وهي تنقسم إلى داخلية وخارجية، حيث تشير الدافعية الداخلية إلى القيام بنشاط ما، لأنه ممتع ومثير للاهتمام. بينما تشير الدافعية الخارجية إلى القيام بنشاط ما، لأسباب خارجة عن هذا النشاط.

- **تعريف Barbeau(1993)** : تعرف باربو الدافعية للتعلم على أنها حالة تأخذ مصدرها من الادراكات والمفاهيم التي يمتلكها التلميذ حول ذاته وحول محيطه والتي تحثه على أن يلتزم، يشارك ويواظب في أداء مهمة مدرسية.

- **تعريف Vallerand et Thill (1993)**

يعرف هذين الباحثين الدافعية على أنها: بناء افتراضي يستعمل لوصف القوى الداخلية و الخارجية المحدثة لانطلاق السلوك، توجهه واستمراره.

- **تعريف (1994)Viau :** يعرف فيو الدافعية للتعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في الادراكات التي يحملها التلميذ عن نفسه، وعن بيئته والتي تحثه أن يختار نشاط ما، يلتزم ويثابر في أدائه من أجل تحقيق هدف معين.

- **تعريف (1997) maeher et mayer:(كما وردعن** Brophy,2004 )ينظر هذين الباحثين إلى الدافعية على أنها مفهوم نظري ،يستعمل لتفسير انطلاق السلوك واتجاهه نحو هدف ما ،والأخذ بعين الاعتبار شدة السلوك ونوعيته.

- **تعريف (1997) Fenouillet et lieury:** يعتبر هذين الباحثين الدافعية ككلمة عامة تشير إلى مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والنفسية، التي تسمح بانطلاقوتوجيه الفعل. كما تحافظ على شدة وإصرار هذا الفعل.

- **تعريف (2000) Nutin:** يصف نوتنالدافعية بأنها بنية معرفية دينامية، توجه الأفعال نحو الأهداف. فالسلوك نشاط موجه والهدف هو من يضبط هذا التوجه.

-**تعريف يسرى مصطفى السيد(2002):** (كما وردعن دوقة؛لورسي؛غربي؛حديدي وأشروف،2011، ص12).

" الدافعية هي مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة ،وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم".

- **تعريف Legrain (2003)**:يقصد بالدافعية للتعلم مجموعة من العوامل المنظمة للالتزام والمثابرة خلال نشاط تعلميتميز بالصعوبة.

- **تعريف Cosnefroy (2011):** تمثّل الدافعية القوى التي تساند وتشحن بالطاقة فعل التعلم، وإذا لم يعط المتعلم قيمة مناسبة لنشاط التعلم، وإذا لم يشعر أنه كفء لإتمامه، لا يمكنه أن يعبأ كفاءاته المعرفية والميتامعرفية.

- **تعريف(2002) Pintrich et Shunk**

(**كما**وردعن 2009, Delence et Girard; Carlier; Dupont ) يصف هذين الباحثين الدافعية بسياق يستثير فعلا موجها نحو هدف".

من خلال التعاريف السابقة، ندرك أن الدافعية مفهوم مركب، يحتوي على مصادر داخلية وخارجية، ويستدل عليه عن طريق مؤشرات، ويتميز بالتوجه نحو الأهداف.

ومن خلال كل هذا نستنتج الخصائص التاليةلدافعيةالتعلم.

**2 – خصائص الدافعية للتعلم** : تمتاز الدافعية للتعلم بأنها :

- **مفهوم مركب:** يعد مفهوم الدافعية مفهومامعقدا و مركبا وذلك حسب ما يشير إليه العديد من الباحثين ،حيث يعتبر Viau (1994) و Barbeau (1997) الدافعية للتعلم مفهومامركبا يتكون من الادراكات التي يحملها التلميذ حول ذاته وحول محيطه ،وللدافعية مؤشرات تظهر في الالتزام المعرفي و المثابرة . وتتركب الدافعية حسب

Vallerand et Thill(1993)من قوى داخلية و خارجية . وفي نفس السياق يشير Reeve(2004 /2012)إلىأن الدافعية تتركب من عدة أنواع منتقدا بذلك الآراء التي تعتبرهامفهوما أحادي البعد و التي تعتبر الشدة أو الكمية كخاصية أساسية لها إذ يشير هذا الباحث أن التلاميذ في المدرسة و الأطباء في المستشفى و الرياضيين يختلفون في نوع الدافعية وليس في كميتها أو درجتها. فالأمر المهم هو التركيز على اختلاف أنواع الدافعية وليس على كميتها.

- **مفهوم متغير**:إذيشير Vallerand et Miquelon (2008) إلى أن الدافعية الإنسانيةأمرمعقد ،حيث لا يمكن وصف شخص ما بصفة مطلقة بأنه يمتلك دافعية أم لا،فقد يبدي عدة أنواع من الدافعية تبعا لوضعيات مختلفة.قد تكون لديه دافعية داخلية نحو الرياضة ،ودافعية خارجية نحو الدراسة.كما يشير Reeve(2004/2012)إلى أن الدافعية مفهوم متغير ويختلف من حالة لأخرى.

- **مفهوم صعب قياسه**: يشير Château(2005)إلى أن مفهوم الدافعية صعب التحكم فيه و صعب قياسه. حيث لا يمكن ملاحظة الدافعية مباشرة ،فهي مفهوم مجرد كما لا يمكن اختبارها إلا بالوسائل غير المباشرة.وهي على حد تعبير Vallerand et Thill(1993) مفهوم افتراضي. كما ترى Barbeau et al (1997)أن الدافعية حالة نستدل عليها من خلال مؤشراتها.في نفس السياق يشير Legrain (2003) إلى أن المؤشر على الدافعية يتمثل في مقدار المجهودات المبذولة ،وفي مقدار الزمن

المخصص لهذه المجهودات . و من جهته يؤكد نوفل(2011) على أن الدافعية مفهوم افتراضي، لا يمكن ملاحظتها مباشرة،إنما نستدل على وجودها من خلال الآثار السلوكية الدالة عليها.

- **مفهوم ذو وجهة :** إن اعتبار الدافعية كقوة مسؤولة عن انطلاق السلوك،يجعلنا نتساءل عن نقطة وصول هذا السلوك،بمعنى آخر ماهو هدف هذا السلوك. فتحديد الهدف مهم وضروري في ابسط سلوكياتناليومية، فلما يخرج الشخص من بيته عليه أن يحدد وجهته، لما يركب سيارته عليه أن يحدد وجهته.كذلك الأمر لما نتحدث عن مفهوم الدافعية ،فتحديد الأهداف خاصية من خصائصها .و لقد تكررت عبارة الهدف في جل تعاريف الدافعية التي ذكرناها سابقا فنجد وكمثال عن ذلك العبارات التالية :"سياق يستثير فعلا موجها نحو هدف" ،" توجه الأفعال نحو الأهداف"، "من اجل تحقيق هدف" "تؤدي إلى بلوغ الأهداف".

مما سبق يمكننا القول بان الدافعية مفهوم مركب ومتغير وذو وجهة كما أنها مفهوم افتراضي مما يجعل من قياسها أمرا صعبا. ونظرا للأهمية التي تكتسي هذا المفهومحاولت العديد من التناولات النظرية تقديم تفسيرات لهذا المفهوم .

**3 – التناولات النظرية المفسرة للدافعية نحو التعلم:**

شكّل البحث عندوافع السلوكالإنساني موضوعا للعديد من التصورات الفلسفية قبلأن يكون موضوعا للتصورات النفسية.حيث تكلم أرسطو عن وجود أهواء تسيّر السلوك الإنساني بينما تكلّم أفلاطون عن الروح المتكونة من الشهية، القلب و العقل والتي تعمل في سياق مركب لإدارةالسلوكياتالإنسانية.كما يعد مذهب اللذة(L'hédonisme)مذهبا فلسفيا رائدا في هذا المجال ،حيث يفسّر دوافع السلوك الانساني على قاعدة البحث عن اللذة /تجنب الألم . وتأثرت بهذا المذهب العديد من النظريات النفسية الحديثة المهتمة بموضوع الدافعية(Fenouillet,2003).

اختلفت النظريات النفسية المهتمة بموضوع الدافعية في تقديم تفسيراتها لمفهوم الدافعية تبعا لاختلافالعوامل التي ترتكز عليها،فمنها من تركز على العوامل الداخلية ومنها من تركز على العوامل الخارجية بينما تركز التناولات الحديثة على التفاعل بين العوامل الداخلية و العوامل الخارجية .وتندرج نظريات الدافعية ضمن أربعة تيارات كبرى والمتمثلة في التيار التحليلي ،التيار السلوكي ،التيار الإنساني والتيار المعرفي.كما يشير فيو إلى ظهور تناول نظري حديث للدافعية يتمثل في المقاربة المعرفية الاجتماعية (Viau ,2009 )

وسنحاول فيما يلي التطرق لأهم التفسيرات التي قدمتها هذه التيارات النظرية المختلفة.

- التيّار التحليلي: (Courant analytique)

يشير أنصار التحليل النفسي(كما ورد عن Vianin, 2006) إلى تواجد الدافعية للمعرفة منذ الولادة،ويعد ثدي الأم أول موضوع يحاول الرضيع التعرف عليه حيث تتبع من خلال العلاقة( ثدي–أم) الرغبة في التعرف التي ترتبط لاحقا بالرغبة في التعلم. هذه الأخيرة التي ترتبط كثيرا بما يحدث في المرحلة الأوديبية ،حيث تتميز هذه المرحلة بالانشغالات الجنسية ، ويرتبط فيها دافع المعرفة باللبيدو ، ويحاول الطفل خلال هذه المرحلة أن يكتشف طبيعة العلاقة بين الأب و الأم . ويتوقف نجاح الرغبة في التعلم على الحل الجيد للصراع الأوديبي ،بينما الحل السيئ لهذا الصراع ينتج عنه الرغبة في إعادة الوضعية مع المعلم أو المعلمة . وبالتالي يقدم أنصار التحليل النفسي تعريفا للدافعية للتعلم على أنها تعبير لا شعوري منبثق من الفضول الجنسي القديم للطفل .

خلاصة ما يمكن قوله أنه يركز أنصار التحليل النفسي على أن دافعية الطفل تعمل في إطار اللاشعور فيتصرف هذا الأخير لأسباب غير واع بها.كما أن اعتماد التيار التحليلي على السياقات اللاشعورية يجعل من عملية استثارة الدافعية لدى التلاميذ من طرف الأساتذةأمرا صعبا .

- **التيّار السلوكي: (Courant behavioriste)**

ترتكز السلوكية على مبدأ أن كل السلوكيات متعلمة، وليست فطرية، ولقد اقترح أنصارها مبدأين للتعلم، يتمثل الأول في الاشراط الكلاسيكي القائم على تجارب بافلوف والثاني في الاشتراط الإجرائي القائم على تجارب سكينر.

يعتمد الاشتراط الإجرائي على قانون الأثر، الذي يسلم بأن السلوك الذي يقود إلى نتائج إيجابية يتكرر أكثر من السلوك الذي يقود إلى نتائج سلبية، مما يفسر اختيار الاستجابة الإجرائية(Fenouillet, 2003). ويركز سكينررائد هذا الاتجاه على العوامل الخارجية، ويربط ارتفاع الأداء لدى الأشخاص بحصولهم على المكافأة (مادية كانت أم معنوية)، وتهدف هذه الأخيرةإلىتعزيز السلوك وتثبيته(Vianin, 2006) .ويعد التعزيز حسب السلوكيين ميكانيزما أساسيا لإنشاء السلوك والحفاظ عليه (Brophy, 2004)،ويضم التعزيز أنواعا متعددة متمثلة في : (Vianin, 2006)

– التعزيزات المادية مثل النقود، الألعاب، الهدايا، البطاقات، النقاط الجيدة.

– التعزيزات العاطفية مثل المدح، الاستماع الجيد، الابتسامات، التعليقات الإيجابية التشجيعات، التهنئة.

– النشاطات الممتعة مثل اللعب، القراءة، مشاهدة فيلم، تمديد أوقات الراحة.

– التعزيزات الطبيعية: وهي التعزيزات التي يمنحها المحيط طبيعيا، دون تدخل خارجي فالمكافأة هي النشاط بحد ذاته، مثال عن ذلك النشاط الذي يشبع الفضول.

يمكن لعدة أنواع من التعزيزات أن تتزامن في وقت واحد، مثلا تقديم هدية (تعزيز مادي) مع التشجيع والابتسامة (تعزيز عاطفي).

كما يعتمد السلوكيون على الجذب (attrait) كنوع من أنواع التعزيز الذي يجعل النشاط ممتعا، والمهام الجذابة هي مهام جديدة، تحمل عناصر مفاجئة وتتميز بالتحدي .

إلى جانب اعتماد السلوكيون بدرجة كبيرة على التعزيز، فإنهم يعتمدون بالمقابل على مبدأ العقاب والإقصاء (Sanction et punition) الذي يحدث الخوف والتجنب، مما يدفع الشخص إلى تبني سلوكيات تسمح له بالحفاظ على الوضعية المستحبة، ويتجنب الوضعية الغير مستحبة (Vianin, 2006).

مما يلاحظ على مبادئ التيار السلوكي، تركيزها الكلي على المحيط الخارجي والإهمال التام للعوامل الداخلية، أو كما يسميها سكينر بالعلبة السوداء.

نتيجة لهذا الإهمال رفض السلوكيون الجدد (néo –behaviorist) زعم النظرية السلوكية القديمة بأن فهم السياقات الداخلية، لا يمكنه أن يسهم في تطوير التعلم الإنساني،وبالتالي يعترف هؤلاء السلوكيون الجدد بأهمية ودور السياقات الداخلية في

سياقات التعليم، مما يستوجب أخذها بعين الاعتبار أثناء تخطيط العملية التعليمية (Boulet, 1996).

إناعتمادالنموذج السلوكي على نظام المكافآت و العقاب يمكنه أن يحوّل اهتمامات التلميذ نحو المكافآت الخارجية عوض الاهتمام الحقيقي بالتعلم المدرسي،و قد تسهم العقوبات في خلق مناخ يتسم بعدم الأمان، مما قد يسبب نفور التلميذ من الأستاذ والمدرسة(Vianin, 2006).وبالتالي تعد المكافآت و العقاب عوامل خارجية لدينامية التعلم.وفي نفس السياق ينتقدLieury et Fenouillet(1997)اعتماد السلوكية على مبدأ التعزيز ،حيث يشير هذين الباحثين إلىأن التعزيز يلعب دورا على الأداء أكثر منه على التعلم ، مستشهدين في ذلك بتجارب العالم هارلو (Harlow)وزملاؤه سنة 1950 التي هدفت إلى معرفة تأثير المكافأة الخارجية على الدافعية الداخلية عند مجموعة من القردة خلال نشاط تعلم المتاهات . وقد مرت التجربة بمرحلتين :

-المرحلةالاولى : تم فيها تقسيم القردة إلى مجموعتين ،مجموعة أولى تكافأبالأكل بعدالنجاح في نشاط المتاهة ومجموعة ثانية لا تتحصل على أي مكافأة بعد النجاح.

- المرحلة الثانية:تم خلالها حرمان كلا المجموعتين من المكافأة.

أظهرت نتائج التجربة أناستجابات المجموعةالتي تلقت المكافأة في المرحلة الأولى أقل جودة من المجموعة التي لم تتلق أي مكافأة.

وانطلاقا من النتائج التي توصل إليها هارلو وزملاؤه من تجاربهم على القردة ،حاول دوسي سنة (1971 )إقامة تجارب على الإنسان ،توصل خلالها إلىأن المكافآت الخارجية( مثل النقود) تدرك من طرف الشخص على أنها ضوابط للسلوك، ونتيجة لهذا لا يقوم الشخص بالسلوك لأجلالإشباع الذي يمكن أن يتحصل عليه بل لأجل أسباب خارجية . واستنادا إلى هذه النتائج يسلّم دوسي بان الدافعية الداخلية تنخفض عند حضور المكافآت الخارجية.

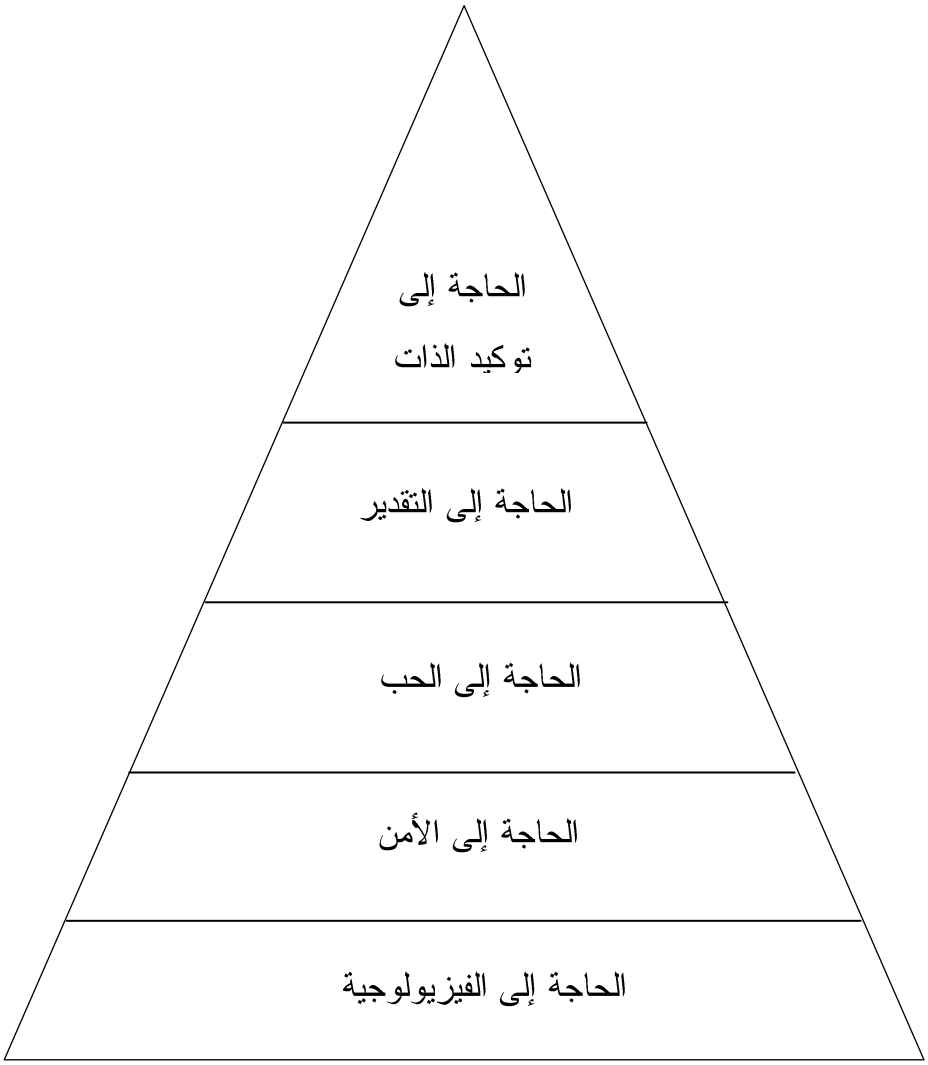
من جهته استنتج تلمان(Tolman) خلال تجربة تعلم المتاهة عند الفئران أن التعزيز يلعب دورا على الأداء أكثر منه على التعلم.كما توصل إلى اكتشاف مفهوم التعلم الكامن (Apprentissage latent).

هكذا تعرض التيار السلوكي للعديد من الانتقادات جراء اعتماده الكلي على المحيط الخارجي، وإهماله للعوامل الداخلية للفرد، وكما انتقد سكينر من طرف العدد من الباحثين على العبارات التي كان يستعملها مثل "إنتاج تلاميذ يقرؤون كتب جيدة" "جعل التلاميذ يعملون"، مما يوحي أن التلاميذ أشياء خاضعة للفحص والتجارب وتحت سيطرة الأستاذ (Vianin, 2006).

- **التيار الإنساني:(Courant humaniste )**

ينتمي كل منMaslow وRogers إلى التيار الإنساني (Fenouillet, 2003) وتعتبر نظرية الحاجات لماسلو بديلا للنظرية السلوكية (Brophy, 2004).

و يشير(1962) Maslow (كما ورد عنBrophy, 2004)إلى أن تصنيف الحاجات الإنسانيةيخضع لأولويات تحترم الترتيب التالي:




شكل رقم (01): يمثّل هرم ماسلو للحاجات (Brophy, 2004)

يؤكّد ماسلو أن إشباع الحاجات العليا يتوقف على إشباع الحاجات الأولية، فلا يمكن مثلا للطالب المتعب أو الجائع أو الذي يحس بالقلق، أن يركز في دروسهوبالتالي ضروري جدا إشباع الحاجات الأولية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتركيز والأداء الجيد لهذا الطالب (Brophy, 2004).

ولكن وبالرغم من هذا الترتيب المنطقي للحاجات الذي بنى عليه ماسلو هرم الحاجيات إلا انه لا يجوز اعتبار هذا الترتيب كحتمية في كل الحالات .وفيهذا الصدد يشير (2004) Brophy إلى أنه يمكن للطالب أن يتخلى عن النوم (كحاجة أولية) ليراجع دروسه، ويمكنه أن ينسى مشاكله النفسية، ويجد متعه وراحة في مراجعة دروسه.أي أنه يمكن المرور إلى مرحلة لاحقة دون حدوث إشباع في المرحلة السابقة.

إلى جانب ماسلو يعد روجرز احد رواد التيار الإنساني الذين يولون أهمية كبيرة لدور الأستاذ في تطوير الدافعية الداخلية لدى طلبته،وليتمكن الأستاذ من الأداء الجيد لهذا الدور عليه أن يتحلى حسبما يشير إليه روجرز(كما وردعن2006 ,Vianin) بثلاثة صفات أساسية تتمثل في:

- المطابقة:( Congruence) بمعنى أن يمثّل الأستاذ ذاته الحقيقية بدون قناع أو واجهة.

– التقبل غير المشروط: (L'acceptation inconditionnelle) ويعني إشعار الأستاذ الطالب بأنه شخص جدير بالاحترام والثقة.

– التقمص الوجداني:(Empathie) وهي قدرة الأستاذ أن يكون في مكان الطالب ويوصل له أنه تفهمه.

إضافة إلى هذه الشروط الواجب توفرها في الأستاذ، يطلق روجرز صفة المسهّل على الأستاذ، فهو يساعد الطلبة على اختيار أهدافهم التعليمة الخاصة بهم، مما يسمح لهم بالإجابة على الأسئلة التي يطرحونها عوض إيجاد حلول لمشاكل لا تعنيهم، فعندما يدرك الطلبة أنهم أحرار في متابعة أهدافهم فإنهم سيلتزمون ويعملون باجتهاد لأجل تحقيقها (Vianin, 2006).

تكتسي الأفكار التي جاء بها روجرز حول دور الأستاذ أهمية بالغة حيث تتجه الأبحاث الحديثة إلى التأكيد على الدور الكبير الذي يلعبه الأستاذ في تنمية الدافعية لدى طلبته، إذ يعد الأستاذحسب كل من(1994)viau و(1993) Barbeauمتدخلا رئيسيا للرفع من الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وكما يشير كل من (2010) Rancent et al إلى أن الأستاذ ليس ناقلا فقط للمعرفة، فهو أيضا مرافقا للطالب في تعلماته، وهو وصي ومستشار، مستمع ومدرب، ويجب على الأستاذ خلال مرافقته للطالب أن يستثير لديه متعة التعلم ويحافظ عليها، وأن يهتم بدافعية المتعلمين، وكذلك بالحاجيات العاطفية لهم. وهذا ما تؤكده العديد من النظريات مثل نظرية العزم الذاتي ونظرية أهداف الإنجاز

اللتان توليان أهمية كبيرة للمناخ الدافعي الذي يخلقه الأستاذ داخل القسم، كعامل أساسي في الرفع من الدافعية للتعلم والتمتع بصحة نفسية جيدة.

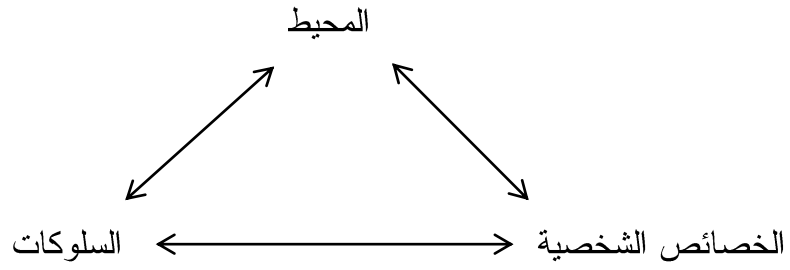
- **التيّار المعرفي:(Courant cognitif)**

عرف علم النفس وعلوم التربية خلال بداية الستينات تحولات علمية وفكرية، بفضل قوة التيار المعرفي، هذا الأخير الذي تطور وتحول من الاتجاه نحو النظريات السلوكية المهتمة بالسلوك إلى النظريات المعرفية المهتمة بالتعلم، فحسب كل من Weinstein et Mayer (1986) ( كما ورد عن Boulet et al, 1996)غيّر التناول المعرفي في المجال التربوي من المفهوم القديم لسياق (التعليم–التعلم). إذ يعتبر التناول المعرفي المتعلم كفاعل أساسي في عملية تعلمه، ويؤكد هذين الباحثين على وجود نوعين من النشاطات تؤثر على ترميز المعلومات متمثلة في إستراتيجيات التعليم، التي تعد تدخلات خارجية وإستراتيجيات التعلم،وهي التي يستعملها المتعلم للمراجعة وتنظيم المحتوى المقدم. وهكذا شكّل التيار المعرفي أرضية خصبة لظهور العديد من المقاربات والتناولات. وتشكل المقاربة الاجتماعية المعرفية إحدى هذه التناولات المهمة.

- **المقاربة الاجتماعية المعرفية: (Approche Socio cognitive)**

حظي الميدان التربوي بالكثير من الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية وخصوصا تلك التي تندرج ضمن المقاربة الاجتماعية المعرفية، هذه الأخيرة تهتمبالمكونات الفردية و النفسية الاجتماعية لدافعية للتعلم ،وتحاول أنتفهم ديناميكية الدافعية لدى المتعلم من خلال الاهتمام بما يدور داخل المتعلم (المكونات الفردية،التصورات و المشاعر التي تؤثر على التزامه بمهمة ما في وضعية محددة)،كما تحاول أنتفهم العوامل الخاصة بوضعية التعلم(خصائص المعلم و تعاملاته، مجموعة القسم، خصائص المهمة) (Galand et Bourgois,2000)

تقترح المقاربة الاجتماعية المعرفية، دراسة الظواهر الإنسانية من بينها الدافعية على أساس التفاعل القائم بين ثلاثة مكونات تضم سلوكيات الشخص خصائصه الفردية والمحيط الذي ينشأ ويتطور فيه، وترتكز هذه المكونات الثلاثة على مفهوم أساسي يدعى الحتمية التبادلية " Déterminisme réciproque" ، والمخطط التالي يوضح ذلك:




شكل رقم (02): يوضح الحتمية التبادلية(Viau, 1994).

من خلال الشكل نلاحظ أن المكونات الثلاثة تؤثر في بعضها البعض.

تعتمد المقاربة الاجتماعية المعرفية على عدةمسلمات، إذيشير(1986) Bandura (كما ورد عن1994 ,Viau)إلى مجموعة من المسلمات حول القدرات التي يمتلكها الأشخاص للتعامل مع محيطهم، وتتمثل هذه القدرات في:

- القدرة على تمثل وتفسير محيطهم بفضل الأنظمة الرمزية، مثل اللغة المكتوبة والمتكلمة.

- القدرة على اتخاذ الماضي كمرجع، وتسبيق المستقبل. وتعد هذه المسلمة ضرورية لفهم الدافعية المدرسية، لأن الذكريات التي يستحضرها التلميذ والآمال التي يتطلع إليها في المستقبل، هي مصدر للدافعية.

- القدرة على ملاحظة الآخرين، والخروج بنتائج حول الذات.

- القدرة على الضبط الذاتي، وتتضمن قدرة الشخص على المراقبة والتغيير المستمر لسلوكياته، حسب تقييمه للوضعية التي يوجد فيها.

تجعلهذه المسلمة من الفرد إنسانا فاعلا، لا يكتفي فقط بالاستجابة لمحيطه، بل قادرا بفضل قدراته التقييمية على أن يتحكم ويغيّر من خطواته لأجل الحصول على أهدافه.

ويشير (1994) viau إلى أن الاعتماد على هذه المسلمات في الوسط التعليمي، تجعلنا ندرك أن التلميذ يمتلك القدرات اللازمة، ليأخذ جانبا من المسؤولية في تعليمه، كما يأخذ الأستاذ على عاتقه مسؤولية خلق محيط يسمح باستشارة الدافعية لدى التلميذ.

شكّلت هذه المسلمات ركائز أساسية للنماذج والنظريات التي تندرج ضمن المقاربة الاجتماعية المعرفية.وسنحاول أن نتطرق لبعض هذه التناولات والنماذج بنوع من التفصيل.

**نظرية الإسناد:(La théorie de l'attribution)**

لعبت نظرية الإسنادحسبما يشير إليه (1994) Viau دورا كبيرا في تطور الأبحاث حول الدافعية،حيث يؤكد أنصارهاعلى تأثير إدراك الأسباب على سلوك الشخص، وتتمثل هذه الأسباب في المجهودات المبذولة ،القدرات الذهنية ، صعوبات المهام و الحظ . كل هذه الأسباب وغيرها صنفها واينر( Weiner) رائد هذه النظرية ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية والمتمثلة في:

- مركز السبب (داخلي أو خارجي).
- ثبات السبب (ثابت أو متغير).
- درجة التحكم التي يمارسها التلميذ على هذا السبب (هل هو قابل للتحكم أم غير قابل للتحكم).

مثال: المجهود سبب داخلي متغير ومتحكم فيه.

إن الأشخاص الذين يسندون نجاحاتهم إلى قدراتهم الشخصية، وإخفاقاتهم إلى نقص المجهودات المبذولة، يلتزمون بالنشاطات الصعبة ويواصلون رغم الفشل، لأنهم يعتبرون أن النتائج قابلة للتغيير تباعا للمجهودات التي يبذلونها، أما الأشخاص الذين ينسبون إخفاقاتهم إلى نقص في القدرة، ونجاحاتهم إلى عوامل ظرفية، فإنهم يبذلون مجهودات قليلة، ويتخلون عن نشاطاتهم بسرعة عندما يواجهون الصعوبات (Bandura, 2003).

جدولرقم (01):التقسيم الثلاثي الأبعاد لإدراك أسباب النجاح والفشل حسب واينر (Fenouillet, 2003)

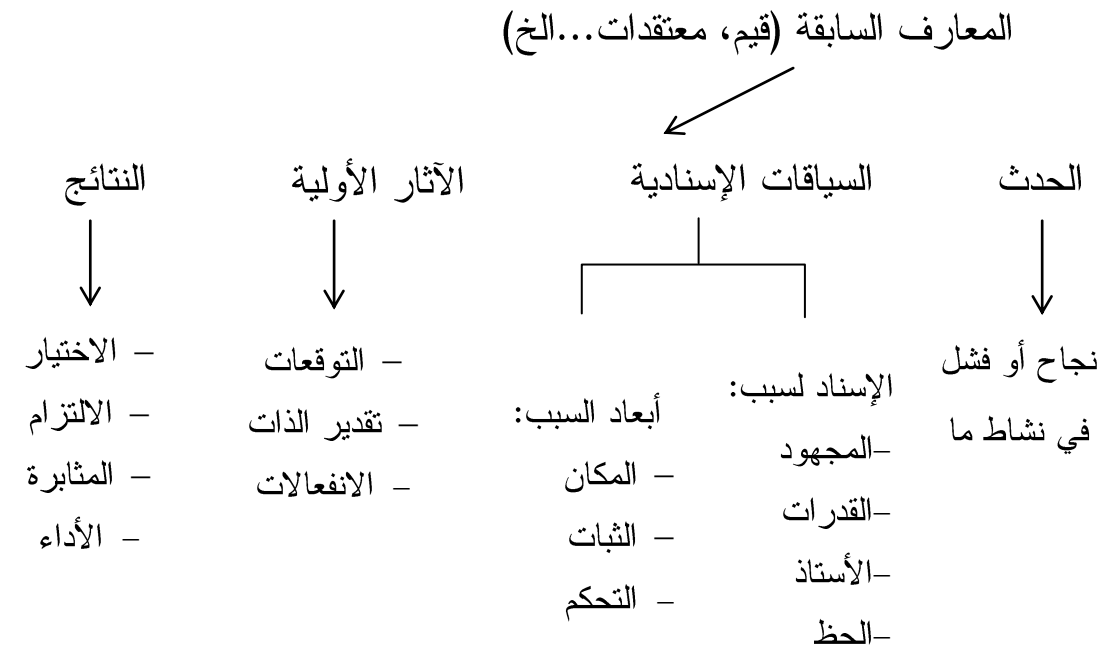
| | سبب متحكم فيه | | سبب غير متحكم فيه | |
|---|---|---|---|---|
| | ثابت | متغير | ثابت | متغير |
| سبب داخلي | –مجهود شخصي دائم | –مجهود شخصيغير دائم | –قدرة ذاتية | –تعب، مزاج<br>–تذبذب في القدرات الذاتية |
| سبب خارجي | –مجهود الآخر دائم | –مجهود الآخر غير دائم | –قدرة الآخر<br>–صعوبة النشاط | –تعب،مزاج<br>–تذبذب في قدرات الآخر<br>–الحظ |

لم يكتف Weiner بالتقسيم الثلاثي لأبعاد إدراك أسباب النجاح والفشل، بل بين المشاعر الناجمة عن كل قسم وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (02) يبين الإسناد والمشاعر المسيطرة في حالة النجاح والفشل حسب واينر(Fenouillet, 2003)

| الإسناد | المشاعر |
|---|---|
| **النجاح** | |
| القدرة | الثقة بالذات |
| مجهود غير دائم | الاستثارة |
| مجهود دائم | السكينة |
| ميزة شخصية | تقدير الذات |
| الحظ | المفاجأة |
| **الفشل** | |
| القدرة | الشعور بعدم الكفاءة |
| المجهود | الإحساس بالذنب، الخجل |
| ميزة الشخصية | العجز، الاستسلام |
| مجهود الآخر | العدوانية |
| الحظ | المفاجأة |

واستنادا على هذه المفاهيم يقدم واينر مفهومه لديناميكية الدافعية على شكل المخطط التالي:




شكل رقم (03) ديناميكية الدافعية حسب واينر(viau, 1994).

تبدأ ديناميكية الدافعية حسب هذا المخطط من خلال حدث يحاول الشخص تفسيره على أنه سلبي أو إيجابي، بعدها يرغب في أن يفسر ما حدث له بإرجاعه إلى سبب يتميز بالمكان (مركز السبب) والثبات (ثابت أم غير ثابت) والتحكم (قابل للتحكم أم لا)،مما يلاحظ من خلال هذا المخطط دور المعارف السابقة من قيم ومعتقدات في سياق عملية الإسناد.

تعد نظرية الإسناد لواينر نظرية رائدة في مجال تفسير السلوك وأسبابه وآثاره ،هذا ما جعلنا ندرجها في بداية التطرق إلى النظريات والنماذج التي تنتمي إلى المقاربة الاجتماعية المعرفية، فهي بمثابة مدخل لهذه النظريات، التي ترتكز كثيرا على تأثير أنواع الإسنادات على مستوى الدافعية لدى الأشخاص.

**– نظرية الأهداف: (Théorie des buts d'accomplissement)**

وضع كل من Nicholls (1984) وDweck (1986) نظرية أهداف الإنجاز (Achievement goals théory).وتشير هذه النظرية إلى وجود صنفين من الأهداف تقف وراء تحريك أسباب دافعية الانجاز . ويتمثل هذين الصنفين فيما يلي:

– الأهداف التحكمية: (Buts de maitrise) ويطلق عليها أيضا التعلم المرتكز على المهمة، يحاول الشخص خلالها تنمية كفاءته للفهم وإتقان الأشياء الجديدة، ويرتبط الإحساس بالكفاءة في هذا النوع من الأهداف بالتعلم، فكلما تعلم الشخص كلما أحس بأنه كفؤ، وكما تعتبر الأخطاء في هذا النوع من الأهداف كمؤشرات على ضرورة مضاعفة المجهودات، أو تغيير الإستراتيجيات.

– الأهداف الأدائية: (Buts de performance) يسعى خلالها الشخص لإظهار قدراته وكفاءته للحصول على تقييم ايجابي كما يسعى خلالها للتفوق على الآخرين .(Cosnefroy, 2004)

وكما يشير Darnon et Butera(2005) إلى أن الكثير من الباحثين أمثال

(Ames et Archer , 1988 ; Elliot et Dweck ;1988 ;Utman,1997)

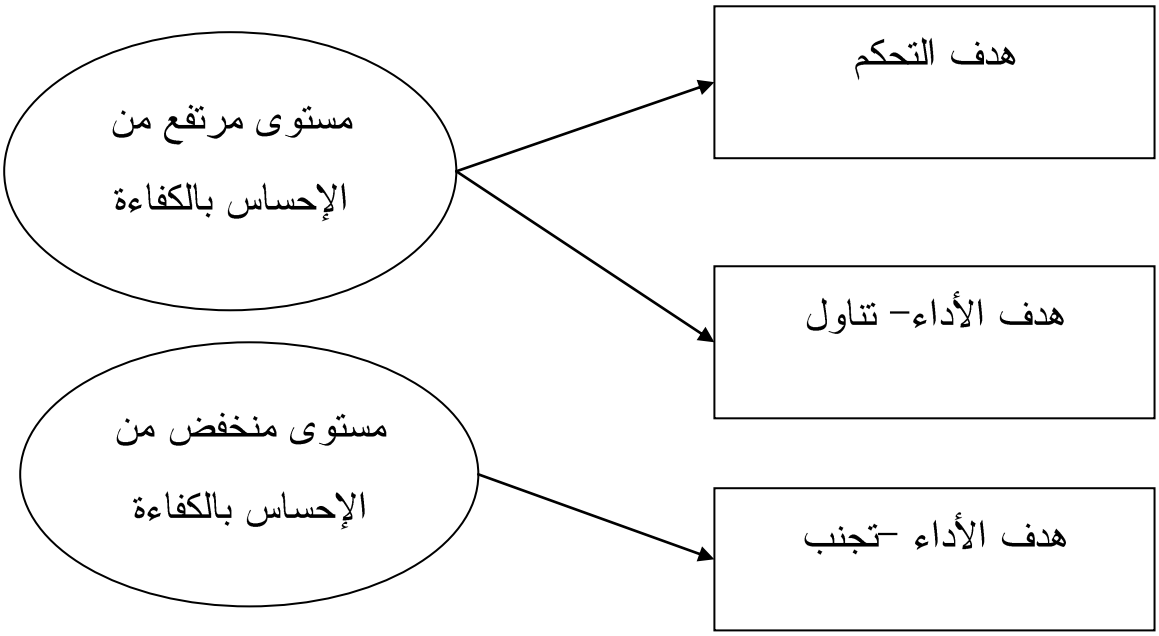
يؤكدون على أهمية وفعالية الأهداف التحكمية مقارنة بالأهداف الأدائية، حيث ترتبط الأهداف التحكمية بالاستجابات التكيفية فهي تسمح باختيار المهام الصعبة .و تعزز المثابرة بعد الإخفاقات، كما تسمح بإسناد النجاحات إلى المجهودات، فكل هذه الآثار الإيجابية لهذا النوع من الأهداف وصفتها Dweck (1986) بالتوجه الداخلي التكيفي (Adaptive motivation orientation).وفي المقابل يبرز هؤلاء الباحثين النتائج السلبية للأهدافالأدائية ،هذه الأخيرة التي ترتبط بنتائج غير تكيفية ،كتجنب بذل المجهودات واختيار النشاطات السهلة ،كما ينتج عنها حساسية شديدة تجاه الإخفاقأو الفشل .

رغم أهمية هذا التناول النظري الذي يقر بالتقسيم الثنائي للأهداف إلا أنه حسب Elliot et Hakiewic (1996)( كما وردعن Cosnefroy,2004 )أهمل هذا التقسيم نوعا مهما من الأهداف متمثلة في أهداف تجنب الفشل ، حيث يعتبرها هذين الباحثين كقوة دافعة مستقلة، وبهذا ظهر مفهوم الالتزام/التجنب (engagement/évitement) الذي يقوم عليه النموذج الذي وضعهChuchElliot et في سنة (1997)(كما ورد عنGirard et al, 2015)وحسب هذا النموذج يمكن للتلميذ أن يتبنى ثلاثة أهداف مختلفة تتمثل في:

– أهداف التحكم:( Buts de maitrise) يحاول خلالها التلميذ أن يتطور في النشاطات المقترحة عليه، ويحاول أن يتقن تقنيات جديدة، ويقيّم التلميذ المتبني لهذا النوع من الأهداف كفاءته من خلال التحسّن الحاصل عنده دون أن يقارن ذاته مع الآخرين، فهو يمتلك ثقة في قدرته على التعلم، ويكون مستعدا لبذل مجهودات لتحقيق النجاح ويشعر غالبا بإحساس إيجابي للكفاءة.

– أهداف (الأداء– المواجهة):( Buts de performance –approche)يشعر التلميذ المتبني لهذا النوع من الأهداف بإحساس عالي بالكفاءة ،ويثق بأنه أفضل من الآخرين، وبالتالي يسعى دائما لتجاوزهم فهو في مقارنة دائمة لذاته بذوات الآخرين.

– أهداف( الأداء –التجنب):( Buts de performance– évitement) يقارن التلميذ خلال هذا النوع من الأهداف ذاته بالآخرين، ويشعر بأنه غير قادر على تجاوزهم، وبهذا يحاول تجنب المهمة الموكلة إليه، لأنه يخاف كثيرا من الفشل ومن الشعور بعدم الكفاءة، فيجد في إستراتيجيات التجنب وسيلة تسمح له بالحفاظ على تقديره لذاته.




الشكل رقم (04) يمثل النموذج الثلاثي الأبعاد الذي جاء به Elliot et Chuch في (1997) (عن Girard et al, 2015)

مما يلاحظ من خلال هذا النموذج أنه يرتبط "هدف الأداء- تجنب" بانخفاض في مستوى الإحساس بالكفاءة، بينما يرتبط هدف التحكم و"هدف الأداء- مواجهة" بمستوى مرتفع من الإحساس بالكفاءة.

وفي هذا الصدد يشير Covington(1999) (كما وردعن Cosnefroy,2004)إلىأنه يسعى الطلبة للحصول على العلامة و الشهادة التي تعد بمثابة مكافأة خارجية لفعل التعلم ،ورغم طابعها الخارجي فهي لا تضر بمستوى الدافعية بل يمكن أن يعززها ،إذ تشكل العلامة أوالشهادة تغذية راجعة لقياس النجاح و التقدم .ولكن مايضر الدافعية هو

تجنب الفشل الذي ينشط أهداف التجنب قصد التخلص من مواجهة الأحاسيس السلبية التي تحدثها المواجهة مع الفشل.

ولكن بالرغم مما حققته مفاهيم نظرية أهداف الانجاز من نتائج كبيرة في المجال التربوي، إلا أن (1999) Lens et al ( كما ورد عن Cosnefroy, 2004) انتقدوا تفضيل هذه النظرية الأسباب الفورية للالتزام بالنشاطات الدّراسية، على حساب التوجه نحو المستقبل، وعلى حساب إدراك قيمة النشاط- فحسب هؤلاء الباحثين فإن التوجه نحو المستقبل، يغيّر من النظرة حول النشاطات الحالية، لتصبح وسيلة للوصول إلى أهداف بعيدة المدى،.ويرتبط التوجه نحو المستقبل بأهداف التحكم ،هذه الأخيرة التي تعتمد على إدراك العلاقة بين النشاط الحالي و الهدف المستقبلي، مثالا عن ذلك إدراك التلميذ الذي يريد أن يصبح طبيبا (هدف بعيد المدى) لأهمية دروس البيولوجيا لأنها تزوده بالكثير من المعلومات التي سيحتاجها في مهنته المستقبلية، فبهذا ينشأ الاهتمام لدى هذا التلميذ وهذا مايساعده على تبني أهداف تحكمية.

**نظرية العزم الذاتي (La théorie de l'autodétermination)**

تشيرنظرية العزم الذاتيإلى أن الفرد كائن نشط ،يبحث عن الوضعيات التي تسمح بإشباع حاجاته النفسية الأساسية(Vallerand et Miquelon,2008)ويتوقفإشباع هذه الحاجات على الظروف الاجتماعية التي قد تسهل ذلك أوقد تعرقله.

و تتمثل الحاجات النفسية الأساسية حسب Ryan et Laguardia (2000) فيما يلي:

- الحاجة إلى الكفاءة: وتشير إلى حاجة الشخص للتعامل الفعال مع محيطه(الرغبة في الاكتشاف وتجاوز التحديات).

-الحاجة إلى الاستقلالية: وتشير إلى حاجة الشخص لأن يكون مصدرا لأفعاله.

الحاجة إلى الارتباط بالآخرين: وهي حاجة الشخص لأن يتواصل اجتماعيا مع الأشخاص المهمين بالنسبة له.

إن إشباع البيئات الاجتماعية لهذه الحاجات النفسية، يضاعف من دافعية الأشخاص ويعود بنتائج جيدة على صحتهم النفسية، و لكن إذا عرقلت البيئات الاجتماعية إشباع هذه الحاجات فان ذلك يسبب انخفاضا في الدافعية الداخلية ويقود إلى نتائج سيئة على المستوى النفسي (Deci et Ryan,2008) .

لقد بيّنت نظرية العزم الذاتي العلاقة الموجودة بين إشباع الحاجيات الأساسية والصحة النفسية الجيدة، حيث يثير إشباع الحاجات الأساسية الدافعية الداخلية ويمارس أثرا مباشرا على الصحة الجسدية والنفسية للأشخاص (Ryan et Laguardia, 2000).

ومن بين الأمورالأساسية التي تميّزت بها نظرية العزم الذاتي نظرتها لمفهوم الدافعية من زاوية نوعية أكثر منها كمية ،عكس مايراه بعض المنظرين مثل باندوره الذي يعتبر الدافعية مفهوما أحادي البعد ويخضع لمبدأ الكم.

وتشير نظرية العزمالذاتي أن الأسباب التي تدفع الشخص بأن يلتزم بنشاط ما هيأسبابمتعددة. تعود إلىالاختلاف في أنواع الدافعية و التي تختلف تبعا لدرجة العزم الذاتي. ويشير مفهوم العزم الذاتي إلى درجة الإحساس بحرية الاختيار و التناسق الداخلي عند إنجاز النشاط (Deci et Ryan,2008)

وتتمثل أنواع الدافعية فيما يلي:

أ- الدافعية الداخلية:(Motivation intrinsèque)وتعني قيام الشخص بنشاط يجده مثيرا لاهتماماته و مصدرا لرضاه.

ب-الدافعية الخارجية (Motivation extrinsèque) تشير إلى قيام الشخص بنشاط ما لأجل نتيجة خارجية عن النشاط، مثلا انتظار مكافأة، أو تجنب عقاب إذ لا يقوم بالنشاط لأجل النشاط ذاته.ولقد اقترح Deciو Ryan في سنة (1985)(كما ورد عن2008 Vallerand et Miquelon ) أربعة أنواع للدافعية الخارجية تتمثل في:

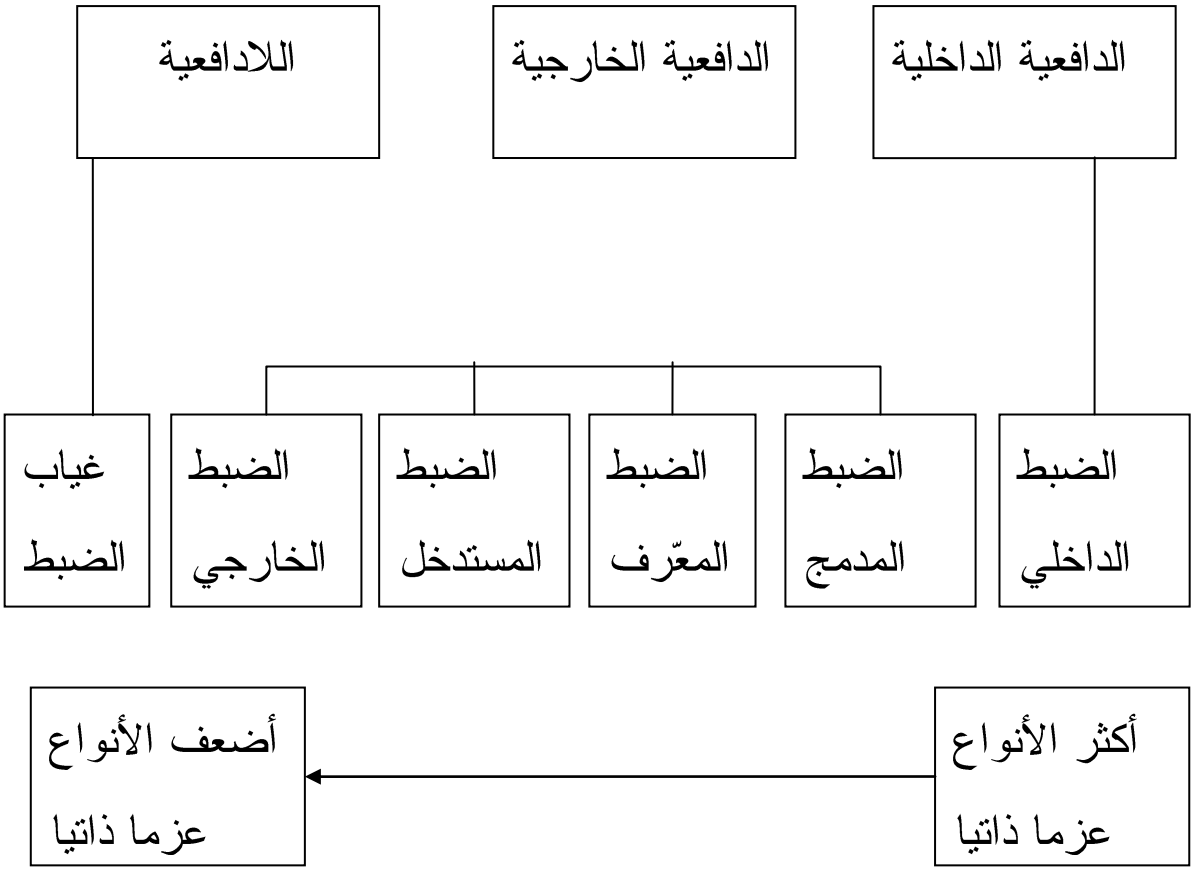
- الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي: (Motivation extrinsèque parrégulation externe):يرمز لها بـــ MEREإن ما يحرّك السلوك في هذا النوع هوالعوامل الخارجية مثل المكافآت والتخوفات مثال عن ذلك العامل الذي يقول "إنني لا أحب عملي ولكن سأعمل ساعات إضافية قصد تحسين راتبي".

- الدافعية الخارجية ذات الضبط المستدخل: (Motivation extrinsèque par régulation introjectée): ويرمز لها بـــ MEIN في هذا النوع يحاول الشخص أن يستدخل الأسباب التي جعلته يقوم بهذا النشاط مثال العامل الذي يقوم بساعات إضافية لتجنب الشعور بالذنب إن لم يقم بها، ولكن وبالرغم من أن مصدر الدافعية داخلي إلا أنها تفتقر إلى صفة العزم الذاتي، لأنها نابعة من الضغط وليس من حرية الاختيار.
- الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرّف: (Motivation extrinsèque par régulation identifie):ويرمز لها بـــ MEID ومن خلالها يهتم الشخص بالنشاط لكونه يتميز بالتقدير، ويحكم عليه بأنه مهم بالنسبة له، فالشخص يختار ممارسة هذا النشاط بكل حرية، رغم أن هذا الأخير لا يثير اهتمامه مثل العامل الذي يختار القيام بساعات إضافية فرغم أن هذا ليس ممتعا بحد ذاته ولكن يسمح له بتطوير كفاءاته وقدراته في بعض مجالات العمل.
- الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج (Motivation extrinsèque par régulation intégrée) ويرمز لها MERI يمارس الشخص خلال النوع النشاط باختيار منه لأنه يتوافق مع ذاته .مثال العامل الذي يختار أن يبقى في المنزل (عوض قضاء السهرة مع الأصدقاء)وذلك عشية اجتماع مهم في العمل لأنه مهم بالنسبة له أن يكون مرتاحا خلال الاجتماع.

-اللادافعية: (Amotivation):ويرمز لها بـــ AMOT يعجز الشخص في هذا النوع أن يفسر نتائج أفعاله ،أي أنه عاجز عن إدراك دوافع سلوكه.

مما يلاحظ أنه في النوعين الأخيرين من الدافعية الخارجية (المعرّفة والمدمجة) أنه و بالرغم منأن مصدر النشاطات خارجي إلا أن الشخص يختارها من تلقاء نفسه،لأنه يراها مهمة و تتناسب مع ذاته.وبالتالي يتصف هذين النوعين من الدافعية بصفة العزم الذاتي. أما بالنسبة للنوعين الأولين(المستدخلة وذات الضبط الخارجي)فالشخص لا يتمتع بالاختيار، ومصدر نشاطاته هو الضغط الناجم عن أمور خارجية مثل التخوفات أوأمور داخلية مثل الإحساس بالذنب.فهذين النوعين من الدافعية يفتقران إلى صفة العزم الذاتي.

بالتالي تقدم نظرية العزم الذاتي مفهوما متعددا للدافعية حيث لا تقسمها بطريقة آليةأي داخلية مقابل خارجية ،بل تصنف مفهوم الدافعية ضمن متصل (Continuum) تتميز فيه بعض أنواع الدافعية الخارجية(معرفة،مدمجة) بمركز سببية داخلي ويصنف هذين النوعين بجانب الدافعية الداخلية في صنف الدافعية ذات العزم الذاتي (Motivation auto-déterminée) مقابل الدافعية التي تفتقر إلى العزم الذاتي (Motivation non-déterminée) و تضم هذه الأخيرة النوعين الآخرين من الدافعية الخارجية (دافعية خارجية ذات ضبط خارجي، دافعية خارجية مستدخلة) إلىجانب عدم الدافعية (Dupont et al ,2009)وهذا مايوضحه الشكل التالي:




الشكل رقم (05) يوضح أنواع الدافعية ونمط الضبط وتموقعها على متصل العزم الذاتي (Deci et Ryan ،2008)

من خلال الشكل نلاحظ أن درجة العزم الذاتي للدافعية تتراوح من المستوى الأضعف إلى المستوى الأعلى.

يعد تقسيم الدافعية إلى دافعية ذات عزم ذاتي مقابل دافعية تفتقر إلى عزم ذاتي أكثر دلالة مقارنة بالتقسيم الكلاسيكي للمفهوم (دافعية داخلية،خارجية،عدم الدافعية).

وفي نفس السياق يشير كل من Sarrazin et al (2011) إلىأن التقسيم القديم للدافعية(داخلية مقابل خارجية) فسح المجال لتسميات أخرى وهي الدافعية المستقلة (Motivation autonome) مقابل الدافعية المراقبة (Motivation contrôlée )كما يشير كل من Deciet Ryan (2008) إلى أن التمييز بين الدافعية المستقلة و بين الدافعية المراقبة المضبوطة بالتخوفات يشكّل المحور الأساسي لنظرية العزم الذاتي،لأنه بينت العديد من الأبحاث التجريبية و الدراسات الميدانية ارتباطات بين الدافعية المستقلة والمثابرة و الأحاسيس الايجابية و التطور في الأداء والصحة العقلية الجيدة.بينما ترتبط الدافعية المراقبة بعكس ذلك. وفي نفس السياق يشير Leroy et al (2013) إلى أن العديد من الدراسات التي أجريت في الحقل التربوي بينت ارتباط الدافعية المستقلة بالنجاح الدراسي الكبير و بالرضا عن المؤسسة التعليمية ،كما ترتبط الدافعية المستقلة بإدراك عالي لتقدير الذات وإدراك الكفاءة ،وتثير انفعالات إيجابية.بينما ترتبط الدافعية الخاضعة للرقابة بنتائج سلبية مثل عدم المثابرة في الأداء و التخلي عن الدراسة.

ويشير Laguardia et Ryan (2000) إلى تأثير كل نوع من أنواع الدافعية على نمط الضبط ومركز السببية وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(03 ) يمثل تقسيم الدافعية وضبط الذات حسب نظرية العزم الذاتي

| أنواع الدافعية | نمط الضبط | مركز السببية المدرك | السياقات المتضمنة |
|---|---|---|---|
| الدافعية الداخلية | داخلي | داخلي | اهتمام، متعة |
| الدافعية الخارجية | مدمج | داخلي | مواءمة،وعي،وحدة الذات |
| | المعرف | داخلي أكثر منه خارجي | الأهمية الذاتية،التقدير الذاتي |
| | المستدخل | خارجية أكثر منها داخلية | مراقبة ذاتية،إقحام الذات، مكافآتوعقوبات داخلية |
| | الخارجي | خارجي | الامتثال،إقحامالذات،مكافآت وعقوبات خارجية |
| اللادافعية | غياب الضبط | غير واضح | عدم اهتمام، عدم التقدير،عدمالكفاءة، غياب التحكم، بدون إشباع |

مما يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نوع الدافعية عامل مهم وأساسي، فهو الذي يحدد الاستجابات.

في نفس السياق يقدم كل من دوسي وريان مميزات لأنواع الدافعية على السير الدراسي للتلاميذ، وذلك من خلال عرض الخصائص المميزة للتلاميذ ذوو دافعية متميزة بالعزم الذاتي وتلاميذ ذوو دافعية تفتقر إلى العزم الذاتي (Sarazin et al, 2006) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يوضح مميزات التلاميذ ذوو دافعية متميزة بالعزم الذاتي والتلاميذ ذو دافعية تفتقر إلى العزم الذاتي

| التلاميذ ذوو دافعية متميزة بالعزم الذاتي | التلاميذ ذو دافعية تفتقر إلى العزم الذاتي |
|---|---|
| - المتعة عند ممارسة النشاط.<br>- الإحساس بالتحكم.<br>- الإحساس بالرضا عند تعلم أشياء جديدة.<br>- إدراك النشاطات المدرسية على أنها تتماشى مع قيمهم وحاجاتهم.<br>- أهمية النشاطات الدراسية للوصول إلى أهداف شخصية. | - الإحساس بالإرغام (سواء بالمكافآت أو التخوفات).<br>- الإحساس بضغوطات داخلية مثل الإحساس بالذنب.<br>- العجز عن إدراك أي علاقة بين أفعالهم ونتائجها. |

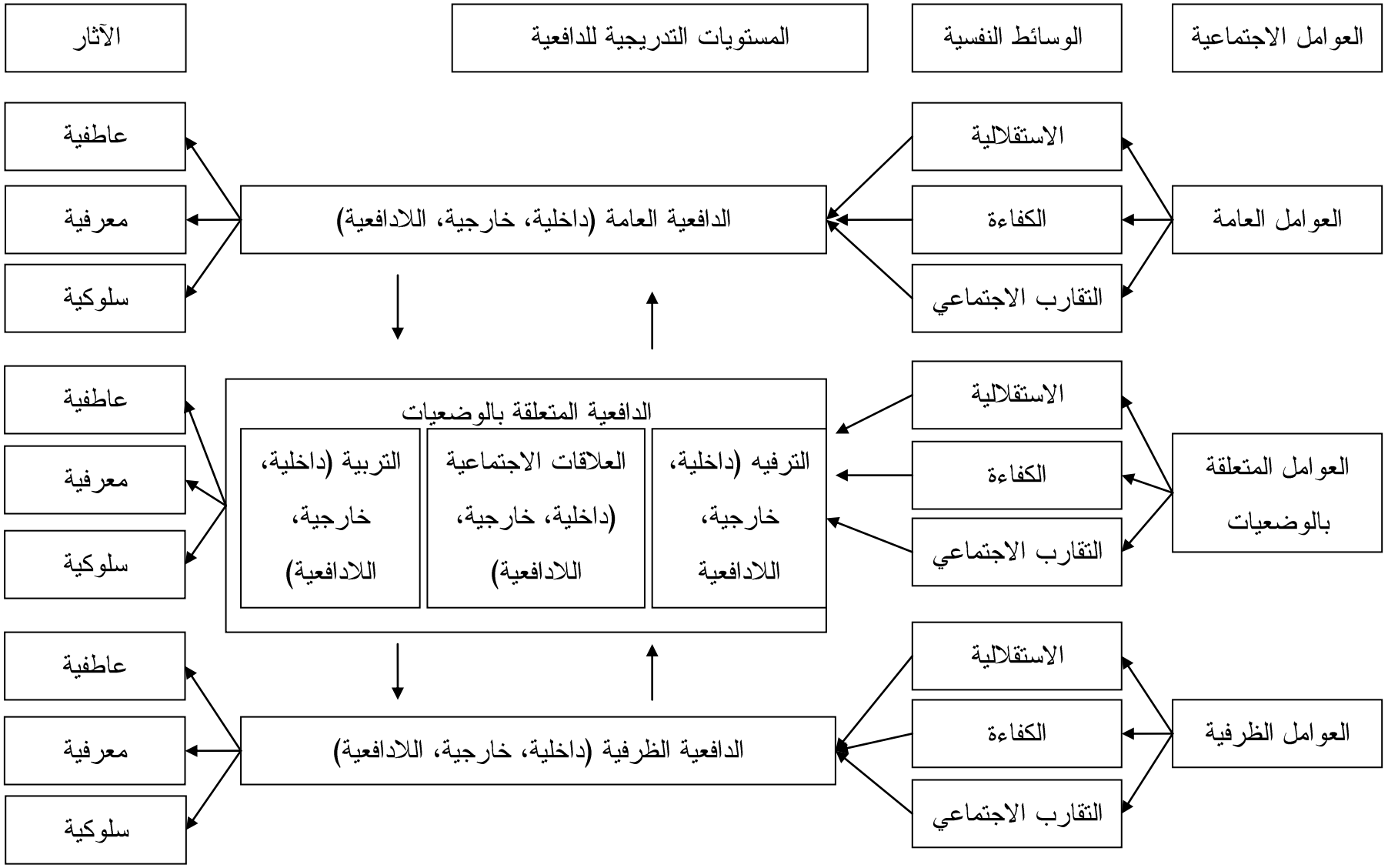
لقد تبنى العديد من الباحثين التقسيم الذي قدمهDeci et Ryanمن بينهم (Vallerand ;Blais ;Briére et Pellettier,1989)الذين قسموا بدورهم الدافعية الداخلية إلى ثلاثة أنواع متمثلة فيما يلي:

- دافعية داخلية للمعرفة (Motivation intrinsèque à la connaissance) وتعرف على أنها الالتزام بنشاط ما لأجل المتعة عند تعلم واكتشاف وتجريب أشياء جديدة.
- دافعية داخلية للإنجاز( Motivation intrinsèque à l'accomplissement) وتعرف على أنها الالتزام بنشاط ما لأجل المتعة التي يشعر بها الشخص عند محاولتهلإنجاز هذا النشاط و الإبداع فيه ومحاولة تجاوز العقبات.
- الدافعية الداخلية للاستثارة ( Motivation intrinsèque à la stimulation) وهي تعني الالتزام بنشاط ما لأجلالأحاسيس المستحبة التي يحدثها هذا النشاط،مثلا الشخص الذي يستمع إلى الموسيقى لأجل الأحاسيس الممتعة التي يحدثها لديه هذا الاستماع(Vallerand et Miquelon,2008).

حظي هذاالتقسيم الثلاثي للدافعية الداخلية حسبما يؤكده Vallerand et Miquelon(2008)بالتأييد من طرف العديد من الدراسات وذلك في عدة مجالات (Pettetier et al,1995 ;Hein et al,2004 ;Faichild et al, 2005)

إضافة إلى هذا التقسيم الثلاثي للدافعية الداخلية، أجرى فاليران وزملاؤه تعديلا على التقسيم الذي قدمه دوسي و ريان للدافعية الخارجية .وتمثل هذا التعديل في الاحتفاظ بالأنواع الثلاثة للدافعية الخارجية (ذات الضبط المعرف، ذات الضبط المستدخل وذات الضبط الخارجي) وتم التخلي على النوع الرابع المتمثل في الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج، وذلك إثر دراسة قام بها هؤلاء الباحثين سنة (1989) والتي ضمت عينة من الطلبة. توصلوا خلالها إلى وجود صعوبة لدى الطلبة في التمييز بين الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف وبين الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج . بالتالي قرروا الاحتفاظ بالدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف والتخلي عن الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج(Vallerand et al ,1989).

إن فاليرانوزملاؤه ساهموا بصفة كبيرة في تطور وتقدم الأبحاث حول موضوع الدافعية إذ قدموا تعريفا للدافعية وصفه العديد من الباحثين مثل Viau (2009) بأنه تعريفا شاملا إذ يعرفونها على أنها: " بناء افتراضي يستعمل لوصف القوى الداخلية و الخارجية المحدثة لانطلاق السلوك، توجهه واستمراره ".وكما يعد النموذج المقدم من طرفهم نموذجا شاملا ومفصلا لكل أنواع وأبعاد الدافعية(Fenouillet, 2003).




شكل رقم (06): يوضح النموذج التدريجي لأنواع الدافعية (Vallerand et Miquelon, 2008).

يشير Vallerand et Miquelon (2008) من خلال هذا المخطط إلى أن الدافعية الإنسانية مفهوم معقد، إذ لا يمكن أن نصف شخصا ما بصفة مطلقة بأنه يمتلك دافعية أم لا، فقد يبدي عدة أنواع من الدافعية تبعا لوضعيات مختلفة، أي قد تكون لديه دافعية داخلية نحو الرياضة ودافعية خارجية نحو الدراسة، كما يظهر من خلال هذا النموذج المستويات التدريجية للدافعية متمثلة فيما يلي:

- الدافعية العامة: (Motivation globale): يمكن أن تدرك الدافعية العامة ضمن الفروق الفردية ويقصد بها التوجه الدافعي العام للشخص (إما داخليا أو خارجيا أو غياب الدافعية) حيث يمكن القول مثلا عن الشخص الذي يجب بصفة عامة الأشياء التي يقوم بهابأنه يمتلك دافعية داخلية عامة.
- الدافعية المتعلقة بالوضعيات (Motivation contextuelle )ويقصد بها التوجه الدافعي الثابت نسبيا للشخص (إما داخليا أو خارجيا أو غياب الدافعية) وذلك في إحدى الوضعيات (الدراسية،الترفيهية، العلائقية) حيث تختلف دافعية الأشخاص من وضعية لأخرى،و لكن غالبا ما تستثير النشاطات الترفيهية دافعية داخلية أكثر مما تستثيره النشاطات الدراسية.
- الدافعية المتعلقة بالعوامل الظرفية:(Motivation situationnelle)تعود إلى دافعية الفرد خلال إنجازه للنشاط في اللحظة الراهنة ، وهي حالة من الدافعية وليست

خاصية فردية ثابتة وكمثال عن ذلك حالة الدافعية الناتجة إثر الحصول على تغذية راجعة إيجابية من طرف الأستاذ أو الزملاء.

اهتمتنظرية العزم الذاتي بموضوع الدافعية من حيث أهميتها في جميع مجالات الحياة (التربوية،المهنية ،الترفيهية والصحة العقلية)،وهذا ما جعلها تحظى باهتمام الباحثين ،حيث تم إحصاء أكثر من 2700 مقال علمي يحتوي على الكلمة المفتاحية (Self determination theory)خلال الفترة الممتدة ما بين (2002-2011) (Sarazin et al ,2011)

ولكن و بالرغم من كل هذا لم تسلم هذه النظرية من الانتقادات خصوصا في المجال التربوي، من بينها انتقادات Cosnefroy (2004) الذي يشير إلى صعوبة تطبيق نموذج دوسي وريان في المحيط الدراسي، إذ يؤكد هذا النموذج على أهمية الدافعية الداخلية وضرورة استثارتها عند التلاميذ ،ولكن مما تجدر الإشارةإليه أن النشاطات الدراسية لا تثير المتعة بحد ذاتها كما أنها تتميز بطابعها الإلزامي و هذا ما يتعارض مع خصائص الدافعية الداخلية التي يتحدث عنها هذا النموذج .ومن جهته يرى Brophy (2004) أنه عوض الحديث عن الدافعية الداخلية التي ترتبط أكثر بالجانب العاطفي أكثر من ارتباطها بالجانب المعرفي ،علينا الاهتمام بادراك معنى وأهمية نشاطات التعلم ،فالمهم عند بروفي هو إبرازأهمية النشاطات وليس البحث عن المتعة في انجازها.

مقابل كل هذه الانتقادات الموجهة لنظرية العزم الذاتي يشير العديد من أنصارها Deci et Ryan ,2000 ;Reev,2000)( كما ورد عن Sarrazin et al,2006) إلى أن الدافعية الداخلية تشكّل نوعا مهما من الدافعية الواجب تطويره في الإطار المدرسي. ولكن ما لا يجب إغفاله هو أن المهام المدرسية لا تثير الاهتمام الداخلي، إذ لا يشعر التلاميذ تلقائيا بالمتعة في العمل المدرسي.

في نفس السياق يؤكد Vallerand (2005) أن النشاطات الدراسية لا تثير المتعة بحد ذاتها ، وبالتالي تصعب استثارة الدافعية الداخلية مما يستوجب تطوير نوع مهم من أنواع الدافعية الخارجية المتمثل في الدافعية الخارجية المعرفة(ذات الضبط المعرف) حيث يرتكز هذا النوع على إظهار قيمة و أهمية النشاطات الدراسية .

يعدإظهار قيمة و أهمية النشاطات أحد المفاهيم الأساسية التي اعتمدت عليه الكثير من النماذج النظرية التي فسّرت الدافعية للتعلم وأشهر هذه النماذج نموذج Viau (1994)، ونموذج Barbeau (1993) اللذان يندرجان في إطار المقاربة الاجتماعية المعرفية.

**- نموذجViau(1994):**

يعرف Viau (1994) الدافعية المدرسية على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في الادراكات التي يحملها التلميذ عن نفسه وبيئته والتي تحثه أن يختار نشاط ما، يلتزم

ويثابر في أدائه لتحقيق هدف ما. ولقد ميز Viau من خلال هذا التعريف بين العوامل الداخلية كمحددات للدافعية متمثلة في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته، وبين العوامل السلوكية التي تعد كمؤشرات للدافعية متمثلة في اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة في أدائه.

وتضم محددات الدافعية:

- إدراك قيمة النشاط(Perception de la valeur de la tache)ويقصد به إدراك التلميذ لفائدة وأهمية النشاط الذي يقوم به.
- إدراك التلميذ لكفاءته:(Perception de compétence) ويقصد به إدراك التلميذ لقدرته على ممارسة وانجاز النشاط بطريقة ملائمة وذلك قبل شروعه في انجاز هذا النشاط.
- إدراك التحكم في النشاط:(Perception de contrôle)ويقصد به إدراك التلميذ لمقدار التحكم الذي يمكن أن يمارسه على سير نشاط ما.

وتضم مؤشرات الدافعية:

- الالتزام المعرفي:(l'engagement cognitif)و يشير إلى مقدار المجهود العقلي الذي يستغله التلميذ عند إنجازه لنشاط ما. و يعرف فيو الالتزام المعرفي على أنه استعمال التلميذ لإستراتيجيات التعلم (Stratégies d'apprentissage )

وإستراتيجيات الضبط الذاتي (Stratégies d'autorégulation) عند إنجازه لنشاط ما.

تضم إستراتيجيات التعلم: إستراتيجيات التذكر وإستراتيجيات التنظيم، إستراتيجيات البناء.

بينما تضم إستراتيجيات الضبط الذاتي: الإستراتيجيات الميتامعرفية التي تضم إستراتيجيات التخطيط، المراقبة التقويم الذاتي، وإستراتيجيات التسيير وكذا إستراتيجيات الحفز.

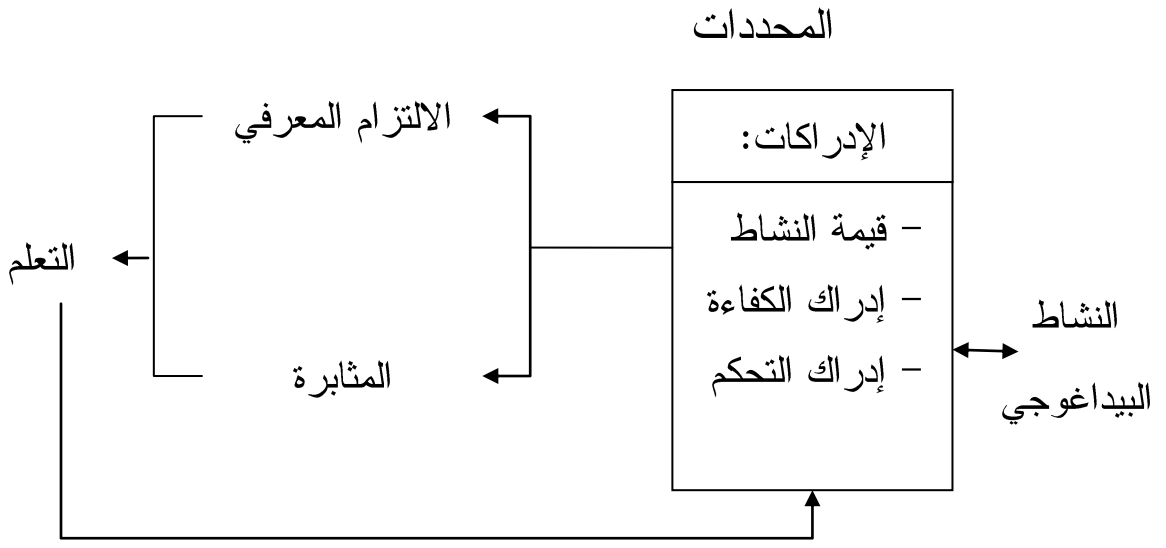
-المثابرة :(Persévérance) تشير المثابرة إلى مقدار الوقت المخصص لانجاز نشاط ما.

- الأداء: (Performance ) يتمثل الأداء في النتائج المتحصل عليها،بمعنى التعلم الناتج.

يشير viau (2009) إلى أن هناك تأثيرا متبادلا بين المحددات فيما بينها، فمثلا التلميذ الذي يمتلك إدراكا عاليا لكفاءته تجاه نشاط معين، يدرك بسهولة قيمة هذا النشاط، ويمتلك إحساسا بأنه يتمتع بنوع من التحكم خلال إنجازه له، ومن جهة أخرى هناك تأثير من المحددات على المؤشرات، لأن التلميذ الذي يمتلك محددات بمعنى إدراكات عالية فإنه سيلتزم على المستوى المعرفي بهذا النشاط فيثابر عند إنجازه وبالتالي تتحقق النتائج المرغوبة (التعلم المرغوب).

وكما لا يمكن إغفال التأثير المتبادل بين المؤشرات بحد ذاتها، وذلك بوجود علاقة بين الالتزام والمثابرة، بمعنى أنه كلما التزم التلميذ معرفيا بالنشاط كلما زادت مثابرته. ومما تجدر إليه الإشارة وجود تأثير متبادل بين محددات الدافعية ( الادراكات) والأداء(النتائج) فتحصل التلميذ على نتائج جيدة يزيد من مستوى إدراكه لذاته على انه كفؤ وقادر على التحكم.

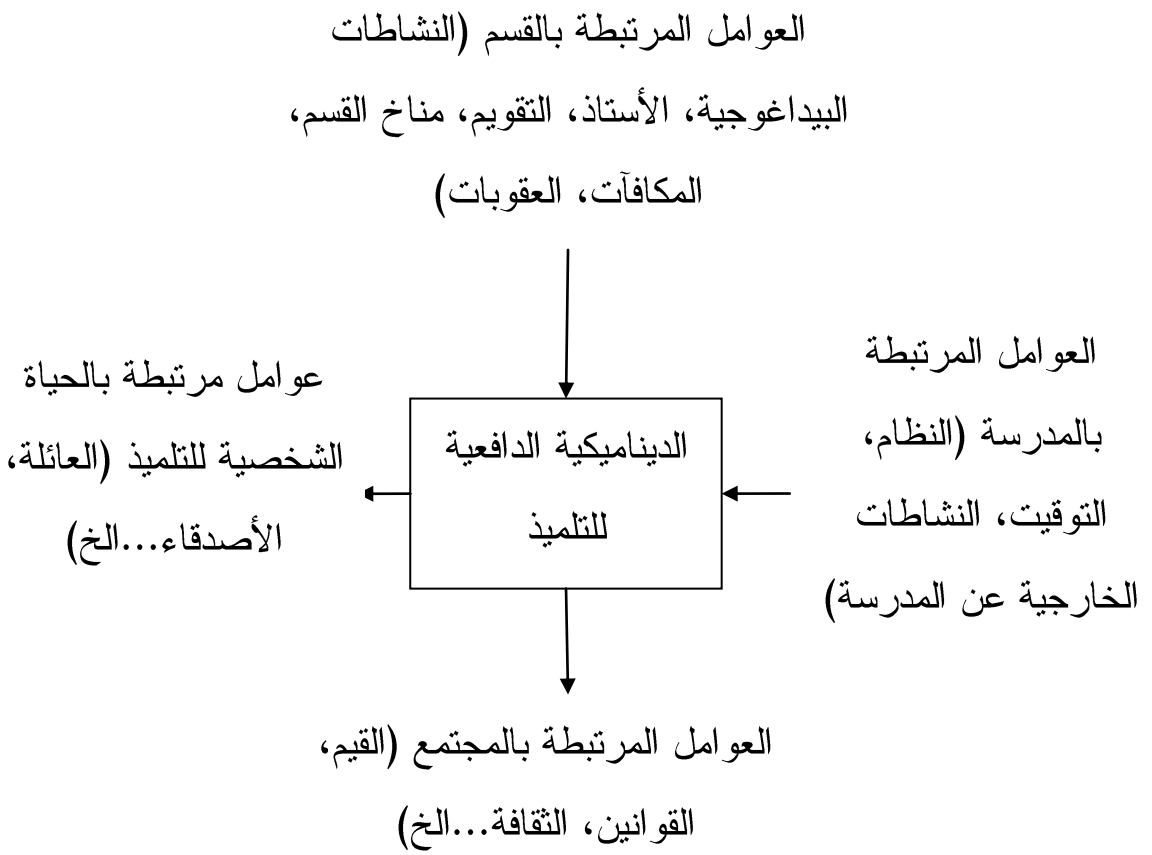
إن التأثير والتفاعل المتبادل بين محددات ومؤشرات الدافعية يساعدنا على الإدراك الجيد لمعنى المفهوم الديناميكي الذي يضفيه فيو على الدافعية المدرسية إذ غالبا ما يستعمل مفهوم الديناميكية الدافعية La dynamique motivationnelle"عوض الدافعية، والتي عبر عنها في المخطط التالي:




شكل رقم (07) يوضح ديناميكية الدافعية للتلميذ (Viau, 2009).

يوضح هذا الشكل وجود علاقة تفاعلية بين محددات الدافعية ومؤشراتها بمعنى أن التلميذ الذي يمتلك إدراكات عالية فإنه يلتزم على المستوى المعرفي ويثابر في إتمام النشاط مما يقوده إلى تحقيق نتائج جيدة ،كما يوضح هذا الشكل العلاقة بين هذه النتائج التي ترمز إلى التعلم وبين ادراكات التلميذ ،فكلما تعلم التلميذ كلما كانت إدراكاته إيجابية والعكس صحيح.

إضافة إلى التأثير المتبادل داخل ديناميكية الدافعية يشير Viau (1994) أن هناك عوامل خارجية تؤثر بدورها على هذه الديناميكية ويوضح ذلك الشكل التالي:




شكل رقم(08) يوضح العوامل التي تؤثر على ديناميكية الدافعية للتلميذ (Viau, 2009)

من خلال الشكل يظهر لنا أن دافعية التلميذ تتأثر بالعديد من العوامل سواء داخل المدرسة أم خارجها، ويعتبر فيو هذه العوامل كمداخل للتأثير على الدافعية، فالرفع والتحسين من مستوى هذه العوامل يؤثر على ديناميكية الدافعية، كما يركز كثيرا على العوامل المرتبطة بالقسم لأنها تعد أكثر العوامل التي يمكن للمعلم أن يتدخل على مستواها حيث يشير(1994) viau إلى أن مسؤولية المعلم تتحدد على مستوى العوامل التي يمكنه التدخل فيها . وبما أن دور المعلم يمارس في القسم فمن البديهي أن يكون تدخله على مستوى العوامل المرتبطة بالقسم.

**نموذج Barbeau (1993):**

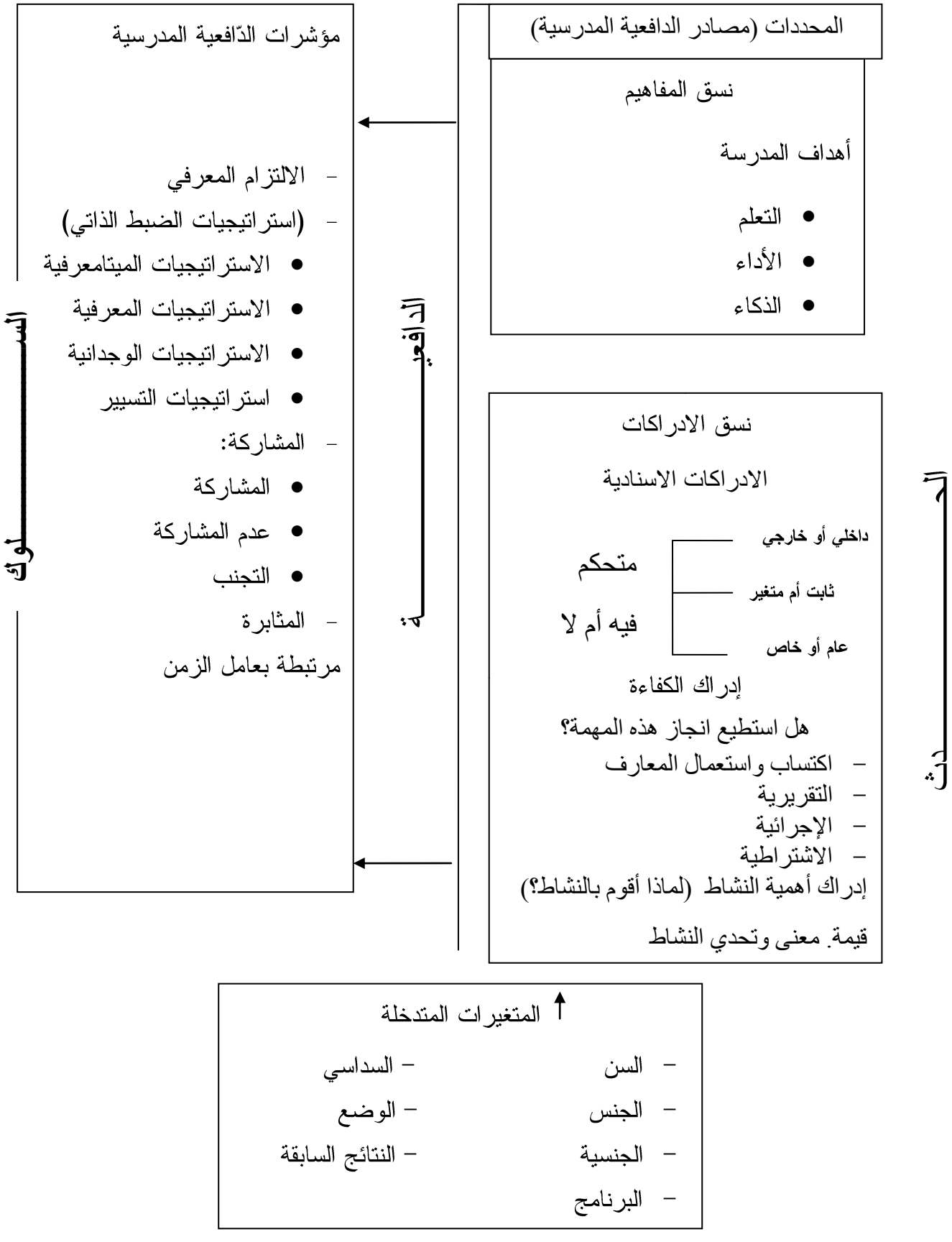
تعرف Barbeau (1993) الدّافعية المدرسة على أنها : حالة تأخذ مصدرها من الادراكات والمفاهيم التي يمتلكها التلميذ حول ذاته وحول محيطه، والتي تحثه على أن يلتزم ويشارك ويواظب في أداء مهمة أو نشاط مدرسي.

يضم هذا التعريف عدة مكونات و المتمثلة في:

- الادراكات التي يحملها التلميذ حول ذاته،وتتضمن إدراكه لقيمة ومتطلبات النشاط وإدراكه لمستوى تحكمه في هذا النشاط.
- المفاهيم التي يحملها التلميذ حول محيطه وحول الذكاء والقدرات اللازمة للنجاح في المدرسة.

- مؤشرات الدّافعية والمتمثلة في الالتزام، المشاركة والمثابرة .

ويشير(1997)Montini et Roy; Barbeauإلى وجود علاقة بين مكونات الدافعية (المصادر والمؤشرات ) حيث تؤثر الادراكات التي يحملها التلميذ حول ذاته وحول محيطه على الالتزام المعرفي لديه كما يؤثر الالتزام المعرفي لدى التلميذ على ادراكاته . وتتوضح هذه العلاقة من خلال النموذج التالي:




شكل رقم (09) تأثير مصادر الدافعية المدرسية على مؤشراتها (Barbeau,1993)

من خلال عرضنا لهذه النظريات والنماذج يتبين لنا أن كل نظرية وكل نموذج قدم تعريفات للدّافعية، حسب المبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات فتركيز المدرسة السلوكية على العوامل الخارجية على حساب العوامل الداخلية كمبدأ أساسي تقوم عليه هذه النظرية يفسر لنا الاعتماد الكبير لهذه النظرية على مفهوم الدافعية الخارجية . أما نظرية التحليل النفسي فقد أولت أهمية كبيرة للعوامل الداخلية وخصوصا اللاشعورية، وبما أنها تقوم على مبدأ الرجوع إلى الماضي لتفسير الحاضر، فإنها تعود إلى العلاقات الأولى مع ثدي الأم (كأول موضوع للمعرفة)، وكذا للعلاقة الأوديبية لتفسير الدّافعية للتعلم.

وأمّا بالنسبة للمقاربة الاجتماعية المعرفية التي تقوم على مبدأ التفاعل بين الفرد ومحيطه فقد أولت أهمية للعوامل الاجتماعية التي ترتكز على خصوصيات المناخ الدّافعي الذي يسود القسم الدراسي في تفاعلها مع العوامل الدّاخلية (مثل الادراكات وتحديد الأهداف).

ولا تظهر فقط مبادئ هذه النظريات والنماذج في تفسير الدّافعية للتعلم بل أيضا نجدها في استراتيجيات التدخل التي تتبناها كل نظرية لاستثارة الدافعية للتعلم.

## 5-استثارة الدّافعية للتعلم:

ركّزت النظريات والنماذج المهتمة بموضوع الدافعية للتعلم على موضوع إثارة الدّافعية للتعلم، وحاول كل نموذج وكل نظرية تقديم استراتيجيات وطرائق تعتمد على الأسس النظرية التي تفسّر بها مفهوم الدافعية للتعلم . وسنحاول فيما يلي عرض بعض استراتيجيات التدخل التي تعتمدها بعض هذه النظريات.

- **استثارة الدّافعية للتعلم وفق النظرية السلوكية:**

يشير Vianin(2006) إلى أن استثارة الدّافعية وفق النظرية السلوكية تعتمد على ما يلي:

- **الأهداف:**
  - تطوير بيداغوجية تعتمد على الأهداف.
  - تجزئة المادة إلى مراحل تطورية وتحديد أهداف قريبة المدى.
  - إعطاء تمارين ترتبط مباشرة بالأهداف.
  - تحديد آجال معقولة للأهداف.
  - اقتراح أهداف صعبة لكن ممكنة التحقيق.
- **التعزيزات:**

- توفير تعزيز إثر كل مرحلة.
- التوفير السريع لفرص النجاح وتعزيزيها ايجابيا.
- التعزيز بطريقة مناسباتية وليس نمطية.
- الإخبار عن المكافآت قبل النشاط.
- السماح للتلاميذ بأن يختاروا المكافآت.
- تجنب النقاط السيئة والإقصاء.

- **التغذية الراجعة:**

- إعطاء معلومات حول نوعية الأداء بطريقة مستمرة.
- التركيز أكثر على النجاحات (ذكر خطا واحد أو اثنين).

ولكن و بالرغم من الاعتماد الكبير لأنصار النظرية السلوكية على البيئة الخارجية وإهمال العالم الدّاخلي للأشخاص ورغم هيمنة مفاهيم المكافآت والتعزيز في استراتيجيات استثارة الدّافعية، إلا أننا نلاحظ عدة نقاط ايجابية– من بينها الاعتماد على تجزئة المادة إلى مراحل وتحديد أهداف قريبة المدى، حيث تتفق هذه الاسترتيجية مع الاستراتيجيات الحديثة لإثارة الدافعية للتعلم. وفي هذا الصدد يشير Brophy(2004) انه من بين الخصائص المميزة للنشاط التعلمي الجيد احتواؤه على عدة أهداف.

وكما يرى(2009) Viau أنه من الأحسن تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف وسيطية، وذلك حتى يستشعر التلميذ التحسّن في المجهودات المبذولة وكما تتفق

الإستراتيجية المقترحة من طرف السلوكيين حول ضرورة تحديد الآجال للأهداف وضرورة امتيازها بالتحدي مع ما جاء به فيو حول أهمية تحديد زمن النشاطات وحول أهمية تميزها بطابع التحدي .وكما تتفق الإستراتيجية المعتمدة من طرف السلوكيون حول منح الخيار للتلميذ في اختيار المكافأة مع العديد من النظريات التي تركز على أهمية منح التلميذ فرصة الاختيار واتخاذ القرار، ومن بينها نظرية العزم الذاتي ونموذج Viau.

**-استثارة الدّافعية للتعلم وفق النظرية الإنسانية:**

يعتمد استثارة الدّافعية في التناول الإنساني على عدة محاور تتمثل في: (Vianin,2006)

- **الاستقلالية:**

- إعطاء التلميذ فرصة لاختيار وتنظيم المادة الدراسية (اختيار التمارين، طرق العمل).
- اقتراح عدة تناولات ممكنة، وترك الحرية للتلاميذ لأن يختاروا ما يناسبهم.
- إرشاد التلاميذإلىالتحديد الذاتي لأهدافهم.

- **الحاجات والاهتمامات:**

- ترك الحرية للتلاميذ للتعبير عن حاجياتهم تطلعاتهم واهتماماتهم.

- تشجيعهم لأن يطرحوا الأسئلة.
- التوفيق بين المشروع الشخصي والمشروع المدرسي.
- اقتراح نشاطات تعليمية ذات دلالة موافقة وقريبة للحياة اليومية.

- **العلاقات:**

- احترام أراء التلاميذ.
- الإيمان بإمكانيات تطور كل تلميذ.
- تطوير صورة وتقدير الذات عن طريق التفكير الايجابي.
- تقييم عمل الطالب وليس شخصه.

- **المناخ:**

- خلق مناخ من الثقة والاستماع.
- تطور روح الدعابة في القسم.

تشبه مبادئ النظرية الإنسانية المبادئ التي تقوم عليها نظرية العزم الذاتي، هذه الأخيرة ورغم اندراجها ضمن نظريات المقاربة الاجتماعية المعرفية، إلا أنها نظرية إنسانية بالدرجة الأولى.

ويتمثل الشبه في اهتمام كلا النظريتين ببعد الاستقلالية الذي يعدّ عاملا أساسيا في استثارة الدافعية، والاهتمام بطبيعة المناخ الذي يوفره الأستاذ، هذا المناخ المتميز بزرع الثقة في المتعلمين، وكذا الاستماع الجيد لهم، والاهتمام بانشغالاتهم.

كما تشترك النظرية الإنسانية و نموذج فيو في اعتمادهما على إستراتيجيةتهدف إلى ربط نشاطات التعلم بالنشاطات اليومية حيث يشيرفيو إلى أنه من بين الشروط الأساسية لنشاطات التعلم المثيرة للدافعية ملاءمتها ومطابقتها لما يحدث في الحياة اليومية للتلميذ.

- **استثارة الدّافعية للتعلم وفق نظرية الأهداف:**

في دراساتهم الأولى حول المناخ الذي يخلق الدافعيةاهتم Ames et Arche (1988) ( كما ورد عن Sarrazin et al, 2006) بالمعنى الذي يضفيه التلاميذ على المحيط المدرسي، وبآثاره على استراتيجيات الدراسة، فأظهرت النتائج أن إدراك التلميذ للمحيط المدرسي على أنه مناخ يقدر الأهداف التحكمية يقود إلى سلوكيات الدافعية المسّهلة للتعلم، فالتلاميذ اللذين يدركون بصفة كبيرة لمناخ التحكم يستعملون استراتيجيات دراسية فعّالة تسمح بالمعالجة العميقة لمحتوى التعلم، وبالتالي يتجهون نحو مهام التحدي ويؤمنون بقوة المجهودات المبذولة لإحداث النجاح وفي المقابل فإن إدراك التلاميذ للمحيط المدرسي كمناخ يتسم بالمنافسة يجعلهم يركزون على مقارنة مستوى فعاليتهم بمستوى فعالية التلاميذ الآخرين (وليس على مستوى المجهودات)، وبالتالي يسندون فشلهم إلى نقص الكفاءة.

وهكذا يولي أنصار نظرية الأهداف أهمية كبيرة للمناخ الدافعي والذي يحتل فيه الأستاذ الدور الرئيسي لأنه المسئول على خلق هذا المناخ حيث يرى Girard ;Chouinard et Amand (2015) أنه يمكن للأستاذ أن يخلق ثلاثة مناخات للدافعية و المتمثلة فيما يلي:

- مناخ التحكم: ويشير إلى المناخ الذي يقدر فيه الأستاذ مجهودات الطلبة ومثابرتهم كما يحثهم على التطور الذاتي.
- مناخ (الأداء- مواجهة): ويشير إلى المناخ الذي يقدر فيه الأستاذ المنافسة والنتائج المتحصل عليها مع تأكيد الأستاذ لتلاميذه ضرورة الحصول على نتائج ايجابية.
- مناخ (الأداء- تجنب):ويشير إلى المناخ الذي يقدر فيه الأستاذ المنافسة و المقارنة مع الآخرين ، وهو ما يشبّهه بمناخ (الأداء- مواجهة)، لكن مايميّزه عن هذا الأخير هوتأكيد الأستاذ على عدم الحصول على نتائج سيئة مقارنة بالتلاميذ الآخرين ،وهذا مايسبب لدى التلاميذ الشعور بالقلق ،وبالتالي تنخفض قدرتهم على الإدارة الذاتية لسلوكياتهم كما ينخفض لديهم الإحساس بالكفاءة مما قد ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة.

نتيجة لكل هذا يهتم أنصار نظرية الأهداف بضرورة توفير مناخ التحكم لأنه يعد أحسن الأجواء إثارة للدّافعية، ويعتمد خلق جو التحكم على ما يلي: ( Sarrazin et al, 2006)

- إعطاء التلاميذ إمكانية الاختيار من عدّة نشاطات تبعا لمستوى قدراتهم.
- هيكلة النشاطات على أساس التنوع والتحدي.
- توفير مهام تعليمية تسمح بأخذ المبادرات.
- تشجيع المجهودات والتحسنات المحققة.
- اعتبار الأخطاء كعوامل ضمنية للتعلم وليست كمؤشرات لعدم القدرة.

ويضيف Chouinard (2009) بعض الاستراتيجيات المتمثلة في:

- وضع التلاميذ في مركز تعلماتهم وإعطائهم فرصة اتخاذالقرارات وممارسة اختيارات مما يسهل ويسمح بمشاركتهم ونمو إحساسهم بالانتماء.
- وضع التلاميذ في مواجهة تحديات واقعية.
- إعطاء الأهمية الكبيرة للتلاميذ أكثر من المحتوى والبرامج.
- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف قصيرة المدى ومتوسطة المدى.
- مساعدة التلاميذ بتنظيم ساعات العمل .
- تشجيع التعاون بين التلاميذ عوض المنافسة.
- إبراز أهمية ومعنى التعلمات.

- اقتراح مهام مختلفة غنية تثير وتسمح بمشاركة الكل.
- تعليم استراتيجيات التعلم الفعالة.

ومن جهتها تؤكد(1985) Dweck ( كما ورد عن Barbeau, 1993) على أن استثارة الدافعية للتعلم تعتمد إلى حد كبير على إبراز أهمية نشاطات التعلم للتلميذ، لأن إدراك هذا الأخير لأهمية التعلم يدفعه لأن يكتسب ويتقن العديد من المهارات.

- **استثارة الدافعية وفق نظرية العزم الذاتي:**

تنتقد نظرية العزم الذاتي التوجهات التي تعتمد في إثارتها لدافعية التلاميذ على نظام المكافآت والعقاب وعلى نظام التقويمات، وتشير إلى أن هذه الأساليب تضعف من مستوى الدافعية ذات العزم الذاتي، وتنقص من الالتزام.بينما تشجع هذه النظرية التوجهات البيداغوجية التي تعتمد على اهتمامات المتعلمين وترتكز على أهمية وقيمة محتوى التعلم وبالتالي تتيح هذه التوجهات الإصرار و المثابرة لدى المتعلمين وينتج عنها تعلم ذو جودة عالية(Sarrazin et al,2011).

ويؤكد أنصار هذه النظرية على أهمية نمط تعامل الأستاذ مع تلاميذه على مستوى الدّافعية للتعلم، إذ تسمح سلوكيات الأستاذ المشجعة لاستقلالية وكفاءة التلميذ بتنمية دافعية ذات عزم ذاتي .

ويشير هؤلاء الأنصار(كما ورد عن Sarazin et al,2011)إلى نوعين من السلوكيات:السلوكيات القادرة على دعم الحاجات النفسية الأساسية ومن ثم استثارة دافعية ذات عزم ذاتي، والسلوكيات القادرة على تهديد هذه الحاجات النفسية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): يوضح السلوكيات المدعمة و السلوكيات المهددة للحاجيات النفسية

| الحاجيات النفسية | السلوكيات المدعمة | السلوكيات المهددة |
|---|---|---|
| الحاجة إلى الاستقلالية (حاجة الفرد إلى الإحساس بأنه مصدر أفعاله) | -تعريف وتغذية مصادر الدّافعية الدّاخلية (الاهتمامات، الأمور المفضلة)<br>-استعمال لغة لينة وسلسلة (الاتصال الذي يساعد الفرد على تشخيص وحل مشاكله).<br>-القيام بشروحات (عقلانية).<br>-التعرف على الصعوبات وتقبلها والتعبير عن المشاعر السلبية (التقمص الوجداني).<br>-إعطاء اختيارات حقيقية | - الارتكاز على مصادر خارجية للدّافعية (توجيهات، وعود بالمكافآت، تهديد بالعقاب).<br>- استعمال لغة تتضمن التحسيس بالذنب.<br>- إهمال إعطاء التفسيرات.<br>- إظهار السلطة لوضع حد للشكاوي والمشاعر السلبية. |

| | | |
|---|---|---|
| الحاجة إلى الكفاءة (حاجة الفرد إلى الإحساس بأنه كفؤ في تفاعلاته | - نقل توقعات وإجراءات واضحة.<br>- التزويد بالمهام المكيفة حسب إمكانيات كل فرد والتي تمتاز بالتحدي.<br>- التشجيع والنصح.<br>- الاعتماد على تغذية راجعة ايجابية لتثمين المحاولات.<br>- المساعدة على إسناد النجاحات والإخفاقات إلى أسباب داخلية متحكم فيها وغير ثابتة. | - عدم نقل توقعات وإجراءات واضحة .<br>- التزويد بالمهام الغير ملائمة حسب إمكانيات كل فرد.<br>- عدم التشجيع وعدم النصح.<br>- إعطاء تغذية راجعة سلبية.<br>- الحث على إسناد الإخفاقات إلى أسباب داخلية غير متحكم فيها وثابتة. |
| الحاجة إلى التقارب الاجتماعي (حاجة الفرد لأن يرتبط ويتواصل مع الآخرين) | - الاهتمام بهموم ومشاكل الأخر.<br>- بذل الانتباه والعناية.<br>- التعبير عن العاطفة، التفهم.<br>- تقاسم الموارد الشخصية مثل الوقت، الطاقة، الاهتمام والمساندة العاطفية | - عدم الاهتمام بمشاكل الآخرين.<br>- التعبير عن الرفض والغضب والبرودة. |

يشير هذا الجدول إلى أن الوضعيات الاجتماعية المدعمة للإحساس بالكفاءة والاستقلالية، والتقارب الاجتماعي تستشير الدافعية المستقلة والصحة النفسية

الجيدة،فعندما تشجع عناصر البيئة الاجتماعية هذه الحاجيات فإنها تحفز دافعية مستقلة،بينما الوضعيات الاجتماعية المهددة لإشباع هذه الحاجيات ينتج عنها دافعية ارغامية ذات أثار عاطفية ومعرفية وسلوكية سلبية(Sarrazin et al,2011).

إضافة إلى دور المحيط الخارجي في تدعيم و إشباع الحاجات النفسية الأساسية ومن ثم تحفيز الدافعية المستقلة، يشير(Laguardia et Ryan(2000إلى اهتمامالأبحاث في السنوات الأخيرة بالدور الذي تلعبه الأهداف الشخصية في تنمية العلاقة بين الحاجيات النفسية الأساسية وبين الكيان الجيد للأشخاص ، إذ تخدم الأهداف الشخصية الحاجيات النفسية الأساسية، كما تهتم نظرية العزم الذاتي بتحديد مصدر الأهداف (هل هو داخلي أم خارجي) أكثر من الاهتمامات بتحديد طبيعة هذه الأهداف.

ويشير(Kasser et Ryan(1993( كما وردعن(Laguardia et Ryan,2000 إلى أن الأهداف الخارجية مثل الحصول على الممتلكات والغنى، المال هي أهداف تعويضية تسعى للحصول على الاعتبار والتقدير، حيث لا تشبع هذه الأهداف الحاجيات النفسية بطريقة مباشرة، وفي المقابل فإن الأهداف الداخلية مثل الانتماء تقبل الذات ترتبط مباشرة مع إشباع الحاجات النفسية الأساسية. وفي نفس السياق قام كل من Kasser et Ryan(1996)(كما وردعن(Laguardia et Ryan,2000بدراسة مقارنة بين الأشخاص الذين يسعون إلى أهداف خارجية كالنجاح المادي، الشهرة والمظاهر وبين الأشخاص اللذين يسعون إلى أهداف داخلية مثل الانتماء، الانخراط في

جماعة، الاهتمام بالصحة وتقبل الذات حيث تبين من نتائج تلك الدراسة وجود علاقة ايجابية بين السعي نحو الأهداف الداخلية والصحة العقلية وتوعية الذات، بينما يرتبط سلبا السعي نحو الأهداف الخارجية مع الكيان الجيد.

وبالتالي تشير نظرية العزم الذاتي إلى أنه تشبع الأهداف الدّاخلية الحاجيات النفسية الأساسية وهي نابعة من دافعية داخلية ومن دافعية خارجية ذات الضبط المعرف، وأما الأهداف الخارجية فهي لا ترتبط مباشرة مع إشباع الحاجيات النفسية الأساسية حيث تكون نابعة من دافعية خارجية (ذات الضبط الخارجي)، ودافعية خارجية (ذات الضبط االمستدخل)(Laguardia et Ryan,2000)

من خلال التمعن فيما سبق نلاحظ أن نظرية العزم الذاتي تعتمد في استثارتها للدافعية على إشباع الحاجيات النفسية الأساسية المتمثلة في الاستقلالية، الإحساس بالكفاءة، والتقارب الاجتماعي حيث يتوقف إشباع هذه الحاجيات على البيئة الاجتماعية التي إما تشبع ذلك أو تعرقله. كما يرتبط إشباع هذه الحاجيات على مصدر الأهداف المتبناة من طرف الشخص مع التأكيد على أفضلية الأهداف الدّاخلية.ولكن وبالرغم من أن هذه النظرية تولى اهتماما بالغا للدافعية الداخلية إلا أنها تركز في المجال التربوي على دور الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف. هذه الأخيرة التي ترتكز على إبراز أهمية النشاطات، إذ يشير كل من Déci et Ryan(2000) إلى أنه لا تثير العديد من النشاطات المدرسية الاهتمام الداخلي وبالتالي مهم جدا مساعدة التلاميذ على تقدير

وإدراك أهمية النشاطات، وكذا الضبط الذاتي، ويدخل إدراك أهمية النشاط ضمن ما يعرف بادراك أهمية التعلم وكما يدخل مفهوم الضبط الذاتي ضمن مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم. ولقد كان لمفهومي إدراك أهمية النشاط وكذا الضبط الذاتي أهمية كبيرة في نموذج فيو حول استثارة الدّافعية.

**استثارة الدافعية وفق نموذج (1994)Viau:**

يشير (1994) Viau إلى وجود عدّة عوامل خارجية تؤثر على ديناميكية الدّافعية، وتتمثل في العوامل المرتبطة بالحياة الشخصية للتلميذ والعوامل المرتبطة بالمدرسة وكذا العوامل المرتبطة بالمجتمع، والعوامل المرتبطة بالقسم ويعتبرفيو هذه العوامل كمداخل للتأثير على ديناميكية الدّافعية، وبالتالي إذا أراد المعلم أن يتدخل للرفع من مستوى الدافعية لدى تلاميذه عليه أن يعلم أن مسؤوليته تتحدد بالعوامل التي يمكنه التدخل على مستواها.

وبما أن دور المعلم يمارس في القسم، فمن البديهي أن تكون حدود تدخله على مستوى العوامل المرتبطة بالقسم الدراسي.

يحتوي القسم الدراسي على عدة مكونات متمثلة في النشاطات البيداغوجية، الأستاذ التطبيقات التقويمية، مناخ القسم، المكافآت والعقوبات و إذ تعد النشاطات البيداغوجية إحدى أهم هذه العوامل التي تستثير الدافعية للتعلم (Viau ,2009) .

يعرف(2009)Viau النشاط البيداغوجي على انه وضعية منظمة من طرف الأستاذ الذي يهدف لأن يمنح التلميذ فرصة التعلم. وتنقسم النشاطات البيداغوجية إلى:

- نشاطات متمركزة حول التعليم وتتمثل في العروض المقدمة من طرف الأستاذ مثل المحاضرات ويتوقف تسيير هذه النشاطات على الأستاذ لكونه الفاعل الأساسي.
- نشاطات متمركزة حول التعلم وتتمثل في انجاز مشاريع، دراسة حالات ويتوقف تسيير هذه النشاطات على التلميذ لكونه الفاعل الأساسي.

وفي هذا السياق دلت دراسة قام بها فيو وجولي في (2001)على طلبة جامعة (Sherbrooke) وضمت عينة الدراسة (n=4440)أن مستوى ادراكات القيمة وإدراك الكفاءة وإدراك التحكم أكثر ارتفاعا بالنسبة لنشاطات التعلم، بينما تنخفض هذه الادراكات في النشاطات التعليمية.و توضح نتائج هذه الدراسة أهمية نشاطات التعلم في رفع الدافعية للتعلم، لأنها تسمح بممارسة الاستقلالية والتحكم(Viau et Joly,2001) . لكن هل كل النشاطات التعلمية تمتلك قوة إثارة الدافعية، أم هناك خصائص يجب أن تتوفر في تلك النشاطات حتى تكون مثيرة للدافعية؟.

يشير (2009) Viau إلى وجود قائمة تضم عشرة شروط تحدد ما إذا كان نشاط التعلم المقترح يملك خصائص استثارة الدّافعية أم لا، وتتمثل هذه الشروط فيما يلي:

- أن يكون للنشاط أهدافا وتعليمات واضحة.

- أن يكون النشاط ذو معنى في نظر التلميذ.
- أن يوصل النجاح فيه إلى تحقيق إنتاج مطابق لما يجده في المهنة المستقبلية، أو في حياته اليومية.
- أن يكون النشاط متنوعا ويندمج مع نشاطات أخرى.
- أن يمثل النشاط تحديا للتلميذ.
- أن يتطلب النشاط التزاما معرفيا.
- أن يحمّل النشاط المسؤولية للتلميذ ويسمح له القيام بالاختيارات.
- أن يسمح النشاط للتلميذ بأن يتفاعل ويتعاون مع الآخرين.
- أن يتميز النشاط بالطابع الاعتمادي على التخصصات الأخرى.
- أن يجري النشاط في مدة زمنية كافية.

إضافة إلى إمكانية التدخل على مستوى نشاطات التعلم التي تعد نوعا من أنواع النشاطات البيداغوجية والتي تنتمي إلى العوامل المرتبطة بالقسم والذي يعد بدوره عاملا من العوامل الخارجية لديناميكية الدافعية ،يشير فيو إلى إمكانية التدخل على ديناميكية الدافعية التي تضم محددات ومؤشرات الدافعية ،و يتم التدخل على محددات الدافعية بالتركيز على:

- تنمية الادراكات المتعلقة بالتحكم عن طريق تحسيس التلاميذ بأنهم قادرين على التحكم في تعاملاتهم، وضرورة إرشادهم إلى إسناد نجاحهم وفشلهم إلى أسباب

داخلية، متغيرة ومتحكم فيها، وكذا تحسيس التلاميذ بمسؤولياتهم الواجب تحملها في تعلمهم، وتوعيتهم أن دورهم كتلاميذ، لا يتوقف على التعلم فقط، ولكن على التنظيم والتخطيط وتسيير تعلمهم.

- تنمية الادراكات المتعلقة بالكفاءة عن طريق تنمية التفكير الايجابي حول الذات ومراقبة الحوار الداخلي معها، والابتعاد عن لومها عند الوقوع في الأخطاء.ومساعدة التلاميذ على التركيز بصفة أكثر على النجاحات منه على الإخفاقات.وكذلك خلق روح التعاون والابتعاد عن المنافسة.
- تنمية الادراكات المتعلقة بأهمية التعلم، إذ يقترح فيو أنه على الأستاذ عند بداية كل نشاط بيداغوجي إظهار أهمية هذا النشاط، سواء في الحياة العملية أو الشخصية وذلك قصد التحسيس والتوعية.

أما بالنسبة للتدخل على المؤشرات التي تضم الالتزام المعرفي والمثابرة ففيو يشير إلى ضرورة توعية التلاميذ بأهمية استراتيجيات التعلم وكيفية استعمالها.

إضافة إلى كل هذا يؤكد فيو على ضرورة مساعدة التلاميذ على التعريف بأهدافهم وتشجيعهم على السعي نحو تحقيقها (Viau,1994).

**إثارة الدّافعية وفق نموذجBarbeau(1993):**

يركّز التدخل لإثارة الدّافعية للتعلم خلال نموذج Barbeau على خمس متغيرات والتي تتمثل في:

- **الادراكات السببية:** يمكن التدخل على مستوى الادراكات السببية أو الاسنادية من خلال برامج إعادة الإسناد (Programmes de réattribution) ويتضمن إعادة الإسناد، تعديل الأسباب التي تسند لوضعية ما، قصد الحصول على أحسن تحكم في الوضعية.ففي المجال المدرسي يتعلق الأمر بجعل التلميذ يسند تحصيله إلى المجهود الذي يبذله عوض إسناده لسبب لا يملك عليه أي سلطة (مثلا صعوبة المهمة) .

وتستند باربو على تقنيات إعادة الإسناد المقترحة من طرف Thomas في (1989) (كما ورد عنBarbeau et al, 1997) والتي تعتمد على النمذجة والتعليم المباشر للحوار الداخلي (self-talk) أي التحدث مع الذات ويحتوي هذا التدخل على ثلاث مراحل:

- **في المرحلة الأولى:** يساعد المعلم التلميذ على أن يكون واعيا بحواره الداخلي في إطار نشاط يتضمن حلّ المشكلة وذلك قصد تعليمه كيف يفرق بين الاسنادات الايجابية والاسنادات السلبية.

- **في المرحلة الثانية:** يمارس التلميذ عبارات التحكم، وتتضمن المجهود والتشجيع الذاتي كأن يقول التلميذ « لكي انجح في الامتحان على أن ابذل مجهودات».
- في **المرحلة الثالثة** يوسع خلالها هذه العملية لمجالات ومواضيع أخرى.

- **إدراك الكفاءة على اكتساب واستعمال المعارف:**

يظهر الأشخاص اللذين يدركون أنفسهم أكفاء فعالية في تحليل المشاكل أكثر من اللذين يشكّون في قدراتهم، وتشير باربو وزملاؤها إلى أهمية الذاكرة في تنمية الإدراك الجيد للكفاءة واستعمال المعارف. وتعد الذاكرة الفضاء الذي تتشكل فيه معارف التلميذ النظرية والتطبيقية، وكما تعد الذاكرة مركزا لمعالجة المعلومات. ويرجع إحساس التلميذ بالكفاءة على اكتساب واستعمال المعارف إلى الإحساس بالقدرة على معالجة المعلومات بطريقة جيدة.

وبالتالي فمن الضروري جدا تطوير قدرات معالجة المعلومات، ويتوقف ذلك على خصائص الذاكرة وطرق عملها، إلى جانب هذا يتوقف تنمية الإحساس بالكفاءة لدى التلميذ على مساعدة المعلم له بتنمية معارفه وتهذيبها اعتمادا على عدة عمليات عقلية مثل المقارنة،التصنيف،الاستنتاج ،تحليل الأخطاء ،إنشاء نموذج.

- **إدراك أهمية النشاطات المراد انجازها في المدرسة:** تشير باربو وزملاؤها إلى أهمية توعية التلاميذ بأهمية النشاطات المدرسية في الوقت الحالي و المستقبل .وليتمكن التلاميذ من إدراك أهمية هذه النشاطات فمن الضروري أن تتميز هذه الأخيرة بطابع

التحدي. وكما يشيرون إلى أهمية توضيح العلاقة بين التكوين المدرسي وبين توكيد الذات و التقدم الاجتماعي .

- **الالتزام المعرفي:** يرتبط الالتزام المعرفي بالتحكم في استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم، بمعنى مساعدة التلميذ على الوعي بسياق تفكيره، القدرة على التخطيط ومعرفة الموارد الضرورية لانجاز مهمة ما وكذا القدرة على التقييم.
- **المشاركة:** يعد زرع الاتجاهات الايجابية حول مناخ القسم أحد المظاهر التي تتيح استثارة الدافعية، تنمية اتجاهات ايجابية مع التلميذ، وتقبل التلاميذ من طرف المعلم ومن طرف الرفاق مما يضاعف مشاركة التلاميذ داخل القسم.

**خلاصة:**

يعد مفهوم الدافعية للتعلم مفهوما مركبا وديناميكيا يتميز بخصائص متعددة، ولقد اختلفتالعديد من النظريات النفسية في تفسيره،ولقد حاولت كل نظرية اقتراح استراتيجيات تدخل تهدف إلى تحسين وتطوير الدافعية للتعلم.ولكن مايمكن استنتاجه من خلال هذه التناولات النظرية المختلفة أن عملية استثارة الدافعية للتعلم هي عملية إرشادية،بمعنى أن الطلبة لا يأتون دائما إلى المدرسة أو الجامعة مزوّدين بالدافعية للتعلم مما يستدعي توفير عمل إرشادي يتضمن ضرورة توعية الطلبة بأهمية التعلم وأهمية التحديد الذاتي للأهداف وتعليمهم استراتيجيات التعلم المناسبة التي تساعدهم على التنظيم الذاتي للتعلم.وبهذا ندرك أن عملية إثارة الدافعية وتطويرها هي عملية إرشادية بالدرجة الأولى.

إن الحديث عن العملية الإرشادية يبعث بنا إلى الحديث عن مفهوم الإرشادالنفسي أهدافه و أهميته، أنواعه والنظريات المفسرة له وكذلك الحديث عن البرامج الإرشادية وذلك في الفصل الموالي.

# الفصل الثالث

# الإرشاد النفسي وبناءالبرامج الإرشادية

**تمهيد:**

**1- تعريف الإرشاد**

**2- بعض المفاهيم المرتبطة بالإرشاد**

**3-علاقة الإرشاد النفسي بفروع علم النفس الأخرى**

**4 - مجالات الإرشاد النفسي**

**5 - مناهج الإرشاد النفسي**

**6-أهداف الإرشاد النفسي:**

**7-أنواع الإرشاد النفسي**

**8-أساليب الإرشاد النفسي**

**9-نظريات الإرشاد النفسي:**

**10-مهارات العمل الإرشادي**

**11-البرنامج الإرشادي**

**تمهيد:**

يعد علم النفس الإرشادي فرعا من فروع علم النفس التطبيقي، ويكتسي هذا الفرع أهمية بالغة لكونه يقدم خدماته في جميع مجالات الحياة الإنسانية سواء منها التربوية والمهنية، الأسرية والزواجية وفي جميع مراحلها (إرشاد الأطفال، إرشاد الشباب، إرشاد الكبار)، وفي جميع حالاتها الصحية والمرضية،ويعد الإرشاد النفسي عملية مهنية متخصصة وهي عملية فنية، تختلف أساليبه حسب الأطر النظرية المعتمدة كما تندرج الخدمات الإرشادية في إطار برامج إرشادية علمية هادفة ومخططة، وسنحاول في هذا الفصل تقديم أهم التعاريف الخاصة بالإرشاد النفسي، وأهم النظريات الخاصة به وكذلك أهم الأساليب والتقنيات الإرشادية مع أهم متطلبات بناء البرامج الإرشادية.

**تعريف الإرشاد:**

من بين التعاريف التي وردت في مختلف المراجع التي اطلعناعليها حول موضوع الإرشاد النفسي قمنا باختيار التعاريف التالية:

- تعريف (Gilbert (1951 :(كما ورد في أبو عبادة و نيازي،2000) الإرشاد علاقة شخصية دينامية بين شخصين يشتركان في تحديد المشكلة ورسم الأهداف في جو يسوده التقبل والألفة والتقدير والاحترام الذي يتيح للمسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب".
- تعريف (Rogers (1952: (كما ورد في الشناوي،1996)الإرشاد هو العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية ذات المسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد، والتي يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة في ذات جديدة.
- تعريفArbuckle(1967)( كما ورد في أبو عبادة و نيازي،2000) الإرشاد عملية مساعدة تهدف إلى زيادة قدرات المسترشد و الاستفادة من الموارد التي يمتلكها للتكيف مع صعوبات الحياة.

- تعريف(1969)Tylor (كما ورد في الفحل،2009) : الإرشاد ليس هو مجرد إعطاء نصائح ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد،فهو أكثر من تقويم حل

مشكلة آنية وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد المسترشد على التخلص من الاتجاهاتالانفعالية التي تعوق تفكيره.

- تعريف(1979Stefflre) et Burks : (كما ورد في الشناوي،1996)

يشير مصطلح الإرشاد إلى علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد، وهذه العلاقة تتم في إطار "شخص لشخص" رغم أنها قد تشتمل في بعض الأحيان على أكثر من شخصين، وهي معدة لمساعدة المسترشدين على تفهم، واستجلاء نظرتهم في حياتهم، وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتيا.

تعريف زهران( 1980) ( كما ورد في أبو عبادة و نيازي،2000) الإرشاد عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد ليفهم ذاته ويدرس شخصيته و يعرف خبراته ويحدد مشكلاته ،وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته و تعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهدافه، و تحقيق الصحة النفسية و التوافق شخصيا وتربويا و مهنيا و أسريا وزواجيا.

- تعريف رابطة علماء النفس الأمريكية(1981) (كما ورد في أبو عبادة ونيازي،2000) يقصد بالإرشاد مجموعة الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ و مناهج و إجراءات لتسيير سلوك الإنسان بطريقة ايجابية و فعّالة خلال مراحل نموه المختلفة،وتهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين توافقهم لمطالب الحياة المتغيرة،وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم،واكتساب المهارات و القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تعريف الشناوي (1996) :الإرشاد عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل، ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته، والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل.
- تعريف دبور والصافي(2007):"الإرشاد عملية فنية و متخصصة،مستمرة وهو عملية وقائية ونمائية و علاجية تتطلب تخصصا وإعدادا و كفاءة و مهارة ".
- تعريف الحريري و الامامي (2011): الإرشاد عملية فنية متخصصة و مستمرة وهو عملية دينامية ،إنسانية واعية تستهدف تقديم المساعدة للمسترشد للاستفادة مما لديه من قدرات و إمكانيات .

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نقدم تعريفا للإرشاد على انه عملية إنسانية تقوم على مساعدة المرشد للمسترشد على الإدراك الجيد لذاته ولموارده حتى يتمكن من الاستغلال الأمثل لها، وقد يتم الإرشاد بشكل فردي أو بشكل جماعي.كماأن الإرشاد عملية فنية متخصصة تعتمد على أسس علمية وكما تعتمد على مهارات وفنيات واجب توفرها في شخص المرشد.

**2- بعض المفاهيم المرتبطة بالإرشاد :**

- **التوجيه: (Guidance)**يقوم التوجيه على مبدأ مساعدة الأفرادليساعدوا أنفسهم ،ومن أهدافه الرئيسية تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الأفراد،ويقدم التوجيه المعلومات ويترك الأمر للفرد بأن يستخدم هذه المعلومات للوصول إلى اختيارات مناسبة (الشناوي،1996).كما يشمل التوجيه مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد، وهو عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية والبرامج العامة ويعد وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان بينما يمثّل الإرشاد الجزء العملي والتطبيقي لميدان التوجيه حيث يتطلب الإرشاد علاقة مهنية مباشرة يقدم فيها المرشد المساعدة للمسترشد بشكل أكثر تخصصا (دبور؛ الصافي،2007)في حين يقدم التوجيه المعلومات دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجّه و الشخص المحتاج للتوجيه (الحريري؛ الامامي،2011).

- **النصح (Advising)** يشير الشناوي(1996) إلىأن النصح يرتبط بمواجهة مشكلة تتطلب اتخاذ قرار أو إجراء اختيار، ويتوسم المنتصح بأن الشخص الآخر الذي يقدم النصح (الناصح) لديه الخبرة أو الحكمة المنشودة، ولديه القدرة على النصح. وتكون النصيحة مطلوبة كجانب تأكيدي، ومن حق المنتصح أن يقبل النصيحة أو يرفضها. إلاّأنه لا يرتبط النصح بعملية النمو النفسي ،فالشخص الذي يطلب نصيحة ويجد خلالها حلا لمشكلة تعترضه في اللحظة الراهنة ،قد يعجز أن يجد لها حلا إذا حدثت له مرة أخرى .والسبب أنه لم ينم المهارات اللازمة و المناسبة لحلها. بينما تمكّن عملية الإرشاد من تنمية المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات الحالية و المستقبلية.ولهذا ترتبط عملية الإرشاد بالنمو النفسي.

- **العلاج النفسي:(Psychothérapie)** أحدثت صعوبة التمييز بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي جدلا واسعا بين الكثير من الباحثين حيث نشر Fox et al(1985) (كما ورد عن الشناوي،1996)مقالا يتحدون فيه القارئ أن يعطي توضيحا مقبولا ومقنعا للفرق بين علم النفس العيادي و علم النفس الإرشادي.كما يشير العاسمي (2008) إلى أنه من الصعب التفريق بين الإرشاد و العلاج لأنه يمكن قبول تعريفات الإرشاد على أنها تعريفات للعلاج و العكس صحيح ،في حين يتفق العديد من الباحثين على انه يركّز الإرشاد على العمل مع الأسوياء الذين تتمركز مشكلاتهم في نمو طاقاتهم ،بينما يركّز العلاج النفسي على العمل مع أشخاص لديهم نقص أو قصور في

جانب ما(الشناوي،1996).فيهتم الإرشاد النفسي بالأسوياء و العاديين اللذين لديهم بعض المشكلات بينما يهتم العلاج النفسي بالمرضى النفسانيين (أحمد ،2000). في نفس السياق يعتبر كل من الحريري و الامامي (2011) الإرشاد النفسي كعملية وقائية تمارس في المؤسسات التربوية أو عيادات الإرشاد ويتم التعامل فيها مع الأشخاص العاديين بينما يعتبران العلاج النفسي كعملية تشخيصية علاجية تمارس في المستشفيات ويتم التعامل فيها مع المرضى.

من جهته يشير الفحل (2009) إلىأن الفرق بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي هو فرق في الدرجة وليس فرقا في النوع وهو فرق من حيث المسترشد وليس في العمليةالإرشادية فالمسترشد في الإرشاد النفسي هو شخص عاديبينما في العلاج هو شخص يعاني من اضطرابات.

و يشير(2008)Corsini(كما ورد عن,2011Ryan; Lynch et Vansteenkiste) إلى أن الإرشاد والعلاج يتشابهان في الكيفية ويختلفان في الكمية.

بالإضافةإلى ارتباط مفهوم الإرشاد بالعديد من المفاهيم المتداخلة معه فإن هذا الأخير يعتمد بشكل كبير على الفروع العلمية الأخرى.

**3- علاقةالإرشاد النفسي بفروع علم النفس الأخرى:** (أحمد، 2000): يعد الإرشاد النفسيفرعا من فروع علم النفس التطبيقي ويعتمد على فروع علم النفس

النظرية مستمدا منها المبادئ و القوانين التي تحكم السلوك الإنساني ومن بين هذه الفروع ما يلي:

- **الإرشاد النفسي وعلم النفس العام**:يهتم علم النفس العام بدراسة المبادئ والقوانين التي تسيّر سيكولوجية الأفراد فهو يزود المرشد النفسي بكل المعلومات المرتبطة بالشخصية وديناميكيتها .

- **الإرشاد النفسي وعلم نفس النمو**:تقوم دراسات علم النفس النمو حول مراحل التطور والنمو ومطالب النمو في كل مرحلة من المراحل العمرية وكذا العوامل المؤثرة في الجوانب الجسمية والفيزيولوجية واللغوية والعقلية والاجتماعية والانفعالية،كل هذا يزود المرشد النفسي بالمبادئ والقوانين والمعايير التي يخضع لها النمو الإنساني السوي في كافة مظاهره (الجسمية ،العقلية،الانفعالية و الاجتماعية).

-**الإرشاد النفسي وعلم النفس الاجتماعي:** يتعامل المرشد النفسي مع الأفراد والجماعات (إرشاد فردي،إرشاد جماعي) ويستفيد بصورة خاصة من مفاهيم علم النفس الاجتماعي في دراسة سيكولوجية الجماعة و ديناميكيتها وكذا التفاعل الاجتماعي.

-**الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي** : يهتم الإرشاد النفسي بصفة كبيرة بعلم النفس التربوي لأن هذا الأخير يتناول الكثير من جوانب العملية التعليمية من حيث دافعية المتعلم ،طريقة تعليمه ،تقويمه ،كما يتناول العوامل المؤثرة في عملية التعلم .كل هذا

يمكن أن يشكّل ركيزة يعتمد عليها المرشد النفسي لإكساب المسترشد المعارف والمهارات و الاتجاهات ليصل إلى التغيير في السلوك.

**4- مجالات الإرشاد النفسي:**يشمل الإرشاد النفسي حياة الأفراد في كل جوانبها حيث يتواجد في عدة مجالات متمثلة في:الإرشاد العلاجي،الإرشاد الزواجي والإرشادالأسري وكذا الإرشاد التربوي و الإرشاد المهني .كما يهتم بجميع الفئات فنجدإرشادالأطفال إرشاد الشباب و إرشاد الكبار(ربيع، 2005).

**5- مناهج الإرشاد النفسي:** يعد الإرشاد النفسي عملية نمائية وقائية و علاجية (العاسمي،2008) وتعد هذه الخصائص الثلاثة بمثابة مناهج تعتمد عليها العملية الإرشادية وتتمثل فيما يلي:

**5-1 المنهج النمائي:**ويطلق عليه المنهج الإنشائي أو التكويني(دبوروالصافي،2007) وهو يضم الخدمات التي تقدم للأفراد العاديين بهدف تنمية شعورهم بالتوافق وزيادة كفاءتهم (أحمد،2000) كما يهدف إلى مساعدة الطلبة على فهم ذواتهم وتدعيم وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم و مساعدتهم لبلوغ أعلى مستويات النضج و الصحة النفسية (زايد،2008).ويساعدهم على زيادة كفاءاتهم في موضوعات عديدة (خلف، 2012)

**5-2 المنهج الوقائي:** يطلق عليه التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات ويسمى هذا المنهج بمنهج التحصين (Immunity) ضد المشكلات والاضطرابات

والأمراض النفسية والاجتماعية(دبور؛ الصافي،2007) ويعتمد على تقديم الطرق الواجب إتباعها مع الذات ومع الآخرين لتفادي الوقوع في الاضطرابات (أحمد،2000)،ويهدف إلى محاولة منع المشكلات النفسية و الاجتماعية التربوية و كذا الاكتشاف المبكر للحالات (زايد،2008).

يتحدث العاسمي (2008) على ثلاثة أنواع للوقاية متمثلة في الوقاية الأولية وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة من خلال إزالة الأسباب المؤدية لذلك،والوقاية الثانوية وتتضمن محاولة الكشف المبكر عن المشكلة في مرحلتها الأولية بهدف السيطرة عليها ومنع تطورها و تفاقمها وأما الوقاية من الدرجة الثالثة تتضمن الحد والتقليل من الآثار المترتبة على حدوث المشكلة و استفحالها.

**3-5 المنهج العلاجي:**يضم هذا المنهج ما يقدم للفرد من مساعدات ليتخلص من مشكلته (أحمد، 2000).بمعنى مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشخص لعلاج مشكلته و العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية (دبور؛ الصافي ،2007) حيث تقدم الخدمات في هذا النوع إلى الأفراد اللذين وصل بهم الاضطراب النفسي إلى درجة شديدة مما قد يفقدهم التوازن النفسي و الاجتماعي(العاسمي،2008).

## 6- أهداف الإرشاد النفسي:

تحدد الجمعية الأمريكية لعلماء النفس شعبة رقم 17 الخاصة بالإرشاد النفسي هدف الإرشاد بمساعدة الأفراد للتغلب على العقبات التي تقابل نموهم الشخصي حيثما واجهوها وذلك لتحقيق أقصى تنمية لإمكانياتهم الشخصية(الشناوي،1996). وترتكز الأهداف العامة للإرشاد النفسي على تحسين الصحة الجسدية و الوقاية من الأمراض العقلية وكذلك توفير العلاج (Le compte et Guillon,2000)كما يشير زهران(1980)(كما ورد في أبو عبادة ونيازي،2000) إلى أن الهدف من الإرشاد هو مساعدة المتعلم على فهم ذاته ومعرفة خبراته وتحديد مشكلاته وتنمية إمكاناته. وفي نفس السياق يشير أبو عبادة ونيازي (2000) إلى أن العديد من الباحثين يضعون أربعةأهداف رئيسية للإرشاد متمثلة في:

- حل مشكلات المسترشدين.
- توجيه جوانب القوة في شخصيتهم و توجيه نموهم.
- تحسين فعالية قدراتهم للتكيف.
- تنمية عمليات صنع و اتخاذ القرار.

كما يشير ربيع (2005) إلى أن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد للرضا عن ذاته بما تشمل عليه من مشاعر و أحاسيس و اتجاهات وميول واستعدادات وقدرات، كما يهدف الإرشادإلى تحقيق توافق الفرد مع ذاته ومع بيئته قصد تحقيق الصحة النفسية.

مما سبق يمكننا القول أن الهدف من الإرشاد النفسي هو تنمية الاستقلالية لدى المسترشدين و تنمية الوعي الذاتي لديهم بإمكانياتهم ومساعدتهم على استغلالها بفعالية مما يوفر لهم الصحة النفسية و العقلية.

**7- أنواع الإرشاد النفسي:** يمكن أن يتم الإرشاد بطريقة فردية (مرشد و مسترشد) أو بطريقة جماعية (مرشد و جماعة من المسترشدين).

**7-1 الإرشاد الفردي: (Individual counseling)**يقدم الإرشاد في هذا النوع بطريقة فردية وتتم فيه مساعد المرشد للمسترشد على حل مشكلاته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والنفسية،ويستخدم هذا النوع من الإرشاد خصوصا مع الأفراد ذوي المشكلات الخاصة والحالات التي لا يمكن تناولها بصفة جماعية (العاسمي،2008).

**7-2 الإرشاد الجمعي: (Group counseling)**:ظهرت عبارة الإرشاد الجمعي لأول مرة مع الباحث مورينو وذلك خلال إسكان الأفراد في جماعات جديدة وفقا للتقسيم السوسيومتري الذي ابتكره ،استنتج إثره أنه يمكن تحسن الأحوال الاجتماعية تلقائيا نتيجة لتفاعلات بين أعضاء الجماعة (العاسمي،2008).

ويقصدبالإرشاد الجمعي تقديم المساعدة لعدد من المسترشدين الذين ينتظمون في جماعات صغيرة باستخدام المناقشات و المحاضرات و شرائط الفيديو، ويلعب المرشد

دورا هاما مثل تهيئة الجو المناسب، إدارة الحوار وطرح الأسئلة وكذلك التوجيه والضبط (زايد 2008). في نفس السياق يشير العاسمي (2008) إلى أن الإرشاد الجمعي يهتم بإرشاد مجموعة صغيرة من الأفراد تتشابه مشكلاتهم ،وتتحقق وظيفة الإرشاد الجماعي في مجموعة صغيرة ذات اهتمام شخصي مشترك يتم التفاعل بينها بما يزيد من درجة تفهمهم و تقبلهم للقيم و الأهداف التي يؤمن بها مجتمعهم.

من بين مزايا الإرشاد الجمعي التوفير في الوقت والجهد،كما أنه تتيح المجموعات الفرصة للممارسين العمل مع كثير من المسترشدين،ويتيح التعامل مع المجموعات الشعور بالانتماء والفرصة للتعلم من خلال الاستماع للآخرين (شنيل، هارفيل وماسون 2014\2015).

كما يشير الفحل (2009) إلى أن الإرشاد الجمعي يعتمد على عدة فنيات تتمثل أهمها فيما يلي:

- التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):ابتكر هذا الأسلوب مورينو (Moreno) عام (1921)بفينا ويعود إليه الفضل في إنشاءأول مسرح علاجي عام 1927 بالولايات المتحدة الأمريكية . تتضمن هذه الفنية تصميم تمثيل مسرحي، يقوم به أعضاء الجماعة الإرشادية، ويدور موضوع التمثيلية حول خبرات المسترشد الماضية والحاضرة وكذلك الخبرات المستقبلية التي يخافها ويحتمل أن يواجهها في المستقبل

القريب ،وتهدف هذه الفنية إلى التنفيس الانفعالي لدى المسترشدين إذ يعبرون خلالها عن اتجاهاتهم ودوافعهم ،صراعاتهم واحباطاتهم وقلقهم .

- أسلوب المحاضرة:وهي أسلوب تعليمي مقصود، يلعب خلالها المرشد دور المحاضر وتتم مناقشة المحاضرة من طرف الجماعة الإرشادية.
- أسلوب المناقشة الجماعية: تقوم هذه الفنية على مناقشة المشكلات التي يشعر بها أعضاء المجموعة الإرشادية،مع إعطاء الفرصة لكل أعضاء المجموعة في المناقشة مع إبداء التقدير لآرائهم ،وتهدف هذه الفنية إلى تغيير الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين.

ويعد الباحث لفين (Lewin) من ابرز أنصار المحاضرات والمناقشات الجماعية التي تهدف أساسا إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين( ربيع،2005).

**8- أساليب الإرشاد النفسي:**يعتمد الإرشاد النفسي على أسلوبين أساسيين وهما الإرشاد المباشر و الإرشاد غير المباشر(الحريري ؛ الامامي،2011).

- **الإرشاد المباشر:(directiveCounseling )** يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعلم و التنمية،ويتمركز حول المرشد الذي يقدم ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد و يساعده في حل مشاكله ،وتكون هذه المساعدات مباشرة،ففي هذا النوع من الإرشاد يعتمد المسترشد على المرشد في تحديد وحل

مشكلته حيث يقوم خلاله المرشد بدور ايجابي ونشط فيكشف عن الصراعات ويفسر المعلومات ويوجه المسترشد نحو السلوك الصحيح لان المرشد يمتلك القدرة و الفاعلية و الخبرة ليرى المشكلة بشكل أفضل من المسترشد. ومما تجدر الإشارة إليه أن الأسلوب المباشر يصلح مع المشاكل ذات الطابع العقلي والمعرفي ويتم التركيز خلال هذا النوع على مشكل المسترشد أكثر من المسترشد بحد ذاته (ربيع 2005).

- **الإرشاد غير المباشر:( nondirectiveCounseling)**يهدف هذا النوع من الإرشادإلى إحداث تغيير عن طريق التعلم و النمو ويتمركز حول المسترشد حيث يساعد المرشد المسترشد في حل مشاكله و يقدم له معلومات حين يطلبها.يتعلم المسترشد خلال هذا النوع الاستقلالية و الاعتماد على النفس في حل مشكلاته وإعداد الخطط اللازمة لحلها.

يعتمد الإرشاد غير المباشر على فكرة أن المسترشد يملك المصادر و الإمكانيات التي إن عرفها و أحسن استخدامها فسوف تمكنه من حل مشاكله.كما يؤمن المرشد بالدافع القوي و الميل الشديد لدى المسترشد للتكيف مع مجتمعه و رغبته في الاستقلالية وبهذا يحاول المرشد مساعدته لإزاحة المعوقات الانفعالية التي تحول بينه و بين حل المشكلة (دبور و الصافي ،2007).يتم التركيز في هذا النوع من الإرشاد على المسترشد أكثر من التركيز على المشكلة ويعتمد نجاح العملية الإرشادية على

تهيئة المناخ النفسي الملائم أثناء الجلسات الإرشادية حتى يتمكن المسترشد من تفريغ انفعالاته. يتعامل هذا الأسلوب مع الجانب الانفعالي والنفسي،ويعد روجرز احد رواد هذا الاتجاه(ربيع،2005).

مما تجدر الإشارة إليه أن تبني المرشد لأحد الأساليب المباشرة منها وغير المباشرة يرتبط بالدرجة الأولى بالإطار النظري اللذي يتبناه المرشد.وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم نظريات الإرشاد وسوف يظهر لنا جليا الأسلوب الذي تتبناه كل نظرية.

**9- نظريات الإرشاد النفسي:**

- **نظرية السمات:Traits théory**
- **نظرية ألبورت: (أحمد،2000)**

يعتقد أصحاب نظرية السمات أن تحديد سمات فرد ما هي أحسن وسيلة لوصف وتقييم الشخصية ،وتعتبرالسمات أنماط سلوكية عامة تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة باعتبار أن السمات غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها من خلال ملاحظة سلوك الفرد خلال مدة زمنية .وتمتاز هذه السلوكيات بالثبات النسبي .

يشير البورت أحد رواد هذه النظرية إلى أن السمة هي الوحدة المناسبة لوصف الشخصية ،وهي تمثل استعدادا وقوة داخلية تدفع سلوك الفرد وتوجهه،و يميز البورت بين نوعين من السمات وهي:

- السمات العامة أو المشتركة وهي التي يشترك فيها الكثير من الأفراد بدرجات مختلفة.
- السمات الفردية وهي تمثل الاستعدادات و الخصائص السلوكية، والتي تكون خاصة بفرد معين وهي تعبر عن جوانب مميزة في شخصية فرد معين.

يولي البورت أهمية كبيرة للسمات الفردية ويعتبرها السمات الحقيقية التي تقدم الوصف الدقيق للشخصية لان فردية كل إنسان هي الأساس في دراسة الشخصية.في نفس السياق حث البورت الباحثين في علم النفس على تخصيص القدر الكافي من جهودهم لدراسة الحالة الفردية مؤكدا بذلك على أن أكثر المناهج فعالية في دراسة السلوك هو منهج دراسة الحالة.

- **نظرية وليامسون:**

يشير وليامسون إلى أن لكل فرد شخصية ثابتة قابلة للملاحظة ،كما يمكن التمييز بين فرد وأخر على أساس هذه السمات (الحريري ؛ الامامي،2011)

تعتمد نظرية السمات على الإرشاد المباشر وتعتبر أن عملية الإرشاد النفسي هي بالأساس عملية عقلية ومعرفية، والمرشدمسئول عن تحديد المعلومات المطلوبة وجمعها وتقديمها للمسترشد (أحمد، 2000).

تشبّه هذه النظرية المرشد بالمعلم الذي يطبق الطريقة العملية في حل المشكلات من خلال العلاقة التعليمية ،كما يهدف الإرشاد خلال هذه النظرية إلى مساعدة المسترشدين على اتخاذ القرارات الفعالة ومساعدتهم على تقدير صفاتهم بشكل فعال وتوفير المعلومات التي يحتاجونها لذلك (الحريري و الامامي،2011).

- **نظرية الشخصية :Personality théory**(الحريري والامامي،2011)

يشيرأدلر صاحب هذه النظرية إلىأنالإحساس بالنقص هو السبب الرئيسي للاضطراب ،ويهدف الإرشاد خلال هذه النظرية إلى مساعدة المسترشدين على التغلب على الشعور بالنقص ،وإتاحة الفرصة لاكتشاف الأهداف الخاطئة وتعديل أهدافهم ومساعدتهم على التقليل من أحكامهم السلبية حول ذواتهم وتصحيح ادراكاتهم حول الأحداث التي يمرون بها.

يتمثل دور المرشد في البحث في العلاقات الأسرية المبكرة و البحث عن الأخطاءالأساسية في التفكير لدى المسترشدين كما يتمثل دوره في التشجيع والتركيز على نقاط القوة لديهم.

- **نظرية الذات :Self théory:**

يعد روجرز رائد نظرية الذات التيتعتمد على أسلوب الإرشاد غير المباشر ويطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد ، يهدف الإرشاد خلالها إلى مساعدة المسترشد في الوصول إلى معرفة ذاته وإزالة العقبات التي تعترضه. كما يهدف إلىإطلاق قوة المسترشد الكامنة ومساعدته على مواجهة ذاته ومساعدته على فهم العوامل التي تسبب له المتاعب في حياته ومن ثم مساعدته على إزالة العوائق التي تحول دون تحقيقه لذاته (الحريري و الامامي،2011) .كل هذا يتحقق في إطار علاقة شخصية بين المرشد و المسترشد، يشعر خلالها المسترشد بأنه فرد له قيمة في حد ذاته بغض النظر عن مشاعره و سلوكه.كما يتوجب على المرشد أن يفهم جيدا المسترشد ويكون قادرا على أن يضع نفسه في مكانه حتى يحس بمعاناته.من جهة أخرى على المسترشد أن يتقبل هذه العلاقة التي تعرضه لأن يفصح عن مشاعر داخلية وذكريات تم استبعادها عن الشعور لأنها مهددة لبناء الذات ،واثناءاعادة معايشة تلك الخبرات والذكريات يكتشف ذاته ،ويشير روجرز أن التركيز على المسترشد في ظل علاقة متميزة بالتفاهم و التسامح والتشجيع يتيح للمسترشد الإفصاح عن ذاته بشكل أفضل (أحمد،2000).فمن بين شروط العملية الإرشادية ضرورة احترام المرشد للمسترشد وتقبله كما هو،كذلك قدرة المرشد على الفهم و التعاطف وتقمص شخصية المسترشد مع ضرورة وعيه بذاته و بالمشاعر التي قد يستثيرها فيه المسترشد(ربيع،2005).

إنأهم مايميز هذه النظرية هو نظرتها للمسترشد كفرد وليس كمشكلة وبالتالي فهي تؤكد على ضرورة الإصغاء للمسترشد بكل اهتمام مع التركيز على تعبيراته اللفظية والجسدية والابتعاد قدر الإمكان عن المقاطعة وتهيئة جو مبني على التعاون والتفهم والتقبل (الحريري؛ الامامي،2011).وهكذا ندرك انه يركز الإرشاد المتمركز على المسترشد على الجانب الانفعالي أكثر من تركيزه على الجانب الذهني أو المعرفي(ربيع،2005) وهو عكس مارأيناه سابقا في نظرية السمات.

- **نظرية الجشطالت: Gestalt théory:** ظهرت النظرية الجشطالتية في بداية القرن العشرين ،ومن أبرز روادها فريتمر (Wertmer) ،**كوفكا (Koffka)**وكوهلر (Kohler). كما تأثر بهذه النظرية العديد من الباحثين مثل أرمين(Armin)تولمان(Tolman)، وأش (Ash) وليفين (Lewin) (سخسوخ،2014).

ينظرأنصار هذه النظرية إلى الشخصية على أنها نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، وتهدف عملية الإرشادإلى مساعدة المسترشد على اكتساب الوعي وتحقيق التفاعل بين ذاته و الآخرين ومساعدته على استغلال طاقته الكامنة وتوجيهها.

تعتمد نظرية الجشطالت على عدة أساليب من أبرزها: (الحريري و الامامي،2011)

- الآن وكيف (Now and how)تتضمن تشجيع المرشد للمسترشد على أن يعيش مشكلته الآنية، و التحدث بلهجة المضارع بعيدا عن الماضي، ولا يهتم المرشد بالمحتوى وإنما ما يهمه هو تنمية وعي المسترشد بسلوكه و مشاعره قصد تحقيق الوعي و الإدراك لديه.
- تحمل المسؤولية (Assuming responsibility)تتضمن تشجيع المسترشد على تحمل مسؤولية مشاعره و سلوكه.
- الكرسي الساخن (The hot chair) تتضمن جلوس المرشد والمسترشد على كرسيين متقابلين، تمنح للمسترشد فترة طويلة للحديث عن مشكلة تزعجه.يتمثل الهدف من هذا الأسلوب في إظهار اهتمام المرشد بشخصية المسترشد وتقلب شعوره وأحاسيسه قصد مساعدته على زيادة الوعي بذاته.
- الكرسي الخالي:(The empty chair)يوضع خلال هذا الأسلوبأمام المسترشد كرسيين متقابلين يجلس عل احدهما.بعدها ينطلق الحديث بين المرشد و المسترشد ،ويبدأ المسترشد بالتنقل ما بين الكرسيين ليمثل احد أجزاءه مثل الأنا العليا والأنا السفلى ،فالهدف هو مساعدة المسترشد على التعامل مع أجزاء شخصيته.

يتمثل دور المسترشد في هذا الأسلوب في ملاحظة تنقل المسترشد ومدى تقدمه في الحوار مقدما له النصائح الإرشادية المناسبة.

- عمل المواجهات (Making rounds) يطبق هذا الأسلوب عندما يتطلب الأمر مواجهة قوية لعضو معين في الجماعة.
- التعبير عن مشاعر الاستياء و التقدير :يهدف هذا الأسلوبإلى مساعدة المسترشدعلى التعبير عن مشاعره و إظهار الجوانب التي يحبها أو يكرهها الآخرون عنه .ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم المسترشد التعامل مع الجانبين السيئ و الجيد.
- لغة الجسم ( Body language) تتضمن الاهتمام بتفسير الاتصالات غير اللفظية.
- المشاركة في الأحاسيس الداخلية: (Participation in interior feelings)

يطلب خلالها المرشد من المسترشد مشاركة الغير في أحاسيسهم ومشاعرهم دون تقديم تفسيرات لسلوك الآخرين مما قد يولد دفاعات عندهم.

### 9-5 نظريةالإرشاد المعرفي السلوكي:(Cognitive-behavioral theory)

ظهر مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين ويعتمد على أهمية دور التفكير في التأثير على المشاعر و السلوكيات. كما يولي أهمية كبيرة للجانب الوجداني والبيئة الاجتماعية للمسترشد ،ويعتمد هذا النوع من الإرشاد على استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغير المطلوب(جابروبومجان،2013).

يشير Glass shea (1986) (كما ورد في جابروبومجان،2013 ) إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو أحد التيارات الإرشادية ،ويهدف إلىإقناع المسترشد بان

سبب ردود أفعاله الغير متكيفة هي نتيجة لمعتقداته الخاطئة و أفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة ،كما يهدف إلى تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على استبدالها بطرق أكثر ملائمة للتفكير قصد إحداث تغييرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى المسترشد.

من أشهر رواد الاتجاه المعرفي السلوكي ألبرت اليس )(Albert Ellisصاحب نظرية العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (Rational Emotive Behavior Therapy) التي يتلخص منهجها في إن الشخص قادر على التفكير بعقلانية لكنه وفي نفس الوقت يصبح فريسة سهلة لأفكاره و معتقداته غير العقلانية التي عليه محاربتها وتغييرها حتى يصبح تفكيره أكثر عقلانية و منطقية وهذا ما يعرف بإعادة البناء المعرفي، ولقد وضع ألبرت اليس النموذج المعروف بالأحرف ABC: يشير الحرف (A) (Activating event) إلى الحدث ويشير الحرف(B) (Beliefs) إلى المعتقدات و الافكارحول الحدث. أما الحرف( C) (Conséquence)فيشير إلى الانفعالات والسلوكيات التي تنتج عن الاعتقادات ( الفحل، 2009 ).

يقوم النموذج ABC على إقناع المسترشد بان النتيجة الانفعالية السلوكية (C)هينتيجة للأفكار والمعتقدات الخاطئة (B) وليست نتيجة للحدث (A) (جابر؛بومجان،2013).

أضاف اليس إلى النموذج ABC الحرفين)(Dو (E) ليصبح النموذج على الشكل التالي ABCDE ،حيث يشير الحرف(Disputing intervention)(D )إلى تدخل المرشد لتغيير المعتقدات ،بينما يشير الحرف(Effect)(E)إلى التغير الذي يطرأ على السلوكيات و الانفعالات بسبب تدخل المرشد ( الفحل،2009 ).

يعتمد نموذج اليس على عدة فنيات إرشادية منها:الحوار السقراطي،الإقناع والمناقشة ولعب الأدوار وكذلك النمذجة وأسلوب الفكاهة والمرح .كما يعتمد على الواجبات المنزلية وأسلوب التدريب على الاسترخاء(جابر و بومجان،2013).

رغم الاختلافات بين نظريات الإرشاد من حيث الفنيات و الأساليبالإرشاديةإلى أنها تهدف جميعها إلى تقديم المساعدة للمسترشد حتى يتخلص من العقبات التي تواجهه ليصبح أكثر تكيفا مع ذاته و مع الآخرين.

## 10-مهارات العمل الإرشادي:

يشير الشناوي (1996) إلى أن الإرشاد النفسي ينتمي إلى علم النفس التطبيقي ويندرج ضمنمهن المساعدة (Helping professions) التي حدد الاتحاد الدولي للأخصائيين الاجتماعيين حسبما يشير إليهBarker(1991)(كما ورد في أبو عبادة ونيازي،2000) المهارات الأساسية لممارستها وتتمثل بعض هذه المهارات فيما يلي:

- الاستماع و الإنصات الجيد مع إبداء التسامح و التعاطف.

- جمع الحقائق و المعلومات و تركيبها لإعداد التقرير النفسي الاجتماعي .
- تكوين علاقة المساعدة و المحافظة عليها .
- التعامل مع السلوكيات اللفظية و الغير لفظية و الاعتماد على نظريات السلوك و طرق التشخيص.
- إشراك المسترشدين في حل مشكلاتهم و اكتساب ثقتهم.
- الدعم و التشجيع عند الحديث عن الأمور النفسية الحساسة.
- عدم تعارض الحلول مع حاجات الفرد و الجماعة.
- تحديد الموارد وتوجيه المسترشدين إليها و مساعدتهم للحصول عليها.
- القدرة على التعامل مع شخصيات مختلفة و متنوعة.

إضافة إلى كل هذه المهارات يورد الشناوي (1996) الخصائص الواجب توفرها في المرشد و التي تتمثل فيما يلي:

- أن يكون أمينا بمعنى انه يحافظ على أسرار المسترشد.
- أن يتمتع بالأصالة أو التطابق بمعنى أن تكون أقواله و أفعاله متطابقة فمثلا لا يمكن أن يكون مرشدا حول أضرار التدخين ثم بعدها يفاجأ المسترشدين برؤيته و هو يدخن مما قد يؤدي إلى خلق الصراع لديهم وفقدان الثقة في المسترشد.

- أن يمتلك قاعدة معرفية مناسبة وواسعة في مجالات متعددة،وتضم معلومات عن النمو الإنساني،وعن الاضطرابات النفسية والصحة النفسية وأن يكون ملما بمبادئ وأساسيات العملية الإرشادية .
- أن يمتلك طاقة بدنية وانفعالية عالية لأنه يتحرك و ينظر،يسمع ويدقق ولأنه يجمع المعلومات فيحللها وينظمها،كما أنه يحتاج إلى الطاقة ليخلق النشاط لدى المسترشدين خلال الجلسات الإرشادية.
- أن يتمتع بالمرونة وتتضمن وعي المرشد بالفروق الفردية بين الأشخاص وبالتالي يستخدم أساليب مختلفة.
- أن يكون مساندا حيث تعتمد المساندة على بعث الأمل و التقليل من قلق المسترشد وتزويده بالأمن الانفعالي.ولا تعني المساندة الاعتماد الكلي للمسترشد على المرشد وإنما تعني التفهم و الاحترام.
- أن يكون قادرا على التأثير وتعني قدرة المرشد على تسيير العمل الإرشادي داخل جلسات الإرشاد وخارجها بمعنى التوجيه الصحيح لمسار العملية الإرشادية قصد تحقيق الهدف من الإرشاد.يتوقف اكتساب القدرة على التأثير بالابتعاد قدر الإمكان على التردد و السلبية و التشكيك في القدرة الذاتية على مساعدة المسترشد ،و الابتعاد عن اتخاذ أساليب دفاعية كمقاومة أراء المسترشد أو استخدام السيطرة لتسيير العملية الإرشادية .

- أن يكون واعيا بذاته بمعنى أن يكون المرشد واعيا بذاته و بأفكاره وبقيمه ومشاعره وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية وهذا حتى لاينحرف عن الطريق السليم للعملية الإرشاديةإلى طريق يشبع فيها حاجاته الشخصية و التي قد تتعارض مع حاجات المسترشد.

في نفس السياق يؤكد زغبوش و علوي (2011) على مهارتين أساسيتين لنجاح العملية الإرشادية تتمثلان في الإنصات والقدرة على إدارة الحوار:

- الإنصات : يعد الإنصات مكونا أساسيا في علاقات المساعدة و الدعم والتوجيه، ويعتبر نشاطا فعالا،ويحتاج المنصت إلى المهارة و التجربة و الانتباه حتى يتمكن من الإنصات بكافة حواسه وبجسده عامة ،فحركات الأعضاء وتفاعل ملامح الوجه تمنح الانطباع للمتكلم أن الشخص المنصت يمنحه الوقت الكافي ويهتم بما يقوله ويفهم مغزى كلامه وعمقه.

يهدف الإنصات إلى تفريغ المسترشد لشحنته الانفعالية وهي مهارة تمكن المسترشد من الوعي بمشاكله وتمنحه القوة لمواجهتها .

- إدارة الحوار:تعتمد مبادئ إدارة الحوار على تجنب الأسئلة المباشرة مثل الأسئلة التوجيهية أو الاستنطاقية، والامتناع عن تقديم المعرفة الجاهزة ، وتجنب الوعظ مثل "لا تفعل كذا" أو "أنصحك بفعل كذا" ،ويعتمد نجاح إدارة الحوار على تقنية إعادة الصياغة التي تتمثل في عملية تكرار ما قاله المسترشد بكلمات المرشد

الخاصة والواضحة بهدف الحصول على موافقته،ومن مزايا إعادة الصياغة أنها تبرهن على إنصات فاعل فهي تجمع بين الإنصات و الفهم.

من خلال ما سبق يتضح أن الإرشاد النفسي يسعى إلى تقديم خدمات المساعدة للمسترشد بإتباع أساليب مختلفة تبعا لاختلاف الأطر النظرية المعتمدة من طرف المرشدين.ومما تجدر الإشارةإليه هوأن هذه الخدمات تتدرج في إطار برنامج إرشادي مبني على أسس علمية ومخطط تخطيطا دقيقا.

## 11-البرنامج الإرشادي:

- **تعريف البرنامج الإرشادي:** يعرفه زهران(1986) (كما ورد في العاسمي،2008،ص30) بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا للمسترشد ،داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي و التربوي والاجتماعي بشكل سليم ".

- **الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:** يعتمد البرنامج الإرشادي على عدة أسستتمثل فيما يلي: (ربيع، 2005)

- **الأسس العامة:**تقوم الأسس العامة على مبدأ الثبات النسبي للسلوك الإنساني ،فهو قابل للتغيير ويتميز بالمرونة،وتتعدى هذه المرونة السلوك الظاهر إلى التنظيم الأساسي

للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك .كما تقوم الأسس العامة على أن السلوك الإنساني فردي وجماعي، ويمتلك الفرد حقا في الإرشاد الذي يعد حاجة نفسية عامة.إلى جانب هذا تأخذ بعين الاعتبار أن خدمة الإرشاد ليست إجبارية، وإنما تقدم للأشخاص الذين لديهم استعداد لتقبلها.

-**الأسس الفلسفية:** يستند الإرشاد على فلسفة ديمقراطية توفر للفرد الحرية في أن يتخذ قراراته بنفسه.

- **الأسس التربوية:**تأخذ هذه الأسس بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الأشخاص فبعض العوامل قد تسبب مشكلة عند فرد ما ولا تسبب مشكلة عند فرد أخر ،كما تأخذ بعين الاعتبار الفروق بين الجنسين (تعود أساسا إلى العوامل البيولوجية والى عوامل التنشئة الاجتماعية).كما تراعي مطالب النمو، فمطالب النمو عند الطفل تختلف على مطالب النمو عند المراهق والراشد.

-**الأسس الاجتماعية:**باعتبار الفرد كائن اجتماعي ،يؤثر ويتأثربالآخرين وبالتالي تأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها و المجتمع الذي يعيش فيه .

- **الأسس الأخلاقية:**تضم هذه الأسس مجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تضبط عملية الإرشادوأهمها تقبل المرشد للمسترشد، المحافظة على سرية المعلومات وعدم الخروج عن طور العلاقة المهنية المخطط لها.

يساعد الاطلاع على هذه الأسس على الإعداد الجيد للبرنامج الإرشادي.

- **المتطلبات الأساسية لبناء البرامج الإرشادية:** يشير العاسمي (2008) إلى أن بناء البرنامج الإرشادي يستلزم العديد من المتطلبات يتمثل أهمها فيما يلي:
- **تحديدأهداف البرنامج:**يتم من خلاله وضع الأهداف العامة للإرشاد التي تتم ترجمتها إلىأهداف إجرائية، ولقدأولت المدارس الإرشادية و العلاجية أهمية كبيرة للأهداف الإرشادية( المتعلقة بالنتيجة) والأهداف الخاصة (المتعلقة بالعملية).
- **الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج:** يرى مصممو البرامج الإرشادية ضرورة الاعتماد على نظرية ما .
- **تحديد الفئة التي يوجه إليها البرنامج:**يكون هذا التحديد من حيث الفئة العمرية نوعية المشاكل التي تعاني منها،نوعية الاحتياجات.
- **مدة البرنامج:**يتعين على معد البرنامج الإرشادي تحديد المدة الزمنية للبرنامج وتحديد المدة الفاصلة بين جلسة وأخرى، وتتراوح أحسن فترة للجلسة الإرشادية ما بين ساعة ونصف بمتوسط قدره 60 دقيقة.يتوقف زمن الجلسة الإرشادية على عدة متغيرات من بينها الإطار النظري الذي يستند إليه البرنامج الإرشادي،نوع الاضطراب الذي يعانيه المسترشد والفئة العمرية (زمن الجلسة المخصصة للصغار اقل من زمن الجلسة المخصصة للكبار)،كما يرتبط زمن الجلسة بنوعها من حيث هي تمهيدية أو جلسة لجمع المعلومات أم ختامية.

- **مكان الإرشاد وشروطه:** يتضمن ضرورة توفر الكرسي المريح، الإضاءة الكافية والتهوية الجيدة.
- **العقد الإرشادي:**يتضمن الاتفاق على الأهداف العامة والخاصة للعملية الإرشادية المحافظة على مواعيد الجلسات الإرشادية وعلى الزمن المخصص لكل جلسة.كذلك الاتفاق على الثقة و الاحترام.
- **الخطوات التنفيذية للبرنامج الإرشادي:** يرتبها العاسمي (2008) على الشكل التالي :

- طرائق إحالة المسترشد إلى المرشد .
- الجلسة التمهيدية الأولى وشروط التدخل الإرشادي.
- بناء العلاقة.
- جلسة القياس القبلي.
- إجراءات التدخل الإرشادي.
- إنهاء البرنامج.
- القياس البعدي.
- المتابعة.
- التقييم النهائي للبرنامج.

**خلاصة:**

بالرغم من اختلاف الأطر والتناولات النظرية التي اهتمت بموضوع الإرشاد النفسي،إلا أنها تشترك في أهداف عامة تتمثل في مساعدة المسترشد على التبصر بمشاكله و الوعي بذاته وقدراته على التغلب على هذه المشاكل .

وكما يعد الإرشاد الجمعي وما يحتويه هذا الأخير من فنيات الحوار والمناقشة فضاءا يساعد المسترشدين على التطور وذلك نظرا لما تلعبه الجماعة من دور فعّال في التقليل من الضغط والقلق والإحساس بالأمان.

وما يمكن استخلاصه أيضا أن العملية الإرشادية ليست بالعملية السهلة لأنها تخضع لمجموعة من الإجراءات العلمية الهادفة التي تنتظم في برامج إرشادية تقوم على أسس أخلاقية،فلسفية وتربوية واجتماعية .كما تتطلب ممارسة العملية الإرشادية مهارات واجب توفرها في شخص المرشد.

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد**

**1-منهج البحث**

**2-الدراسة الاستطلاعية**

**3-عينة البحث**

**4-مجال البحث**

**5-الدراسة النهائية.**

**تمهيد:**

يعتمد الوصول إلى نتائج علمية تمتاز بالموضوعية إلى إتباع العديد من الإجراءات المنهجية تتناسب مع موضوع الدراسة ومع أهدافها، وسنحاول من خلال هذا الفصل عرض أهم الإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة انطلاقا من منهج الدراسة المتمثل في المنهج التجريبي الذي يعد المنهج المناسب للتعرف على الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع ،هذا مايستدعي الاعتماد على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واللجوء إلى القياسات القبلية و البعدية لتبين هذا الأثر ،وفي دراستنا الحالية هدف قياس الأثر إلى تبيّن فعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم عند مجموعة من الطالبات الجامعيات بجامعة البويرة ،وقد دام البرنامج خمسة أسابيع وهذا ما شكّل المجال المكاني والمكاني لدراستنا. وقبل شروعنا في إجراءات الدراسة النهائية ارتأينا أنه من الضروري الاعتماد على الدراسة الاستطلاعية،هذه الأخيرة منحتنا فرصة تحديد الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي وهذا ماساعدنا على بناء الجلسات الإرشادية.كما منحتنا فرصة التأكد من خاصية الثبات لأداة بحثنا المتمثلة في سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعد من طرف Vallerand et al (1989) حيث قمنا بترجمته إلى اللغة العربية وبعدها عرضت النسخة المترجمة على مجموعة من الأساتذة قصد تحكيم الترجمة. وانطلاقا من ملاحظتهم أعدّت الصيغة النهائية لسلم الدافعية .وبعد الانتهاء من بناء البرنامج الإرشادي تم الشروع في الدراسة النهائية التي ضمت أربعة مراحل:(قياس قبلي- تطبيق البرنامج -قياس بعدي، قياس تتبعي).وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لسير إجراءات الدراسة.

## 1-منهج البحث:

إن ما يحدد منهج البحث هو الهدف منه، ويتمثل الهدف الحالي لبحثنا في معرفة أثر برنامج إرشادي (كتغير مستقل) على درجة الدافعية للتعلم (كمتغير تابع) لدى الطالبات الجامعيات، فالمنهج المناسب لذلك هو المنهج التجريبي، إذ يرتبط دراسة الأثر بالمنهج التجريبي.

و يضم المنهج التجريبي عدة تصاميم تجريبية متمثلة في تصميمات المتغير الواجد (تحتوي على متغير مستقل واحد) وتصميمات عامليه(تحتوي على أكثر من متغير مستقل). ويندرج بحثنا تحت نوع تصميمات المتغير المستقل الواحد، ويتمثل هذا الأخير في البرنامج الإرشادي (متغير مستقل).

تشمل تصميمات المتغير الواحد عدة أنواع تتمثل في التصميمات الأولية قبل تجريبية والتصميمات شبه تجريبية والتصميمات التجريبية الحقيقية، ويتم الاعتماد من خلال هذا البحث على التصميم التجريبي الحقيقي لأنه يعد من بين أحسن التصاميم التجريبية وتتمثل شروطه فيما يلي:

- التخصيص أو التعيين العشوائي.
- وجود مجموعات للمقارنة.

- وجود قياس قبلي.

وعليه و بعد القيام بالقياس القبلي لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) قصد التأكد من أن المجموعتين متكافئتين من حيث المتغير التابع (درجة الدافعية للتعلم) وعلى أساس درجات الدافعية للتعلم يتم التعيين العشوائي للأفراد ثم توزيع أفراد عينة البحث بشكل يسمح بأن يكون لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية فردا مقابلا له في المجموعة الضابطة.

بعدها تم إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية فقط، وفي الأخيرقمنا بالقياس البعدي لكلتا المجموعتين قصد الكشف عن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.وبعد فترة دامت ستة أشهر قمنا بالقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

**2-الدراسة الاستطلاعية:**

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية وفائدتها في :

- تحديد الحاجات الإرشادية لدى الطلبة:

أثناء الدراسة الاستطلاعية تقربنا من عينة البحث قصد التعرف عن أهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة في مجال دراستهم وذلك بهدف تحديد الحاجات الإرشادية للطلبة، تمحورت أهم الأجوبة حول ضيق الوقت لإنجاز البحوث والمشاريع

والتربص إلى جانب الصعوبات التي يعانون منها في قراءة بعض المراجع وتلخيصها، كما أنهم لا يمتلكون رؤية واضحة حول مستقبلهم المهني (قلة فرص العمل) والتأثر بما يسمعونه في المحيط الاجتماعي حول البطالة، الشكوى من طرق التدريس لدى بعض الأساتذة، كما أن بعض الأساتذة يشجعون طريقة الحفظ عن ظهر قلب مما يسمح للكثير من الطلبة الذين لا يحضرون المحاضرات الحصول على نقاط عالية، لا يرضون غالبا عن المواعيد المحددة من طرف الإدارة لإجراء الامتحانات فيطالبون بتأجيلها وتوقيف الدروس قبل أيام الامتحان، ويطالبون بأيام فاصلة بين امتحان وآخر.

من خلال كل هذا استطعنا أن نحدد بعض الاحتياجات الإرشادية المتمثلة في:

- صعوبة تحديد الطلبةلأهدافهم.
- نقص في إدراك أهمية التعلم.
- صعوبات في إدارة الوقت.
- صعوبات في التنظيم الذاتي للتعلم.
- المقارنة بينهم وبين زملائهم في جو تنافسي.

فكل هذه المشاكل والصعوبات التي لمسناها في الميدان إضافة إلى القراءات الاستطلاعية حول الدافعية للتعلم والظروف التي يتميز بها المحيط الدراسي من

تخوفات وتحديات، جعلنا نعد برنامجا إرشاديا قائما على هذه الاحتياجات قصد الرفع من مستوى الدافعية للتعلم.

- ترجمة سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعد من طرف فاليرون وزملاؤه سنة (1989) من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ،تم إعداد النسخة النهائية .بعدها قمنا بقياس ثبات السلم (التطبيق –إعادة التطبيق) بفارق ثلاثة أسابيع بعد التطبيقين .

أظهرت النتائج تمتع السلم بمستوى جيد من الثبات،وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل لاحقا (في الخصائص السيكومترية لأداة البحث).

**3-عينة البحث:**

تضم عينة البحث 14 طالبة تدرس في السنة الثالثة جامعي تخصص علم النفس المدرسي للسنة الجامعية (2015-2016) بجامعة العقيد أكلي محند أولحاج (البويرة).

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصديه وذلك للأسباب التالية:

- تضم عينة البحث طالبات يدرسن في السنة الثالثة جامعي يعود اختيار هذه السنة إلى تزامنها مع دخول الطالبات إلى مرحلة التخصص، ولأن البرنامج الإرشادي يحتوي على عدة جلسات من بينها جلسات تهدف إلى إدراك الطالب لأهمية التعلم

الحالي في حياته المهنية المستقبلية (ماذا سيفيده التعلم الحالي كمختص مستقبلي) فوضوح المسار المستقبلي سيساعد الطالب على إدراك التعلم الحالي في المهنة المستقبلية، إذ يشير Viau (1997) إلى أن مساعدة المتعلمين على إدراك أهمية التعلم في المهنة المستقبلية تكون أسهل عند الطلبة الجامعيين منه عند طلبة الثانوية لأن مهنة المستقبل لدى طلبة الثانوية لم تتحدد بعد.

- تضم عينة البحث جنسا واحد (الجنس الأنثوي) وذلك بهدف ضبط متغير الجنس وكذلك فإن جلسات البرنامج الإرشادي جلسات تفسح المجال للتحدث بكل صراحة عن المشاعر والميول الحقيقية، إذ تتضمن بعض الجلسات الحديث عن الأهداف والآمال المستقبلية وبالتالي فوجود كلا الجنسين في نفس الجلسات قد يعيق عملية الإفصاح الحقيقي عن المشاعر الحقيقية والأهداف المستقبلية.

ويعود اختيارنا للجنس الأنثوي لأنه عادة ما يكون عدد الطالبات أكثر من عدد الطلبة خصوصا في ميدان العلوم الاجتماعية، ففي تخصص علم النفس المدرسي يوجد ذكر واحد مقابل 25 أنثى.

بعد اختيار عينة البحث تم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت سبعة طالبات أدخل عليها المتغير المستقل ومجموعة ضابطة ضمت هي الأخرى سبعة طالبات.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أننا تعمدنا أن يضم البحث مجموعة قليلة من المشاركين، لأنه كلما كثر أفراد المجموعة كلما صعب إتاحة الفرصة للجميع للتحدث بكل حرية، إذ يرى بعض الباحثين أن أحسن البرامج والتدخلات هي التي تحتوي على مجموعات تضم ما بين سبعة إلى ثمانية أفراد ومن نفس الجنس (طريف فرج، 1998)ويشير العاسمي إلىأن الجماعة الإرشادية تتألف من أربعة إلى سبعة أعضاء،حتى يتمكن كل عضو فيها من الحصول على القدر نفسه من الرعاية(العاسمي،2008).

تم الاعتماد في تقسيم المجموعتين على التعيين العشوائي الذي يعد خاصية أساسية للتصميم التجريبي الحقيقي، كما تم التأكد من المجانسة بين أفراد المجموعتين (تجريبية وضابطة) عن طريق المقارنة بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي حيث يعد انعدام الفروق الدالة بين هذه المتوسطات مؤشر على تجانس المجموعتين.

إضافة إلى هذا تعمدنا من خلال هذا البحث أن ينتمي أفراد كلا المجموعتين إلى نفس القسم أي نفس الفوج وهذا قصد ضبط بعض المتغيرات الداخلية التي قد تهدد الصدق الداخلي للتجربة، وأحد أبرز هذه المتغيرات الأساتذة وما يخلقونه من مناخ دافعي (climat motivationnel) من عدمه، إذ أثبتت العديد من الدراسات دور الأستاذ في إثارة الدافعية أو عدم إثارتها لكونه مسئولا رئيسيا ومتدخلا أساسيا لرفع الدافعية للتعلم

لدى طلبته (Deci et Ryan, 2002 ;Viau 1994 ;Barbeau et al, 1997 ;Chouinard, 2009).

وفي نفس السياق يشير Viau (2009) إلى أن العوامل المرتبطة بالقسم تؤثر على الدافعية (الديناميكية الدافعية) إذ يحتوي القسم على عدة مكونات تتمثل في النشاطات البيداغوجية، الأستاذ، التطبيقات التقويمية، مناخ القسم المكافآت والعقوبات ، لأجل هذه الأسباب ينتمي أفراد كلا المجموعتين إلى نفس القسم وبالتالي يخضعون لنفس العوامل المرتبطة بالقسم.

كما لا يفوتنا في هذا السياق أن نذكر دور العوامل الاجتماعية والشخصية في التأثير على مستوى الدافعية لدى الطلبة، إلا أننا لم نأخذها بعين الاعتبار لأنها عوامل يصعب التحكم فيها، فكما يشير Viau (1994) فان التدخل يكون على العوامل التي يمكن التدخل على مستواها، فالأستاذ مثلا لا يمكنه التدخل على مستوى العوامل الشخصية أو الاجتماعية للتلميذ، وإنما إمكانية تدخله تكون على مستوى العوامل المرتبطة بالقسم.

**4-مجال البحث:**

تم إجراء البحث في جامعة البويرة في قاعة مخصصة للتدريس وأردنا أن تكون كذلك حتى تكون الظروف التجريبية مشابهة للظروف الواقعية، حتى الزمن

المخصص للجلسات كان 1 سا و30 لكل جلسة نفس المدة الزمنية المخصصة للمحاضرات والأعمال الموجهة.وكما يشير العاسمي (2008) الى أن أحسن مدة للجلسة الإرشادية هي ساعة و نصف.

استغرق زمن البرنامج الإرشادي 5 أسابيع في الفترة الممتدة بين شهري مارس وأفريل لسنة 2016.

ومما تجدر الإشارة إليه هو مراعاتنا للمدة الزمنية للتجربة، وذلك قصد ضبطعاملي الزمن والنضج اللذان يشكلان عاملين داخليين يهددان الصدق الداخلي للتجربة.

**5- الدراسة النهائية:**

**أدوات البحث:** تتمثل أدوات البحث في سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية وكذلك البرنامج الإرشادي.

5-1سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية (Echelle de motivation dans les études universitaire)

تم الاعتماد في هذه الدراسة على سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية الذي صمم من طرف Vallerand et al (1989) بكبك (كندا) معتمدا في ذلك على نظرية العزم الذاتي لدوسي وريان.

**5-1-1 وصف سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية :**

يتكون المقياس من 28عبارة وعلى الطالب أن يختار ضمن سلم ليكرت ذوو سبعة اختيارات العبارة التي تنطبق على الأسباب المبررة لذهابه إلى الجامعة وتمتد الاختيارات من "لا تنطبق علي تماما" إلى "تنطبق بقوة كبيرة"

يسمح السلم بقياس سبعة أنواع من الدافعية متمثلة في :

-الدافعية الداخلية للمعرفة :

(MICO : Motivation intrinsèque a la connaissance) وتضم العبارات التالية:2،9،16،23.

-الدافعية الداخلية للانجاز :

(MIAC : Motivation intrinsèque a l'accomplissement)وتضم العبارات التالية :6،13،20،27.

-الدافعية الداخلية للاستثارة :

(MIST :Motivation intrinsèquea la stimulation) وتضم العبارات التالية : 4،11،18،25

-الدافعية الخارجية المعرفة :

(MEID :Motivation extrinsèque identifiée) وتضم العبارات التالية: 3،10،17،24

-الدافعية الخارجية المستدخلة :

(MEIN :Motivation extrinsèque introjecté ) وتضم العبارات التالية 7،14،21،28

- الدافعية ذات الضبط الخارجي :

(MERE :Motivation extrinsèque par régulation externe) وتضم العبارات التالية :1،8،15،22

-اللادافعية (AMOT : A motivation): تضم العبارات التالية 5،12،19،26 تحسب الدرجة لكل نوع من أنواع الدافعية السبعة بحساب درجات البنود المكونة لذلك النوع وتقسم على أربعة .

بعد حساب كل نوع من أنواع الدافعية على حدى تأتي مرحلة حساب المؤشر العام (IGM :Index Global de Motivation) وفقا للمعادلة التالية :

IGM=(2*(MICO+MIAC+MIST) /3+MEID)-للدافعية

(MERE+MEIN/2+2*AMOT)

وتتراوح قيمة المؤشر العام للدافعية ما بين – 18و+ 18

**5-1-2الخصائص السيكومترية لسلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية:**

بينت دراسة(1989) Vallerand et alأن سلم الدافعية يتمتع بمستويات عالية من الصدق و الثبات ،و ذلك اعتمادا على العديد من الدراسات التي قاموا بها وخاصة تلك التي أجريت على الطلبة الجامعين بكندا (1989) على عينة(N=62) معدل سن أفرادها(71, 18) أسفرت نتائجها على مايلي:

**جدول رقم (06) يبين مستوى الثبات (التطبيق –إعادة التطبيق) بفارق شهر بين التطبيقين**

| السلالم الفرعية الخاصة بأنواع الدافعية | معاملات الارتباط (r) |
|---|---|
| اللا دافعية | 0 ,75 |
| الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي | 0,75 |
| الدافعية الخارجية المستدخلة | 0,81 |
| الدافعية الخارجية المعرفة | 0,69 |
| الدافعية الداخلية للمعرفة | 0,73 |
| الدافعية الداخلية للانجاز | 0,77 |

| | |
|---|---|
| الدافعية الداخلية للاستثارة | 0,76 |

نلاحظ من خلال الجدول أن قيم الثبات الخاصة بأنواع الدافعية مرتفعة وتتراوح مابين 0,69 و 0,81 مما يدل على مستوى عالي من الثبات.

**جدول رقم (07)** يبين قيم ألفا للاتساق الداخلي للسلالم الفرعية الخاصة بأنواع الدافعية:

| السلالم الفرعية الخاصة بأنواع الدافعية | معاملات ألفا كرونباخ |
|---|---|
| اللادافعية | 0,84 |
| الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي | 0,76 |
| الدافعية الخارجية المستدخلة | 0,82 |
| الدافعية الخارجية المعرفة | 0,62 |
| الدافعية الداخلية للمعرفة | 0,85 |
| الدافعية الداخلية للانجاز | 0,86 |
| الدافعية الداخلية للاستثارة | 0,89 |

يلاحظ من خلال الجدول أن القيم مرتفعة حيث تتراوح ما بين 0,76و 0,86 ماعدا قيمة الدافعية الخارجية المعرفة التي بلغت 0,62.كل هذه القيم تشير إلى الاتساق الداخلي المرتفع الذي تتمتع به السلالم الفرعية.

مما تجدر الإشارة إليه أن هذه الأنواع الثلاثة للدافعية (داخلية، خارجية، لادافعية) توافق الأنواع الثلاثة التي وضعها كل من دوسي وريان، لكن الاختلاف يكمن داخل هذه الأنواع. إذ تكلم كل من دوسي وريان على الدافعية الداخلية دون تقسيمها إلى أنواع فالتقسيم الثلاثي للدافعية الداخلية (دافعية داخلية للمعرفة، دافعية داخلية للإنجاز، دافعية داخلية للاستثارة) قام به Vallerand et al (1989).

لقد قسم كل من دوسي وريان الدافعية الخارجية إلى أربعة أنواع (دافعية خارجية ذات الضبط المدمج، دافعية داخلية ذات الضبط المعرف، دافعية خارجية ذات الضبط المستدخل، دافعية خارجية ذات الضبط الخارجي).

وبعد دراسة أجراها Vallerand et al (1989) قرروا الاحتفاظ بثلاثة أنواع من الدافعية الخارجية وتم الاستغناء عن الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج، لأنه حسب رأيهم تتداخل كثيرا مع الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف .

ومنه فإن السلم المعد من طرف فاليرون وزملاؤه يقيس ثلاثة أنواع من الدافعية الداخلية وثلاثة أنواع من الدافعية الخارجية واللادافعية.

كما قمنا من خلال دراستنا الحالية بترجمة سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية ،وذلك بعرض النسختين(الأصلية والمترجمة) على مجموعة من الأساتذة المحكمين .وعلى أساس الملاحظات المقدمة من طرفهم تم إعداد النسخة النهائية، بعدها قمنا بقياس ثبات المقياس (التطبيق، إعادة التطبيق)بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيقين وذلك على عينة ضمت 80 طالبا جامعيا فأسفرت النتائج عما يلي:

**جدول رقم (08) يبين مستوى الثبات (التطبيق –إعادة التطبيق) بفارق** ثلاثة أسابيع بين **التطبيقين**

| السلالم الفرعية الخاصة بأنواع الدافعية | معاملات الارتباط (r) |
|---|---|
| اللا دافعية | 0 ,58 |
| الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي | 0,69 |
| الدافعية الخارجية المستدخلة | 0,73 |
| الدافعية الخارجية المعرفة | 0,71 |
| الدافعية الداخلية للمعرفة | 0,61 |
| الدافعية الداخلية للانجاز | 0,61 |
| الدافعية الداخلية للاستثارة | 0,68 |

نلاحظ من خلال الجدول أن قيم الثبات الخاصة بأنواع الدافعية مرتفعة وتتراوح مابين 0,58و 0,73 مما يدل أن سلم الدافعية يتمتع بمستوى جيد من الثبات.

ومن جهة أخرىأسفرت النتائج الخاصة بالمؤشر العام للدافعية (r=0 ,72)على قيمة مرتفعة فيما يخص الثبات وذلك باعتماد طريقة التطبيق و إعادة التطبيق .

**5-2البرنامج الإرشادي:**ينتمي البرنامج الإرشادي الذي قمنا بإعداده إلى نوع الإرشاد الجمعي، وتم خلاله استخدام عدة أساليب إرشادية أهمها المحاضرات، المناقشات الجماعية وكذلك استعمال الوسائل السمعية البصرية (عرض فيديوهات)كما يعتمد البرنامج على فنيات الارشاد السلوكي المعرفي.

**5-2-1مكان وزمان البرنامج:**تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في قاعة مخصصة للدراسة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة، وقد دام البرنامج 5 أسابيع وضم 11 جلسة إرشادية بمعدل جلستين أسبوعيا ما عدا الأسبوع الأول الذي ضمّ 3 جلسات.

مدة كل جلسة 90د باستثناء الجلسة الأولى التي استغرقت 30د والجلسة الختامية التيدامت 45د.

## 5-2-2محتوى البرنامج:

- **الجلسةالأولى:**الجلسة التمهيدية

- زمن الجلسة:30 د

- الهدف من الجلسة:

- الاتفاق على خطة العمل

- الاتفاق على احترام مواعيد الجلسات

-سير الجلسة:

- الترحيب بجميع الأعضاء.

-.شرح محتوى البرنامج والفائدة من المشاركة فيه

- **الجلسة الثانية:**محاضرة حول الدافعية للتعلم.

زمن الجلسة 90 د

الهدف من الجلسة :

- تقديم معلومات نظرية حول موضوع الدافعية للتعلم.

- أسباب نقص الدافعية للتعلم .

- تقديم حلول من طرف الطالبات للرفع من الدافعية للتعلم قصد مناقشتها.

-التعرف على أفكار الطالبات حول هذا الموضوع.

الفنيات المستخدمة:العصف الذهني، الحوار، المناقشة.

الأنشطة المستعملة:

- كتابية: تدوين الأفكار في بطاقات موزعة على الطالبات.
- شفهية:طرح الطالبات لأفكارهن ومناقشتها.

- الوسائل المستخدمة:

- بطاقات صغيرة موزعة على الطالبات لتدوين أفكارهن.
- سبورة لتسجيل الأفكار حتى يتسنى للجميع مشاهدتها .

سيرالجلسة:

- التعريف بموضوع الدافعية للتعلم،أنواعها .أهمية الدافعية في التعلم.
- طرح سؤال على المجموعة :ما هي أسباب نقص الدافعية للتعلم ؟وما هي الحلول المقترحة؟.

-توزيع بطاقات على الطالبات لتكتب كل واحدة أفكارها دونأن تكتب اسمها.

-الترحيب بكل الأفكار

– تتطوع إحدى الطالبات لتدوين كل أفكار المجموعة على السبورة حتى يراها الجميع (كتابة الأفكار مهما كانت مكررة).

–تقييم الأفكار وترتيبها حسب فاعليتها بمشاركة كل أفراد المجموعة.

- **الجلسة الثالثة:**تحديد الأهداف (الأهداف بعيدة المدى)

– **زمن الجلسة:** 90 د

– الهدف من الجلسة:

– إرشاد أفراد المجموعة حول ضرورة تحديد الأهداف في حياتهم .لان الهدف محطة يتم السعي للوصول اليها مما ينشط الدافعية.

–يتم التركيز في هذه الجلسة على الأهداف بعيدة المدى عن طريق نشاط يتضمن تخيل الطالب لنفسه على المدى البعيد.

– تعد الجلسات التي تعنى بإرشاد الطلبة و تدريبهم على تحديد الأهداف سواء القريبة المدى أو البعيدة المدى كجلسات تمهيدية للجلسات المقبلة المتمثلة في جلسة إدارة الوقت وجلسة إدراك أهمية التعلم وذلك لان النجاح في تحقيق الأهداف يتوقف على التخطيط الذي يعتمد بدوره على إدارة الوقت.

- التدريب على الأهداف بعيدة المدى يهيئ أفراد المجموعة لأن يدركوا أهمية النشاط الذي يقومون به حاليا (التعلم)في المستقبل بمعنى إدراك أهمية التعلم في الحياة المهنية واليومية.

(للإشارة فانه تم الاعتماد في إعداد نشاط تحديد الأهداف بعيدة المدى على دليل تدريب الطالب الذي أصدرته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية).

الفنيات المستخدمة: التخيل, الواجب المنزلي.

الأنشطة المستعملة:

- كتابية: تدوين الأهداف بعيدة المدى في بطاقات موزعة على الطالبات.
- شفهية:إفصاح الطالبات عن أهدافهن البعيدة المدى ومناقشتها.

الوسائل المستخدمة:

- بطاقات صغيرة موزعة على أفراد المجموعة لتدوين أفكارهم.
- سبورة لتسجيل الأهداف بعيدة المدى حتى يتسنى للجميع مشاهدتها .

سير الجلسة:

يتم في بداية الجلسة إدراج نشاط يتضمن إغماض الطالبات لأعينهن وتخيل أنفسهن في المستقبل( بعد 5 أو 10 سنوات من الآن).

إبقاء الطالبات أعينهن مغمضة عندما نطرح عليهن الأسئلة التالية:

أينأنت؟هل تعيشين في مدينة كبيرة أو في قرية؟ماهي وضعيتك ؟ماذا تعملين؟ما هو أكثر شيء تفخرين به؟ماهي التغيرات التي قمت بها في حياتك؟

بعدها تفتح الطالبات أعينهن تمنح لهن 10 دقائق ليكتبن أويرسمن ما تخيلنه

وبعدها تتكفل إحدى الطالبات بكتابة كل الأهداف على السبورة حتى يتسنى للجميع مناقشتها من حيث هي أهداف:

- محددة(Spécifique) (يجب أن تكون الأهداف دقيقة وواضحة)
- قابلة للقياس(Mesurable)(تقدير المجهودات لمعرفة نسبة تحقيق الأهداف مثلا قول شخص ما انه حقق نسبة% 40 من هدفه وتبقى له% 60).
- قابلة للتحقيق (Atteignable)(يجب أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق، أي غير مستحيلة)
- واقعية(Réaliste) (تأخذ بعين الاعتبار الظروف الحالية و الموارد التي يمتلكها الشخص).
- مرتبطة بالزمن(Temps)(يتضمن التخطيط للأهداف الاعتماد على المدة الزمنية)

ويعرف كل هذا في اللغة الإنجليزية بمصطلح SMART GOALS

- بعدها تطرح فكرة انه لتحقيق أهداف بعيدة المدى يتطلب ذلك وضع أهداف قريبة المدى يليها تعريف الأهداف قريبة المدى و إعطاءأمثلةعنها.
- كما يطلب في نهاية هذه الجلسة من الطالبات انجاز واجب منزلي يتضمن وضع أهداف قريبة المدى، وضرورة تدوين هذهالأهداف مع التأكيد على الصبر والمثابرة لتحقيقها وتسجيل أهم الصعوبات التي تعرقل تحقيقها .

- **الجلسة الرابعة:**تحديدالأهداف(الأهداف قريبة المدى).

- زمن الجلسة: 90 د.
- الهدف من الجلسة:التأكيد على الإصرار و المثابرة عند السعي نحو تحقيق الأهداف.

– الفنيات المستخدمة: الواجب المنزلي، الحوار، المناقشة.

- الأنشطة المستعملة:شفهية: إفصاح الطالبات عن أهدافهن (قصيرة المدى)

-الوسائل المستخدمة: سبورة لتسجيل الصعوبات المواجهة أثناء السعي لتحقيق الأهداف.

سير الجلسة:

- تبدأ الجلسة بمناقشة الواجب المنزلي المتضمن تحديد أهداف قصيرة المدى.

- تفصح الطالبات عن أهدافهن التي وضعنها ويذكرن أهم الصعوبات التي واجهنها للسعي نحوها.
- تتطوع إحدى الطالبات لكتابة الصعوبات و العوائق على السبورة.
- مناقشة هذهالصعوبات والعوائق.
- التأكيد على فكرة أن السعي نحو الأهداف محفوف بالصعوبات وتوجيه الأفكار حول أن الصعوبات بمثابة تحديات يجب تجاوزها عوض اعتبارها عوائق.

- **الجلسة الخامسة:** إدارة الوقت

- زمن الجلسة:90 د
- الهدف من الجلسة :

- مساعدة الطالبات على وضع جدول زمني أسبوعي يضم كل جوانب حياتهن اليومية الدراسة، الترفيه و النوم.
- إن وضع جدول زمني يقضي على أكبر العادات السيئة المتمثلة في التأجيل الذي يتسبب في تراكم النشاطات و بالتالي ظهور الضغط و التوتر خصوصا خلال فترة الامتحانات.

للإشارة تم الاعتماد في إعداد هذه الجلسة بشكل كبيرعلى مرجع(Harouchi,2001)

- الفنيات المستخدمة: تعديل الأفكار الخاطئة،الواجب المنزلي،الاستدلال بالبراهين العلمية.
- الأنشطة المستعملة:
- كتابية: تدوين الأفكار في بطاقات موزعة على الطالبات.
- شفهية:إفصاح الطالبات عن أفكارهن ومناقشتها .
- الوسائل المستخدمة: سبورة لشرح خطوات انجاز جدول التوقيت الأسبوعي.
- سير الجلسة:

استهلت الجلسة بالربط بين الجلسات السابقة الخاصة بتحديدالأهداف والجلسة الحالية في كون أن تحقيق الأهداف يرتكز على التخطيط الجيد لها والتخطيط يرتكز على إدارة الوقت.

- تم توجيه سؤال للطالبات حول ماإذا يمتلكن جدول توقيت مع ذكرأهمية وضع جدول توقيت في حياتهن.
- توزيع بطاقات لكتابة أجوبتهن مع منحهن مدة 10دقائق للتفكير.
- الاستماع إلى الأجوبة ومناقشتها.
- إرشاد الطالبات إلى خطوات انجاز جدول توقيت أسبوعي وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- على الطالبة أن تضع قائمة بالنشاطات التي تقوم بها فتحدد أولا النشاطات الجامعية الثابتة المتمثلة في المحاضرات و الأعمال التطبيقية.في هذا النوع من النشاطات لا تملك الطالبة سيطرة عليها فهي محددة من الإدارة الجامعية وهي تمثل مواعيد مع الآخرين(الأساتذة والزملاء)

– تحديد وقت للمراجعة اليومية من طرف الطالبة.

– ضرورة وضع جدول زمني واقعي بمعنى انه يمس جميع جوانب الحياة و ماتحتويه من نشاطات يومية فجدول توقيت على حساب النوم أو الترفيه لا يمكن احترامه لأن النوم و الترفيه من الحاجيات الأساسيةإذ تشير الدراسات أن الدماغ يحتاج ل8 ساعات من النوم.

ونجد هذا المشكل خصوصا عشية الامتحانات فالطالب الذي لا يوزع نشاطاته بشكل منظم فانه يكثّف المراجعة عند اقتراب الامتحانات مما يؤثر على أوقات الترفيه والنوم لديه وهكذا يذهب متعبا يوم الامتحان.وكمأن المعلومات التي تمت مراجعتها في ظرف ضاغط (حرمان من النوم و الترفيه)سوف تذهب بسرعة و ينساها مباشرة بعد الامتحانات.

– توعية الطالبات بأنه لا يكفي وضع جدول واقعي لكن ضروري أن يكون أيضا جدولا ذكيا يعتمد على تحديد الأولويات. فبعض النشاطات سهلة و ممتعة و تتطلب

تركيزا أقل، والبعضالأخر صعبة و تتطلب تركيزا أكبر. كماأن بعض الساعات أكثرإنتاجية من الأخرى، مما يجعلنا نبرمج النشاطات التي تتطلب مجهودا عقليا في الساعات التي نشعر فيها بأنناأكثر فعالية أو كما يسميها بعض الباحثين أوقات الذروة.

– إرشاد الطالبات إلى انه عند الشعور بالتعب نتبع نشاط صعب بنشاط سهل أو اقتطاع فترات استراحة.

– توعية الطالبات بان وضع جدول توقيت يتطلب التقييم ، وذلك خلال نهاية الأسبوع (هل استطعت أن اتبع جدول التوقيت بطريقة جيدة)وهذا ماينمّي التفكير الميتامعرفي الذي يرتكز على التقييم.

– في ختام الجلسة استبدال العبارة المتداولة " تنظيم الوقت" بعبارة "إدارة الوقت"، لأن الوقت منظّم و نحن من ننظم ذواتنا لنتعامل جيدا معه .

- **الجلسة السادسة:** إدراك أهمية التعلم.

- زمن الجلسة: 90 د.

– الهدف من الجلسة:

– إبرازالأهداف من الذهاب إلى الجامعة.

– إبرازأهمية التعلم في الوقت الحالي وعلاقته بتحديد أهداف قصيرة المدى.

– إبرازأهمية التعلم في المستقبل وعلاقته بتحديد أهداف بعيدة المدى.

– مساعدة الطالبات على الوعي بمصادر هذهالأهداف هل هومصدر داخلي أم خارجي.

– الفنيات المستخدمة: العصف الذهني ،الحوار ,المناقشة الجماعية،تعديل الأفكار الخاطئة.

الأنشطة المستعملة:

- كتابية: تدوين الأهداف من الذهاب إلى الجامعة في بطاقات موزعة على الطالبات.
- شفهية:إفصاح الطالبات عن أهدافهن من الذهاب للجامعة.

الوسائل المستخدمة:

– بطاقات صغيرة موزعة على الطالبات لتدوين أفكارهن.

– سبورة لتسجيل الأهداف من الذهاب إلى الجامعة حتى يتسنى للجميع مشاهدتها.

سيرالجلسة:

- افتتحت الجلسة بالسؤال التالي:لماذا تذهبين إلى الجامعة أو ماهو هدفك من الذهاب للجامعة؟.

– توزيع بطاقات لتدوين الأهداف من الذهاب إلى الجامعة ومنح الطالبات 10 دقائق للقيام بذلك .

–عرض الطالبات لأهدافهن مع تسجيلها على السبورة حتى يتسنى للجميع رؤيتها.

–مناقشةالأهداف وتصنيفها حسب مصادرها.

–تثمين الأهداف التي تتميز بمصادر داخلية.

–تثمين الأهداف التي تعود إلى إدراك أهمية التعلم في الحياة المهنية و العامة.

- **الجلسة السابعة:**إدراك أهمية التعلم.

- زمن الجلسة:90 د

– الهدف من الجلسة :

–تعتبر هذه الجلسة استمرارا للجلسة السابقة إذ تنطلق من الفكرة الأخيرة وهي تثمين الأهداف التي تعود إلى إدراك أهمية التعلم في الحياة المهنية و العامة.

- تساعد هذه الجلسة الطالبات على إدراك أهمية المعلومات النظرية التي يتلقينها في الجامعة للممارسة الجيدة لمهنتهن المستقبلية، وفي حياتهن اليومية.
- كما تهدف الجلسة إلى تنمية التفكير النقدي لدى الطالبات.
- التقنيات المستعملة: لعب الأدوار, الملاحظة, التقييم, المناقشة الجماعية.

- الانشطةالمستعملة:

- كتابية:تدوين الملاحظات في بطاقات موزعة على الطالبات.

- شفهية:إفصاح الطالبات عن ملاحظاتهن و تقييمهن لنشاط لعبالأدوار.

- سير الجلسة:

- إخبار الطالبات بأن اليوم سنقوم بلعب الأدوار (دور مختص نفسي ودور أم لطفل يعاني صعوبات معينة) لإجراء مقابلة عيادية.

- توجيه سؤال للطالبات:من ستتطوع بلعب دور المختص النفسي و من ستتطوع بدور الأم؟

- بعد تطوع طالبتين للعب الأدوار يتم توزيع بطاقات على الطالبات الأخريات لتسجيل ملاحظاتهن حول سير المقابلة العيادية .وتتمحور هذه الملاحظات في:

- إعطاء الطالبات تقييمات سواء تعلق الأمر بالجانب الايجابي أو السلبي لسير المقابلة العيادية.

بعدها الوصول إلى نتيجة مفادها أهمية الجانب النظري لممارسة الجانب التطبيقي من خلال تمكّن أو عدم تمكّن الطالبة المؤدية لدور المختص النفسي من إدارة المقابلة العيادية ومنه تعديل الأفكار الخاطئة التي ترى بان النظري و التطبيقي عالمين مختلفين والتي ترى بان التطبيقي أعلى قيمة من النظري.

بعدهاإبراز للطالبات أن أهمية التعلم لا تقتصر فقط على الممارسة المهنية بل تتعداها إلى تسيير الحياة اليومية وذلك كما يلي:

- تذكير الطالبات بالطريقة الجدلية التي كن يستعملنها سابقا (الثانوية) لكتابة مقالة فلسفية وما تتيحه هذه الأخيرة من تدريب الفرد من أن يركب بين رأيين متناقضين.
- المقارنة بين خطوات البحث العلمي وبين التفكير في أمور الحياة اليومية إذ لاتقتصر خطوات البحث العلمي على انجاز البحث العلمي بل إنها تساعد في الحياة اليومية من حيث التعامل مع الأحداث كفرضيات يمكن أن تكون صادقة أم كاذبة إذ يشير الباحث بيكأن من أهم مسببات الاضطرابات النفسية هو التعامل مع الأفكار الخاطئة على أنها حقائق عوض اعتبارها كفرضيات قابلة للنفي و التصديق.
- الصفات التي يتصف بها الباحث العلمي من حيث عدم التسرع,عدم إصدارأحكام مسبقة،الأمانة العلمية تدرب على تسيير مشاكل الحياة اليومية أي لا يقتصر التحلي بهذه الصفات عند التعامل مع مشكلات البحوث الأكاديمية بل تتعداها للتعامل مع الأحداث و المشكلات اليومية مما يحقق الصحة و التوافق النفسي .

- **الجلسة الثامنة:**التنظيم الذاتي للتعلم.

- زمن الجلسة :90 د.

–الهدف من الجلسة:مساعدة الطالبات على الشعور بمسؤوليتهن في التعلم أي ضرورة أن يكن فاعلات أثناء تسيير تعلمهن ولسن مجرد مستقبلات للمعلومات.

– الفنيات المستخدمة: العصف الذهني، الحوار ,المناقشة الجماعية, المحاضرة ،تقنية التنفس البطني.

– الأنشطة المستعملة:

– كتابية: تدوين الأفكار في بطاقات موزعة على الطالبات.

– شفهية:طرح الطالبات لافكارهن ومناقشتها .

– الوسائل المستخدمة:

– بطاقات صغيرة موزعة على الطالبات لتدوين أفكارهن.

– سبورة لتسجيل استراتيجيات التعلم المستعملة من طرف الطالبات .

– جهاز كمبيوتر.

– جهاز Data show.

سير الجلسة:

- افتتاح الجلسة بفكرة أن الدافعية للتعلم لا تكفي لأنه ضروري التنظيم الذاتي للتعلم و يعد التركيز احد شروطه الأساسية.

- عرض شريط فيديو لمختص نفسي يتكلم عن التركيز, الفرق بين التركيز و الانتباه وذكر بعض التمارين المساعدة على التركيز(20د)
- سؤال موجه للطالبات حول الطرق التي يستعملنها في المراجعة.

توزيع بطاقات على أفرادالمجموعة لتكتب عليها كل واحدة أفكارها (10د)

- كتابة الأفكار على السبورة حتى يتسنى للجميع مشاهدتها
- مناقشة الطرق و تقييم الطرق الفعالة.
- التطرق إلى استراتيجيات الضبط الذاتي بكل أنواعها الميتامعرفية ,استراتيجيات التسيير واستراتيجيات الدافعية ودور هذه الإستراتيجيات في تنظيم عملية التعلم.

وفي الأخيرإرشاد الطالبات إلى تقنية التنفس البطني التي تعد الطريقة السليمة للتنفس مع القيام بالتمرين جماعيا،لأن هذا النوع من التنفس البطني يساعد على الشعور بالراحة وخصوصا في فترة المراجعة للامتحانات .

- **<u>الجلسة التاسعة:</u>**الخريطة الذهنية.

- زمن الجلسة 90 د.

– الهدف من الجلسة:

– إن ماتتميز به الخرائط الذهنية من خصائص التحرر من الضبط و المراقبة وإتاحة فرصة الاستقلالية في التنظيم الذاتي للتعلم دفع بنا إلى اختيار هذه التقنية ،وتعد هذه

الجلسة مثال تطبيقي لجلسة التنظيم الذاتي للتعلم . وتعدالخرائط الذهنيةأحد الوسائل المساعدة على تنشيط الشقين الأيمن و الأيسر للدماغ إذ كثيرا ما يتم التعامل مع المهام التعليمية بالشق الأيسر الذي يحتوي على كل ما هو منطق وحساب .بينما يتم إهمال الشق الأيمن الذي يحتوي على الصور و الألوان مما يثير المتعة و اللذة في التعلم و ما يستثير الدافعية الداخلية.

– تساعد الخريطة الذهنية الطالب أن يكون فاعلا(Acteur) أثناء تعلمه.

استنادا إلى(1994)viau انهمن بين العوامل المساعدة على استثارة الدافعية لدى الطلبة إدراك هؤلاء لفائدة النشاطات التعلمية في حياتهم اليومية،وبالتالي نبين للطالبات أنه بإمكانهن استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم وتخطيط أمورهن اليومية مثلا استعمالها للتخطيط لحفلات الزواج ،للرحلات إلى غيرها من المناسبات.

- الفنيات المستعملة: المحاضرة، الحوار.
- الانشطةالمستعملة:الرسم .
- الوسائل المستخدمة:أوراق الرسم،جهاز كمبيوتر،جهاز Data show

– سير الجلسة:

–عرض فيديو يظهر عمل شقي الدماغ الأيمن و الأيسر و فائدة تنشيط الشقين معا(15د).

– عرض فيديو اخريوضح دور الخريطة الذهنية في إثارة شقي الدماغ معا خصوصا الجانب الأيمن(15د).

–تعليم الطالبات خطوات إعداد الخريطة اعتمادا على خطوات مؤسس الخرائط الذهنية توني بوزان.

– إعداد خريطة ذهنية جماعية.

– توعية الطالبات بان الخرائط الذهنية ستساعدهم على تقوية الذاكرة, وتعد كإستراتيجية فعالة للتلخيص بإعطائهن نماذج لكتب لخصّت عن طريق الخريطة الذهنية.

- **الجلسة العاشرة:**مقارنة الذات بالذات.

- زمن الجلسة:90 د.

- الهدف من الجلسة:

- إرشاد الطالبات إلى ضرورة مقارنة الذات بالذات و ليس مع الآخرين لأن المقارنة مع الآخرين تسبب إيذاء الذات وانخفاض مستوى الدافعية الداخلية ،إذ بين كل من دوسي وآخرون سنة (1981)(كما ورد في Fenouillet et Lieury,1997)أن المنافسة تتسبب في انخفاض الدافعية الداخلية وان المنافسة تنقص من التقدير الذاتي.

- التقنيات المستعملة:تقنية العصف الذهني.إعادة الإسناد الايجابي.

- الانشطةالمستعملة:

- كتابية: تدوين الأفكار في بطاقات موزعة على الطالبات.

- شفهية:طرح الطالبات لأفكارهن ومناقشتها .

- سير الجلسة:

- تبدأ الجلسة بسؤال موجه للطالبات :

ماذا تعني لك الحصول على علامة سيئة؟.

– توزيع بطاقات على أفرادالمجموعة لتكتب عليها كل واحدة أفكارها (10د).

– طرح الطالبات لأفكارهن.

- كتابة الأفكار على السبورة حتى يتسنى للجميع مشاهدتها.

- تثمين الأفكار التي تعتمد على النظرة الايجابية للفشل.

- تثمين الأفكار التي لا تعتمد على المقارنة مع الآخرين.

- التنبيه لخطر الاسنادات الخاطئة خصوصا تلك الموجهة نحو الذات.

- **الجلسة الحادية عشرة:** الجلسة الختامية.

– زمن الجلسة :45 د.

–الهدف من الجلسة:

– تقييم البرنامج الإرشادي من طرف المشاركات.

– إجراء القياس البعدي.

- سير الجلسة:

– تقييم البرنامج من حيث الصعوبات التي واجهتها المشاركات، حيث وزّعت عليهن بطاقات للتعبير عن ذلك بدون ذكر أسمائهن.

– شكر أعضاءالمجموعة على المشاركة و الالتزام.

–إجراء القياس البعدي:إعادة تطبيق سلم الدافعية للتعلم المخصص للدراسة الجامعية.

- **ملاحظة:** تخصص في كل جلسة 10د الأولى للتغذية الراجعة.

**5-3-كيفية جمع البيانات:**

تمثلت الخطوة الأولى في القياس القبلي إذ تم توزيع سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية على طلبة السنة الثالثة (تخصص علم النفس المدرسي)، بعدها قمنا بحساب درجة الدافعية وعلى أساسها تم اختيار عينة البحث التي قسمناها إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة بالاعتماد على التعيين العشوائي.

تمثلت الخطوة الثانية في الاتصال بعينة البحث،وتم الكشف عن أسماءأفراد المجموعة التجريبية وأسماءأفراد المجموعة الضابطة. وتم الاتفاق مع أفراد المجموعة التجريبية على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات الإرشادية، التي تم

تحديد زمنها بعد الاطلاع على جدول التوقيت للطلبة حتى يتسنى لنا برمجة الحصص الإرشادية من غير أن نضر بالحصص الدراسية.

وهكذا بدأت جلسات البرنامج الإرشادي التي استمرت لغاية 5 أسابيع دون أن ينقطع المشاركون عن البرنامج، وفي آخر جلسة تم توزيع استمارات لتقييم المشاركة في البرنامج وبعدها إجراء القياس البعدي لكلا المجموعتين.وبعد ستة أشهر من القياس البعدي تم إجراء القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

**5-4-كيفية تحليل البيانات:**

تم إخضاع البيانات المتحصل عليها من القياس القبلي والبعدي للمعالجةالإحصائية، وذلك قصد الكشف عما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من:

- القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

كما تم إخضاع البيانات المتحصل عليها من القياس البعدي والتتبعي للمعالجة الإحصائية، وذلك قصد الكشف عن عدم وجود فرق ذو تم إخضاع البيانات المتحصل عليها من القياس القبلي والبعدي للمعالجة الإحصائية، وذلك قصد معرفة ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية بينالقياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

ولكي نتمكن من ذلك اعتمدنا على اختبار T لاختبار دلالة الفروق بالاعتماد على الحزمة الإحصائيةSPSS، وقبل هذا قمناباختبار Shapiro –Wilkالخاص بإعتدالية التوزيع،هذاالأخير الذي يسمح بامكانية تطبيق الاختبارات المعلمية . كما قمنابقياس التجانس بين العينتين باستعمال اختبار لفين لتساوي التباين ، ولمعرفة درجة أثر البرنامج تم الاعتماد على قانون كوهن (Cohen'sd )لقياس الدلالة الإحصائية للأثر الذي تركه البرنامج في الدافعية للتعلم لدى الطلبة أي الدلالة العملية للبرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

# الفصل الخامس

# عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد

1-عرض النتائج

1-1-نتائج الفرضية الأولى

1-2-نتائج الفرضية الثانية

1-3-نتائج الفرضية الثالثة

2-مناقشة النتائج

**تمهيد:**

يعتبر هذا الفصل آخر فصول الدراسة وهو يعتبر إجابة عن فرضيات الدراسة التي تنتظر النفي أو الإثبات ،وفيه يتم تحليل النتائج ومناقشتها وفق ما جاء في التناولات النظرية و الدراسات السابقة وقبل التطرق لأهم محتويات فصلنا هذا علينا التذكير بفرضيات الدراسة و المتمثلة في:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- لايوجدفرقذو دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

## 1-عرض نتائج الدراسة:

قبلعرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة سنقوم بعرض النتائج المتعلقة بنتائج اختبار Shapiro –Wilk والخاص بإعتدالية التوزيع والذي تتوقف على قيمته إمكانية تطبيق الاختبارات المعلمية من عدمه. كما سنقوم بعرض النتائج الخاصة باختبار التجانس بين العينتين (التجريبية و الضابطة).بعدها سيتم عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

**الجدول رقم (09): نتائج اختبار** Shapiro –Wilkالخاص بإعتدالية التوزيع:

| نوع العينة | الإحصاء | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| القياس القبلي | 0,926 | 14 | 0,269 |
| القياس البعدي | 0,929 | 14 | 0,292 |

يلاحظ من خلال الجدول (09) أن قيمة شابيرو وولك0,92 في القياس القبلي و0,92 في القياس البعدي تفوق 0,05 وهي غير دالة مما يعني اعتدالية التوزيع.وهذا ما يسمح بتطبيق الاختبارات المعلمية.

**الجدول رقم (10): الفرق بين القياس القبلي للعينة التجريبية و القياس القبلي للعينة الضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية.**

| الإحصائيات / نوع العينة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري المتوسط | قيمة F للتجانس | الدلالة | قيمة t | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العينة التجريبية | 7 | 7.57 | 2.37 | 0.89 | 0.43 | 0.52 | -1.12 | 12 | الفرق غير دال |
| العينة الضابطة | 7 | 8.86 | 1.86 | 0,70 | | | | | |

يوضح الجدول رقم (10)أن نتائج أفراد عينة الدراسة فيما يخص سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية لم تختلف في القياس القبلي بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة بل كانت متقاربة حيث قدر المتوسط الحسابي للعينة التجريبية ب 7,57 أما بالنسبة للعينة الضابطة فقد قدر ب8,86 و بالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي العينتين التجريبية و الضابطة.

**1.1-عرض نتائج الفرضيةالأولى:** تنص هذه الفرضية على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات الدافعية للتعلم لدى المجموعة

التجريبية.ويمكن توضيح نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعةالتجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): الفرق بين القياس القبلي و القياس البعدي بالنسبة للعينة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية

| الإحصائيات / نوع العينة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري المتوسط | قيمة الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري للفروق | الخطأ المعياري المتوسط | قيمة t | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | 7 | 7.57 | 2.37 | 0.89 | −2.42 | 1.39 | 0.52 | −4.59 | 6 | الفرق دال |
| القياس البعدي | 7 | 10 | 1.15 | 0.43 | | | | | | |

يوضح الجدول(11) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي بالنسبة للعينة التجريبية لصالح القياس البعدي حيث ارتفع المتوسط الحسابي من 7.57 في القياس القبلي إلى 10 في القياس البعدي.

**2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:**تنص هذه الفرضية على وجود فرق ذو دلالة إحصائيةبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية و القياس البعدي للمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.ويمكن توضيح نتائج

القياسين البعديين للمجموعةالتجريبية والضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية في الجدول التالي:

**الجدول رقم (12) : الفرق بين القياس البعدي بالنسبة للعينة التجريبية و العينة الضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية:**

| الإحصائيات / نوع العينة | حجم العينة | المتوسطالحسابي | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري المتوسط | قيمة F للتجانس | الدلالة | قيمة t | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العينة التجريبية | 7 | 10 | 1.15 | 0.43 | 0.35 | 0.56 | 2.99 | 12 | الفرق دال عند 0.01 |
| العينة الضابطة | 7 | 7.57 | 1.81 | 0.68 | | | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (12) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي العينة التجريبية والعينة الضابطة في القياس البعدي حيث قدر المتوسط الحسابي للعينة التجريبية ب 10بينما قدر المتوسط الحسابي للعينة الضابطة ب 7.57 و بلغت قيمة t=2.99عند مستوى 0.01.

**1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :**تنص هذه الفرضية على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيةبين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية .وقبل التطرق لنتائج هذه الفرضية سنقوم بعرض النتائج الخاصة بإعتدالية التوزيع،وهذا مايوضحه الجدول التالي:

**الجدول رقم (13): نتائج اختبار** Shapiro –Wilkالخاص بإعتدالية التوزيع:

| نوع العينة | الإحصاء | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| القياس البعدي | 0,909 | 7 | 0,391 |
| القياس التتبعي | 0,910 | 7 | 0,395 |

يلاحظ من خلال الجدول (13) أن قيمة شابيرو وولك0,90 في القياس البعدي و0,91 في القياس التتبعي تفوق 0,05 وهي غير دالة مما يعني اعتدالية التوزيع.وهذا ما يسمح بتطبيق الاختبارات المعلمية.

بعد التأكد من اعتدالية التوزيع وإمكانية تطبيق الاختبارات المعلمية نعرض فيما يلي نتائج الفرضية الثالثة حيث يمكن توضيح نتائج القياسين البعدي والتتبعي

للمجموعةالتجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية في الجدول التالي:

**الجدول رقم (14): الفرق بين القياس البعدي و القياس التتبعي بالنسبة للعينة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية**

| الإحصائيات / نوع العينة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري المتوسط | قيمة الفرق بين المتوسطين | الانحراف المعياري للفروق | الخطأ المعياري المتوسط | قيمة t | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس البعدي | 7 | 9,97 | 0,97 | 0,36 | −0,44 | 1,68 | 0,63 | −0,69 | 6 | الفرق دالغير |
| القياس التتبعي | 7 | 10,41 | 1,92 | 0,72 | | | | | | |

يوضح الجدول رقم (14)أن نتائج أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية لم تختلف في القياسين البعدي و التتبعي بل كانت متقاربة حيث قدر المتوسط الحسابي في القياس البعدي ب9,97 أما بالنسبة للقياس التتبعي فقد قدر ب10,41و بالتالي لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.بمعنى وجود استقرار بين نتائج القياسين.

تشير النتائج أعلاه أن البرنامج الإرشادي احدث فرقا ذو دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ( لصالح القياس البعدي) كما احدث فرقا ذو دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة (لصالح المجوعة التجريبية).وهذا ما تؤكده نتائج قياس الدلالة العملية التي كشفت عن الأثرالكبير لهذا لبرنامج الإرشادي على مستوى الدافعية نحو الدراسة الجامعية،حيث بلغت قيمة (Hedge'sg= 1,5)،واستنادا إلى قانون Cohen الذي ينص على أن كل اثر تتجاوز قيمته (0,80) يعتبر أثرا كبيرا و ذو دلالة عملية،كما تشير نتائج القياسين البعدي والتتبعي إلى وجود إستقرار بين نتائج هذين القياسين.وبالتالي يمكننا القول أن نتائج دراستنا الحالية أثبتت الفعالية الكبيرة للبرنامج الإرشادي الموجه نحو الرفع من مستوى الدافعية نحو الدراسة الجامعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

## 2-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

هدفت دراستنا الحالية إلى إثبات فعالية برنامج إرشادي في الرفع من الدافعية للتعلم لدى الطالبات الجامعيات ، حيث اعتمدنا على سلم الدافعية المصمم من طرف Vallerand et al (1989) لقياس فعالية البرنامج المقترح من طرفنا ، و تمكنا من إثبات فعاليته ، حيث تؤكد النتائج المتوصل إليها صدق فرضية الدراسة التي نصت

على وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي و القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية ،وصدق فرضية الدراسة التي نصت على وجود فرق دال إحصائيا بين القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية المجموعة الضابطة فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية .وكما تؤكد النتائج صدق الفرضية التي نصت على عدم وجود فرق دال احصائيا بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في درجات الدافعية للتعلم.

وبإدراكنا لأهمية إرشاد الطلاب خلال مسارهم الدراسي، ارتأينا أن يكون برنامجنا المقترح إرشاديا يحتوي على جلسات إرشادية تضم العديد من المتغيرات التي من شأنها تحسين مستوى الدافعية للتعلم،و يتوقف ذلك على الفهم الجيد لطبيعة العلاقة التي تربط بين هذه المتغيرات ومفهوم الدافعية للتعلم. وفي نفس الصدد يؤكد Viau(2001) أن تنمية مستوى الدافعية للتعلم قائم على الفهم الجيد لديناميكيتها وذلك من خلالدراسة أجراها في (2001) ضمت عينة من الطلبة الجامعيين ، إذ اهتمت المرحلة الأولى من الدراسة بالكشف عن مختلف الادراكات التي يمتلكها الطلبة حول النشاطات البيداغوجية، واهتمت المرحلة الثانية بتطبيق استراتيجيات التدخل حول هذه النشاطات كمداخل للرفع من مستوى الدافعية للتعلم .

واستنادا على المبادئ التي تقوم عليها نظرية العزم الذاتي بصفة خاصة والنظريات المعرفية الاجتماعية بصفة عامة التي زودتنا بمختلف المتغيرات ذات الأثر المباشر و القوي في تحسين و تنمية مستوى الدافعية للتعلم قمنا ببناء جلسات إرشادية تهدف إلى توعية الطالب بأهميتها.

وتمثلت هذه المتغيرات في كل من التوجه نحو الأهداف (خصوصا الداخلية منها)، إدراك أهمية التعلم، التنظيم الذاتي للتعلم الذي ينمي الإحساس بالاستقلالية تنمية الاهتمام بالتطور الذاتي أي مقارنة الذات بالذات عوضا عن مقارنتها مع ذوات الآخرين، إدارة الوقت و الخرائط الذهنية.

تؤكد العديد من الأبحاث أهمية التوجه نحو الأهداف في تنمية الدافعية إذ تشير Leboyer(1999) (كما وردعن Le grain, 2003)أن تمتع شخص ما بالدافعية يعني أساسا امتلاكه لهدف يدفعه إلى بذل المجهود و المثابرة إلى غاية الحصول على هذا الهدف. كما أن التوجه نحو الأهداف لا يؤثر فقط على مستوى الدافعية بل يتعداه إلى تحقيق كيان نفسي جديد، إذ يعتبر Bastin et Bouffard(2001) أن إيجاد معنى للحياة و الشعور بالكيان النفسي الجيد يرتبط بتوجيه الشخص لأفعاله نحو أهداف يسعى لتحقيقها، و لهذا فمن الضروري إرشاد الطلبة إلى اختيار أهداف مهمة لمتابعتها و تحقيقها.

كما يورد هذان الباحثان العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال (Holahan,1980 ;Hosen,1990 ;Leci ;Karoliet

Okur,1994 ;Wolf,1971)والتي تشيرإلى أن امتلاك الشخص لأهداف يؤثر على جودة كيانه النفسي، ويرتبط إيجابا بالرضي عن الحياة و سلبا مع الاكتئاب والقلق، كما تعد الأهداف مصدرا للأمل.(Bouffard et Bastin, 2001)

ومن جهة أخرى قام Bouffard et Bastin (2001) بدراسة حول تأثير الإجراءات المبنية على الأهداف الشخصية على الكيان النفسي للطلبة الجامعيين وكان التدخل عبارة عن برنامج دام أحد عشر أسبوعا و احتوى على كل مراحل التوجه نحو الأهداف(الإعداد،التخطيط، المتابعة، التقويم النهائي)، ولمعرفة أثر هذا البرنامج تم الاعتماد على مجموعتين : الأولى تجريبية قوامها 52 طالبا جامعيا (معدل السن 23 سنة)، و الثانية ضابطة قوامها 73 طالبا جامعيا (معدل السن 24 سنة) ، و قد تم تطبيق عدة مقاييس في القياسين القبلي و البعدي متمثلة في:

1. سلم الرضا عن الحياة (Echelle de satisfaction dela vie)الذي صممه Diner (1985) وترجمه إلى اللغة الفرنسية Vallerand et al (1989)
2. سلم تقدير الذات (state self esteem scale) اللذي صممه الباحثان Heatherton(1991)et Polivry

3. سلم معنى الحياة (Echelle du sens à la vie) المصمم من طرف Ryff(1989) و المترجم من طرف(1997)Lapierre et Desrochers.

4. بروتوكول البحث عن السعادة والمشاعر Happines and affect research Protocol ( )المصمم من طرف (1996)Stones.

5. مقياس القلق (Debilitating anxiety scale)المصمم من طرف Alpert et Haber (1960) .

6. مقياس توكيد الذات (Mesure de l'actualisation de potentiel) المصمم من طرف (1998) Dubé et al.

7. سلم التوجيه نحو الأهداف المصمم من طرف Smith (1988)etRobbins المترجم من طرف (1996) Bouffard et Bastin.

8. إعداد تقرير من طرف كل فرد من عينة البحث يتضمن معلومات مفصلة حول مراحل التوجيه نحو الأهداف التي اجتازها الطالب خلال التوجه نحو الأهداف (الاختيار،التخطيط،المتابعة، التقويم النهائي).

و بعد انتهاء البرنامج أي بعد انقضاء أحد عشر أسبوعا ، تم القيام بالقياس البعدي الذي بيّن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و ذلك في كل المتغيرات المدروسة (Bouffard et Bastin, 2001) .

صحيح أن وضع الأهداف و التوجه نحوها حسب ما أقرته العديد من الدراسات يرتبط بالكيان النفسي الجيد ، غير أنه يجدر التنويه إلى أن بعض أنواع هذه الأهداف لا يحقق ذلك، إذ يثمن العديد من الباحثين الأهداف الداخلية أكثر من الأهداف الخارجية، و يشير كل منRyanDeciet (2008)إلى أن الأهداف الداخلية ترتبط بالكيان الجيد عكس الأهداف الخارجية. كما يرى Kasseret Ryan(1996)(كما وردعن Sarrazin et al ,2006)أن الأهداف الداخلية ترتبط إيجابا بالعديد من مؤشرات الصحة العقلية و توكيد الذات بينما الأهداف الخارجية ترتبط سلبا مع الكيان الجيد .

كما أظهرت نتائج دراسة مقارنة بين الطلبة الجامعيين الأمريكيين والطلبة الجامعيين الألمان قام بها كل منSarrazin et al (2006) أن الطلبة في كلا البلدين يقدرون الأهداف الداخلية أكثر من الأهداف الخارجية ، و أن الطلبة الذين يفضلون الأهداف الداخلية يتمتعون بصحة نفسية جيدة أحسن من الطلبة الجامعيين الذين يتوجهون نحو الأهداف الخارجية، و هذا كان خلال عدة قياسات حول توكيد الذات أخطار الاكتئاب، القلق. و توصل(2004) Deciet al( كما وردعن ; Froiland Oros ; Smithet Hirchert , 2012)إلى أن الأطفال يتحكمون في المواد عندما يضعون أهدافا داخلية للتعلم مثل عبارة " إذا تعلمت هذا سوف يضاعف من التطور

الذاتي لدي" و العكس عندما يضعون أهدافا خارجية مثل عبارة " إذا تعلمت هذا سوف أتحصل على المال".

وقد قام Kasser et Ryan(1996)(كما ورد عن Laguardia etRyan ,2000) بدراسة مقارنة بين الأشخاص الذين يسعون إلى أهداف خارجية كالنجاح المادي، الشهرة والمظاهر، وبين الأشخاص اللذين يسعون إلى أهداف داخلية مثل الانتماء، الانخراط في جماعة الاهتمام بالصحة وتقبل الذات حيث تبين من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ايجابية بين السعي نحو الأهداف الداخلية والصحة العقلية وتوكيد الذات، بينما يرتبط سلبا السعي نحو الأهداف الخارجية مع الكيان الجيد.

وبالتالي تشير نظرية العزم الذاتي إلى أن الأهداف الداخلية تشبع الحاجيات النفسية الأساسية وهي نابعة من دافعية داخلية ومن دافعية خارجية ذات الضبط المعرف، وأما الأهداف الخارجية فهي لا ترتبط مباشرة مع إشباع الحاجيات النفسية الأساسية، وتكون نابعة من دافعية خارجية ذات الضبط الخارجي، ودافعية خارجية ذات الضبط االمستدخل.

إن ما تقدم حول أثر الأهداف الداخلية على الصحة النفسية يبرز أثر و أهمية الجلسة الإرشادية التي هدفت إلى إرشاد أفراد المجموعة التجريبية إلى تبني الأهداف الداخلية خلال مسارهم التعليمي ، حيث تم خلال هذه الجلسة التعرف على أهداف أفراد المجموعة وبعد المناقشة الجماعية لهذه الأهداف تم تصنيفها إلىأهداف داخلية

وأهداف خارجية، مع إبرازخصائص واثار كل صنف من هذه الأصناف مما رجح الكفة لصالح الأهداف الداخلية وهذا ما يشجع أفراد المجموعة التجريبية على تبنيها والسعي نحوها.

وهكذا يرفع التوجه نحو الأهداف بصفة عامة و الأهداف الداخلية بصفة خاصة من مستوى الدافعية و يقود إلى صحة نفسية جيدة ،هذه الأخيرة التي يتوقف تحقيقها حسب ماتشير إليه نظرية العزم الذاتي على إشباع الحاجيات النفسية الثلاث (الحاجة إلى الكفاءة ،الحاجة إلى الاستقلالية والحاجة إلى التقارب الاجتماعي حيث يشيرLaguardia et Ryan(2000)إلى أن الظروف التي تسمح بإشباع هذه الحاجيات تثير الدافعية الداخلية وتمارس أثرا مباشرا على الصحة الجسدية والنفسية للأشخاص.

إضافة إلى أهمية واثر التوجه نحو الأهداف على مستوى الدافعية و الصحة النفسية الجيدة يشيرHusman etLens(1999) (كما وردعن2012, Froiland et al) إلى أهمية التركيز على الأهداف بعيدة المدى حيث تتأثر كثيرا دافعية الطلبة بالكيفية التي يدمجون بها المستقبل مع الحاضر.فتحديدهم لأهداف بعيدة المدى يؤثر على مثابرتهم تجاه تحقيقها ، ويعتمد إثارة الدافعية على إرشاد الطلبة وتوعيتهم بأن الأهداف الأكاديمية ترتبط بأهدافهم الحياتية المستقبلية.

ويعد التركيز على الأهداف بعيدة المدى من طرف هذين الباحثين إشارة واضحة إلىأهميةإدراك الطلبة لأهمية النشاطات التعلمية في الحياة المستقبلية،وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن المتغير الثاني الذي تضمنته بعض جلسات البرنامج الإرشادي والمتمثل في إدراكأهمية التعلم

يحتل إدراك أهمية التعلم مكانة أساسية في نموذج فيو فهو يعتبره من المحددات الثلاثة للدافعية إلى جانب إدراك الكفاءة الذاتية و إدراك التحكم في سير النشاط، ويعتبره شرطا أساسيا لاستثارة الدافعية للتعلم، ويعتمد ذلك على مساعدة التلميذ على إدراك معنى وأهمية النشاطات التعلمية في مهنته المستقبلية و حياته اليومية(1997 ,Viau).

وفي نفس السياق ترى العديد من الدراسات Hulman; Harackicz,2009) (2010,(كما ورد عن ) Praderc et Tricot,2012 ;Musialأن أول تصرف نقوم به لاستثارة الدافعية نحو نشاط ما هو التعريف بمعنى و أهمية هذا النشاط.

و يذكر Musial et al (2012)أن بعض التلاميذ لا يمتلكون الدافعية لأنهم لا يرون قيمة للمعرفة أو المهنة المقترحة و مثال عن ذلك قولهم "الرياضيات لا تنفع لشيء".

كما يقترح Marzano et al (1994)(كما ورد عن1994 ,Viau)أن يأخذ الأستاذ قسطا من الوقت خلال بداية السنة الدراسية لمساعدة طلبته على إدراك قيمة وأهمية مادة دروسهم.

ومن جهتها تؤكد نظرية العزم الذاتي على ضرورة إبراز أهمية النشاطات التعلمية،ويندرج إدراك أهمية التعلم حسب هذه النظرية ضمن أحد أنواع الدافعية متمثلا في الدافعية الخارجية المعرفة ، هذه الأخيرة تمتاز بالعزم الذاتي رغم طابعها الخارجي إذ يدرك الشخص خلالها أن النشاط الذي يمارسه يمتاز بالقيمة و الأهمية رغم أنه لا يحدث لديه المتعة (Laguardia et Ryan,2008).

مثال عن ذلك الطالب الذي يجتهد في مادة لا تعجبه لكنها مهمة في المهنة التي اختارها للمستقبل(Fenouillet ,2003).

و يشير(2008)et RyanDeci إلى وجود علاقة بين إدراك أهمية النشاط والشعور بالعزم الذاتي،فالتلاميذ الذين يلتزمون بالمهام المدرسية بسبب إدراكهم لأهميتها في تحقيق أهدافهم الشخصية يتمتعون بدرجة عالية من العزم الذاتي بينما يفتقرإلى الإحساس بالعزم الذاتي التلاميذ الذين يلتزمون بالمهام المدرسية بسبب الإرغام والتخوفات.

كما يرى (2014) Shuitema ,Peetsma et Veenأن إدراك أهمية النشاطات التعلمية في بلوغ الأهداف المستقبلية يزيد في حيوية الأفراد لممارسة هذه النشاطات .

يتضح مما سبق وجود روابط منطقية بين التوجه نحو الأهداف (الأهداف الداخلية،الأهداف بعيدة المدى)وبين إدراك أهميةالتعلم في الوقت الحالي والمستقبل حيث يؤكد (2006) Lens et al(كما وردعن Dubeau,Frenay,2015)أنتحقق الآثار الايجابية لإدراك أهمية النشاط على مستوى الدافعية الداخلية لدى الطالب يرتبط بتبني الأهداف الداخلية .

يرتكز وضع الأهداف و التخطيط لها و السعي نحوها على مفهوم إدارة الوقت، إذ يعد التخطيط و إدارةالوقت مفهومين متلازمين، هذا ما جعلنا نخصص جلسة إرشادية هدفها إرشاد الطلبة إلى كيفية وضع جدول زمني يساعدهم على تنظيم حياتهم و التغلب على عادة التأجيل.

يشير(2001) Harrouchiإلى أن الطالب عادة ما يلوم الوقت ويشتكي من نقصه، ويظهر ذلك في مطالبته بتأخير مواعيد الامتحانات وهذا ما يدل على انه لا يوزع نشاطاته التعليمية خلال السداسي فينجر عن ذلك تراكم هذه النشاطات. وتظهر الآثارالسلبية لهذا التراكم في فترة الامتحانات أين يحاول الطالب تخزين العديد من الدروس في فترة قصيرة مما يؤثر على أوقات نومه وراحته. ،وهذا ماقد يفسر نسيان

المعلومات بعد الامتحانات مباشرة لان المعلومات التي يتم تخزينها في ظروف ضاغطة تذهب بسرعة. فالمشكل ليس في الوقت الذي لا يكفي بل في تسييره .

ويعتبر وضع جدول زمني أسبوعي أحسن وسيلة لإدارة الوقت ،ويعتمد ذلك على عدة شروط ،أهمها الواقعية و الذكاء حيث تشير الواقعيةإلى ضرورة احتواء الجدول الزمني على كل النشاطات اليومية و الأسبوعية مع التأكيد على أوقات الراحة والترفيه ،إذ تعد هذه الأخيرة من الحاجيات الأساسية وحيث يحتاج الدماغ إلى ثمانية ساعات من الراحة في اليوم.ويشير الذكاء في وضع الجدول الزمني إلى ضرورة ترتيب الأولويات مما يسمح للطالب بانجاز الأمور المهمة في الأوقات التي يكون فيها في ذروة نشاطه وتركيزه. وكما تعد بعض ساعات اليوم أكثر إنتاجية من بعض الساعات الأخرى(Harrouchi,2001) ومن هنا تظهر ضرورة إعلام الطالب أن الساعات الأولى من الصباح تمثل أحسن أوقات إنجاز المهام الصعبة التي تتطلب الجهد والتركيز(Viau,1994).

إن الإدارة الجيدة للوقت تسمح بتنظيم حياة الطالب وتؤثر على مستوى التحصيل الدراسي لديه، وهذا ما أكدته دراسة للغافري (2001) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارة تنظيم الوقت و رفع مستوى التحصيل لدى طلبة جامعة عبري (سلطنة عمان )و ضمت عينة الدراسة 32 طالبا و طالبة مقسمة إلى عينة ضابطة قوامها 16 طالبا و طالبة ، و عينة تجريبية قوامها 16 طالبا و

طالبة. وباستعمال مقياس تنظيم الوقت المعد من طرف الباحثة و برنامج الإرشاد الجمعي القائم على تنظيم الوقت لمدة تسعة أسابيع ، توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تنظيم الوقت و التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية . كما توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تنظيم الوقت و التحصيل الدراسي .وفي نفس السياق بيّنت دراسة كل من الرحيمي و الماريني (2014) وجود علاقة بين إدارة الوقت و التحصيل الأكاديمي للطلبة و ذلك بجامعة الأردن على عينة شملت 300 طالبا .

إن الحديث عن التنظيم و التخطيط يجرنا إلى مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم فالطالب عند التحاقه بالجامعة يصبح مسئولا عن تنظيم تعلمه Harrouchi, (2001).وهذا ما دفعناإلى تخصيص جلسة إرشادية تهدف إلى توعية أفراد المجموعة التجريبية إلى أهمية التنظيم الذاتي للتعلم ودوره في تنمية الاستقلالية لديهم.

يعد التنظيم الذاتي للتعلم أمرا أساسيا و مهمالتطور الطلاب في مجالهم الدراسي ولتطوردافعيتهم حيث يؤكدDeci etRyan(2000)(كما ورد عنDaouas,2007) أن الطلبة المتميزين بالتنظيم الذاتي للتعلم يمتلكون قدرات العزم الذاتي لاستعمال استراتيجيات التعلم وإنجاز النشاطات بطريقة مرضية.

ويرتبط مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم بمفهوم الاستقلالية التي تشكل أحد الحاجات النفسية الأساسية الثلاث التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها حسب نظرية العزم الذاتي .و يقابل مفهوم الاستقلالية مفهوم إدراك التحكم في النشاط الذي يتحدث عنه فيو إذ يشير هذا الأخير أن المصدر الرئيسي لإدراك التحكم هو الحاجة إلى الاستقلالية .و يحمل مفهوم الاستقلالية حسب كل من دوسي و ريان نفس المعنى مع مفهوم إدراك التحكم في النشاط الذي يتحدث عنه فيو(Viau ,2009).

ويعرفLaguardia et Ryan (2000) الاستقلالية بأنها قيام الشخص بفعل ما بكل طواعية و تحمله مسؤولية القيام به بصفة كلية ، فالفعل المستقل هو الذي يأتي من الذات الحقيقية. وكما يشيرDeci et Ryan (2008)إلىأنه في حالة الدافعية المستقلة يتصرف الشخص وهو مدرك انه يتمتع باختيار حر.

كذلك يشير(2009) Viauإلى أن أكثر أنواع النشاطات التي تثير الاستقلالية هي نشاطات التعلم التي يكون فيها الطالب الفاعل الأساسي على عكس نشاطات التعليم التي يكون فيها الأستاذ هو الفاعل الأساسي ،وتوصل ViauetJoly(2001)خلال دراسة قاما بها على طلبة جامعة Sherbrooke (N=4440) إلى أن ادراكات الطلبة (إدراك قيمة النشاط،إدراك الكفاءة للقيام بالنشاط ، إدراك التحكم في النشاط ) تكون مرتفعة بالنسبة لنشاطات التعلم بينما تكون ضعيفة في نشاطات التعليم .

يتضح من خلال هذه الدراسة أهمية نشاطات التعلم في التأثير على الادراكات ومنه على الدافعية للتعلم لأنها تسمح بنوع من الاستقلالية و التحكم .و لكن وبالرغم مما تتيحه نشاطات التعلم من فرصة لممارسة الاستقلالية لدى الطالب ، يحتاج هذا الأخير لمن يرشده إلى كيفية تسيير و إدارة هذه النشاطات أي كيف ينظم ذاتيا تعلمه،وفي هذا السياق جاءت دراسة Mailles ;Metz ;Vayre et Pelisser (2015) حول أهمية إدراك التنظيم الذاتي من طرف الطلبة الجامعيين في تطوير ملمح دافعي يتسم بالعزم الذاتي و تطوير الإحساس بالفعالية الذاتية ، وتطوير استراتيجيات التعلم.وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين: الأولى تجريبية (قوامها 111 طالبا و طالبة من السنة الأولى علوم )، و الثانية ضابطة (قوامها 42 طالبا و طالبة من السنة الأولى علوم ) ،وقد مرت الدراسة بثلاث مراحل، خصصت الأولى للقياس القبلي اعتمادا على الأدوات التالية : سلم الدافعية المعد من طرف Vallerand و مقياس الإحساس بالفعالية الذاتية المعد من طرف Vorthron ;Laguabrielle et Bouchard (2007)، سلالم لقياس استراتيجيات التعلم المطورة من طرف Bouchard(2006) في حين خصصت المرحلة الثانية من الدراسة للتدخل الذي دام شهرين ونصف ،وطلب خلاله من أفراد المجموعة التجريبية إعداد خريطة ذهنية حول إدراكهم لمفهوم التنظيم الذاتي الذي يحتاجونه في تعلمهم ،وقد تم هذا النشاط بشكل جماعي حيث ضمت كل مجموعة أربعةأشخاص. و

بعد الانتهاء منالنشاط طلب من أفراد المجموعة الإجابة علىاستبيان يهدف إلىالتعرف عن مدى إدراكهم لقيمة هذا النشاط. وأخيرا تمثلت المرحلة الثالثة في القياس البعدي و الذي كشفت نتائجه عن غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، و غياب فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة. ومن بين التفسيرات التي قدمها هؤلاء الباحثون لهذه النتائج أن إدراك الطلبة لأهمية التنظيم الذاتي للتعلم يحتاج إلى دورات تدريبية وإرشادية ، وكما يرتكز التنظيم الذاتي للتعلم على ضرورة الوعي بحاجيات المتعلم.

و لكن وبالرغم من أن هذه الدراسة لم تثبت فعالية التدخل إلا أن التفسير المقدم من طرف أصحابها يؤكد على عنصرين مهمين :

يتمثل الأول في ضرورة إرشاد الطلبة نحو أهمية التنظيم الذاتي للتعلم عن طريق إجراء دورات إرشادية ، وهذا أيضا مايشير إليه (1994) Viauحول ضرورة توعية الطلبة بالتنظيم و التخطيط و أن يكونوا مسيرين لأعمالهمفالتنظيم الذاتي حسب العديد من الباحثين(Lebou,1993; Luccos,1990 ) لا يمثل خاصية فطرية عند الشخص و إنما سياق من التعلم الذي يكتسبو يحتاج إلى الدعم المستمر .(Daouas,2007)

- ويتمثل العنصر الثاني في ضرورة وعي الطلبة بحاجياتهم قبل الحديث عن التنظيم الذاتي للتعلم ، و هو ما يتضمن ضرورة تحديد الأهداف،وهذا ما قمنا به

في برنامجنا الإرشاديبإرشاد أفراد المجموعة التجريبية إلى ضرورة تحديد الأهداف لأن الشخص الذي لا يحدد حاجاته وأهدافه لا يدرك أهمية التخطيط والتنظيم .وفي هذا الصدد يرى العديد من الباحثين (Gallwitzer, 1993 ;Nutin,1985)(كما وردعنBouffard et Bastin,2001)أن التوجه نحو الأهداف يساعد على التنظيم الذاتي للتعلم. وفي نفس السياق يضيف Pintrich (2000)(كما وردعنDaouas,2007)أن التعلم المنظم ذاتياهو سياق نشاط يحدد من خلاله المتعلمون أهداف التعلم ، و يمارسون المتابعة و مراقبة معارفهم و دافعيتهم وسلوكياتهم ، فهم موجهون بواسطة أهدافهم و محيط تعلمهم.

فالتنظيم الذاتي للتعلم يحمل في جوهره مبادئ الاستقلالية و يتضمن القدرة على استعمال استراتيجيات التعلم المناسبة . و لقد اخترنا من خلال هذا البرنامج الإرشادي أن نعتمد على إحدى التقنيات التي ارتأينا أنها مساعدة على تنمية الإستقلالية ، ألا وهي تقنية الخريطة الذهنية ( Mind maping)، إذ يشير بوزان (2005\2009) إلى أن الخريطة الذهنية تمكن الشخص من التخطيط للطرق التي سيتبعها ، و تجعله يعرف أين كان و إلى أين يذهب .و تظهر أهمية استعمال الخرائط الذهنية في كونها تؤدي عدة وظائف ، فهي تنشط فصي الدماغ الأيسر و الأيمن معا ،وهي تعد الأسلوب البديل الذي يستخدم جميع أجزاء المخ بدلا مناستخدام جزء واحد فقط .إضافةإلى هذا تخلق الخريطة الذهنية المتعة لأنها تعتمد على الألوان و الصور و

تحول قائمة طويلة من المعلومات إلى شكل منظم يسهل تذكره.وتساعد الخريطة الذهنية على تنظيم وتخزين المعلومات وتصنيفها بطرق طبيعية تتيح الوصول إليها بسرعة، كما أنها إستراتيجية هامة مساعدة على التلخيص .

إن هذه الخدمات التي تقدمها الخريطة الذهنية تجعل منها وسيلة هامة للتنظيم الذاتي للتعلم حيث انه تكسب مستعملها التحكم و الاستقلالية في تنظيم وتسيير التعلم وتجعله أكثر متعة.

وفي هذا المجال أجريت دراسة من طرف عوجان (2013) ، بعنوان "فاعلية برنامج تعلمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية " و تضمنت عينة الدراسة 35 طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين ، تجريبية (N=20) و ضابطة (N=15)، إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية ، بينما تم استخدام طريقة المحاضرة مع المجموعة الضابطة ،فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية .

ونحن من خلال دراستنا الحالية خصصنا جلسة إرشادية هدفها توعية أفراد المجموعة التجريبية بأهمية الخريطة الذهنية والتعرف على كيفية انجازها وذلك من خلال نشاط جماعي.وقدتم التمهيد خلال هذه الجلسة الإرشادية بتعريف أفراد المجموعة بآليات عمل الدماغ، ووظائف كل من فصي الدماغ(الأيمن والأيسر)، مما

يساعدهم على إدراك أهمية و دور الخريطة الذهنية في استثارة الفصين معا.وفي نفس السياق يشيرHarouchi(2001)أنه عندما نشتري جهازا ما نجد أنه من الطبيعي أن نتفحص دليل الاستعمال، و لكن الكثير من المستخدمين يستعملون الجهاز الأكثر تعقيدا وهو الدماغ و لكنهم يجهلون سير هذا الجهاز.

بعد التطرق إلى الخريطة الذهنية في برنامجنا الإرشادي، خصصنا جلسة إرشادية هدفت إلى توعية أفراد المجموعة التجريبية بأهمية مقارنة الذات مع الذات،بمعنى تقدير المجهودات المبذولة من طرف الذات وقياس التحسن استنادا إلى الزيادة في بذل المجهودات مع الابتعاد قدرالإمكان عن مقارنة الذات بذوات الآخرين،والتنبيه إلى الآثار السلبية للمنافسةعلى دافعيتهم،وهذا ما تؤكده دراسة Pierre et Bourgois (1997)التي ضمت عينتها 500 طالب جامعي ،والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المنافسة ومستوى الدافعية للتعلم ،وذلك بالاعتماد على عدة أدوات والمتمثلة في :سلم العلاقات بين الأشخاص ،سلم الأحاسيس تجاه الدراسة وسلم الدافعية للتعلم لفاليرون .وتوصل هذين الباحثين إلى وجودارتباط دال بين المنافسة والآثار السلبية على الإحساس بالعزم الذاتي.كما تستثير المنافسة الدافعية الخارجية وتدفع الشخص لان يقارن أناه بأنا الآخرين .

وفي نفس السياق يشير (1982) Deci( كما ورد عن 2003, Fenouillet ) إلى أن المنافسة تنقص من التقدير الذاتي إذا قام الأشخاص بالحكم على أنفسهم مقارنة بالاداءات المعيارية.

ومن جهته يشير (2004) Cosnefroy إلى أنه أثناء المنافسة يقارن الشخص ذاته مع الجماعة المرجعية ،حيث يرتبط معيار النجاح لديه بالعمل أكثر من الآخرين بينما الابتعاد عن المنافسة ومقارنة الذات بالذات يرتكز على الفهم والتحكم مما يربط الكفاءة بالتعلم وليس بالمقارنة مع الآخرين .

إن الوضعيات التي تخلق المقارنة بين الأفراد تؤثر سلبا على مستوى الدافعية لديهم ()1997etFenouillet, lieury كمأأن الالتزام و المثابرة يرتفعان في البيئة المشجعة على التحكم أكثر منه في البيئة المشجعة على المقارنة الاجتماعية(Vianin,2006).

كما تضمنت الجلسة الإرشادية الخاصة بمقارنة الذات بالذات إرشاد المجموعة خلال مقارنتهم لذاتهم بذاتهم إلى اعتبار الأخطاء كعوامل ضمنية للتعلم ، حيث يشير (2004) Brophyإلى أن استثارة الدافعية للتعلم عند الطلبة ترتكز على توعيتهم بأن الأخطاء ليست عيبا و إنما تزيد من تعلمهم.

يعد التذكير بمختلف المتغيرات التي تضمنتها جلسات البرنامج الإرشادي والتطرق لمختلف النظريات والدراسات السابقة التي بينت الآثار الايجابية لهذه

المتغيرات على مستوى الدافعية للتعلم أحسن دليل على منطقية النتائج التي توصلنا إليها حول فعالية البرنامج الإرشادي الذي طبقناه خلال هذه الدراسة.

إضافة إلى أثر هذه المتغيرات التي احتوى عليها البرنامجالإرشادي في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، نشير إلى دور الفنيات الإرشادية المستعملة، هذه الأخيرة التي ترتكز بشكل كبيرعلى الإطار المعرفي السلوكي، وأحد أبرز هذه الفنيات: تصحيح الأفكار الخاطئة و المناقشة الجماعية والحوار و التخيل وكذا التعاطف و المساندة،حيث شكل البرنامج الإرشادي فضاء لأفراد المجموعة التجريبية للتعبير عن انشغالاتهم بكل حرية بدون إصدار أحكام من طرف المستمعين ، أي تثمين الأفكار مهما كانت و ذلك عن طريق العصف الذهني، كما وجد أفراد المجموعة تعاطفا و مساندة .وفي نفس السياق تشيرالعديد من الدراسات المقامة في هذا المجال ومن بينها

(Deciet al,1994 ;Girolink et Ryan,1986 ; Kostner et al, 1984)

إلى أن بعض النشاطات الدراسية مملة و تخلق مشاعر سلبية و بالتالي يجب أن يكون هناك مساندة، تفهم و تعاطف من طرف المتدخل.وهذا ما يؤكده

( Reeve(2004)كما ورد عن2006, Sarrazin et al ) وذلك من خلال قيامه بدراسة تندرج ضمن نظرية العزم الذاتي والتي هدفت إلى:

– معرفة أثر برنامج تكويني قائم على مساندة الاستقلالية على النمط الدافعي الذي يستعمله الأستاذ.

– معرفة أثر هذا البرنامج على الالتزام السلوكي والمعرفي للطلبة.

تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين ، تجريبية و ضابطة ، و قد احتوى البرنامج على تقديم الأسس التي تقوم عليها نظرية العزم الذاتي وهذابتعريف الأساتذة بمختلف أنواع الدافعية لدى التلاميذ وبمختلف أنماط الدافعية التي يتميز بها الأساتذة حيث يتصف بعض الأساتذة بالنمط المشجع للاستقلالية ، بينما يتصف البعض الأخر بالنمط المراقب).وبعد التعرف على كل هذا تم إرشاد أفراد المجموعة التجريبية وتوعيتهم بأهمية ودور النمط المشجع في إثارة الدافعية لدى التلاميذ .و بعد أسبوع من التدخل أوضحت الملاحظات الميدانية داخل القسم أن أفراد المجموعة التجريبية اتجهوا نحو تبني سلوكيات مشجعة على الاستقلالية مقارنة بالمجموعة الضابطة.كما لوحظ التأثير الإيجابي لهذا التدخل على مستوى الالتزام المعرفي و السلوكي للطلبة . كما أكدت أبحاث(Ryan(2004etDeci(كما ورد عن Sarrazin et al,2006)أن الأستاذ المشجع لاستقلالية التلاميذهوالذي يستمع كثيرا و لا يضيع وقته في إصدار تعليمات ويعطي فرصة للتلاميذ بأن يمارسوا اختياراتهم ،كما أنه يشجعهم وينشغل بتطلعاتهم، إضافة إلى أنه يتقبل المشاعر السلبية تجاه النشاطات المسندة إليهم . ومن بين الفنيات الإرشادية التي اعتمدنا عليهافي برنامجنا فنية التخيل حيث طلبنا من

الطالبات أثناء الجلسة الإرشاديةالخاصة بالأهداف بعيدة المدى إغماض أعينهن وتخيل مستقبلهن، وفي هذا الصدد يشيرMarkus ( etGross(1991)كما وردعن et Bastin,2001(Bouffardإلى أن تسبيق وتخيل الأشخاص لمستقبلهم يعد وسيلة من وسائل التطور الذاتي.

و قد عمدنا خلال البرنامج الإرشادي إلى تدريب المجموعة التجريبية على التنفس البطني كتقنية مساعدة على التخلص من التوتر، و اعتمدنا أيضا على تقنية تصحيح الأفكار الخاطئة و استبدالها بأفكار عقلانية أو ما يعرف بإعادة البناء العقلاني والاعتماد على الواجب المنزلي .وتتدرج جلّ هذه التقنيات ضمن الإطار المعرفي السلوكي .

في نفس السياق أجرى Bouchamp ; Wayn ;Halliwell et Kostner(1996)دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من برنامج معرفي سلوكي على مستوى الدافعية والتحضير و الأداء لدى طلبة جامعيين يمارسون رياضة الغولف و أثر برنامج قائم على التدريب على المهارات الجسدية على نفس المتغيرات أي الدافعية، التحضير و الأداء.

وقد خضعت المجموعة التجريبية(N= 17) طالبا جامعيا ممارسا لرياضة الغولف للبرنامج المعرفي السلوكي ، بينما خضعت المجموعة الثانية (N=23) طالبا جامعيا ممارسا لرياضة الغولف إلى برنامج التدريب على المهارات الجسدية ، في

حين لم تخضع المجموعة الضابطة(N=25) طالبا جامعيا ممارسا لرياضة ىالغولف لأي تدخل.

و لقد طبقت مقاييس عديدة في القياس القبلي و البعدي ، تمثلت في :سلم الدافعية نحو الرياضة ( The sport motivation scale) المعد من طرف Vallerand et al, (1995) ، كما استعملت مقاييس لقياس الأداء و التحضير .

واحتوى البرنامج المعرفي السلوكي المصمم من طرف Boutcher and Rohella (1987) التدريب على :الاسترخاء، إدارة الضغط، الأفكار الإيجابية، التأمل الذهني التركيز ، وضع الأهداف ، تنظيم الذات .

ولقد بينت النتائج تأثر مستوى الدافعية ،التحضير،الأداء بالبرنامج المعرفي السلوكي أكثر من تأثرها بالبرنامج القائم على التدريب على المهارات الجسدية.

وفي نفس السياق يشير ( André(1962كما ورد عن Vianin,2006) إلى أن الدافعية القوية و الدائمة لا يمكنها أن تتطور إلا في ظل ظروف علائقية جيدةويضيف ( Vallerand et Miquelon (2008أنه يمكن للبيئة التي تسودها المساندة وتشجيع الاستقلالية أن تغير من نوعية الدافعية من خارجية إلى داخلية ،واستدل على ذلك بحالة فتاة مراهقة تدعى Annabelle كانت تمتلك دافعية خارجية نحو دروس الرقص تحت إشراف أستاذ يتميز بالرقابة ،مما جعل الفتاة تنفر من هذه الدروس ونتيجة لذلك كان أداؤها ضعيفا،لكن سرعان ماتغيرت الأمور

بحضور أستاذ يشجع على الاستقلالية .مما جعل الفتاة تعبر عن استمتاعها بدروس الرقص،وانتقلت بذلك من دافعية خارجية نحو دروس الرقص إلى دافعية داخلية نحو هذه الدروس.

بعد نهاية برنامجنا الإرشادي طلبنا من أفراد المجموعة أن يقيّمن كتابيا البرنامج الإرشادي المطبق عليهن ،فكشف التقييم عن اتجاهات ايجابية نحو البرنامج ، حيث عبّرت المشاركات أنهن أصبحن ينظرن إلى الحياة نظرة مختلفة بعد أن تمكّن من تحديد أهدافهن و كذلك أدركن قيمة الوقت و أهمية الدراسة، كما أبدين رغبة شديدة في تمديد جلسات البرنامج لأنه بالنسبة لهن فضاء مريح للإفصاح عن مشاعرهن و احتياجاتهن.

و في الأخير يمكننا القول أن فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في دراستنا تعود إلى محتوى الجلسات التي ضمت متغيرات أثبتت الدراسات السابقة ارتباطها بتطوير مستوى الدافعية للتعلم وتحسين الصحة النفسية.وكما يعود إلى الفنيات الإرشادية المستخدمة (المناقشة الجماعية، الاستماع الجيد، التقبل والتعاطف، الحوار، التخيل).

كل هذا يدفعنا للقول بأن إثارة الدافعية للتعلم تتطلب منا أن نكون مرشدين و مرافقين للطلبة أثناء مسار تعلمهم. و يعتمد نجاح هذا الأمر بالدرجة الكبيرة على الدور الذي

يلعبه الأستاذ. إذ تتجه الأبحاث الحديثة إلى اعتبارأن دور الأستاذ لا يقتصر فقط على تقديم المحاضرات و الدروس ، بل يجب أن يكون إلى جانب ذلك مرشدا ومدربا لطلبته ومرافقا لهم (Rancent et al, 2010).ولأنه حسب كل من باربو وفيو المتدخل الرئيسي تجاه طلبته، و هو العامل المؤثر على دافعيتهم تبعا للجو أو المناخ الدافعي الذي يخلقه .

# خاتمة

## خاتمة:

تمحورت إشكالية الدراسة في محاولة الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم لدى الطالبات الجامعيات ،ومن خلال عنوان الدراسة ندرك أنها دراسة تجريبية لأنها تهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل متمثلا في البرنامج الإرشادي على متغير تابع متمثلا في درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية .ولمعرفة هذا الأثر تطلب منا الأمر تقسيم عينة البحث التي ضمت 14 طالبة جامعية إلى مجموعتين الأولى تجريبية ضمت سبعة طالبات خضعن للبرنامج الإرشادي والثانية ضابطة وضمت هي الأخرى سبعة طالبات لم يخضعن للبرنامج الإرشادي.

بعدها إجراء قياسات قبلية وبعدية لكلا المجموعتين ،وتمت مقارنة هذه القياسات لمعرفة دلالة الفرق بين القياسين القبلي و البعدي فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية لدى المجموعة التجريبية، ومعرفة دلالة الفرق بين القياسين البعدي فيما يخص درجات الدافعية نحو الدراسة الجامعية لدى المجموعتين (الضابطة و التجريبية). كما تم اجراء قياس تتبعي للمجموعة التجريبية قصد الكشف عن عدم دلالة الفرق بين القياسين البعدي و التتبعي .وتمثلت أداة القياس في سلم الدافعية نحو الدراسة الجامعية المعد من طرف فاليرون و زملاؤه (1989).

ولقد بيّنت نتائج الدراسة وجود فرق دال بين القياس القبلي و البعدي في مستوى درجات الدافعية لدى العينة التجريبية لصالح القياس البعدي ،كما بيّنت بيّنت وجود فرق دال بين القياسين البعديين في مستوى درجات الدافعية لدى المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .وتعد هذه النتائج تأكيدا لفرضيتي الدراسة التي نصت على وجود هذه الفروق، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية .

تؤكد هذه النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي.

وتعود فعالية هذا البرنامج إلى طبيعة وأهمية المتغيرات التي اعتمدنا عليها في تصميم الجلسات الإرشادية للبرنامج (تحديد الأهداف،أدراك أهمية التعلم،إدارة الوقت،التنظيم الذاتي للتعلم،الخرائط الذهنية ،مقارنة الذات بالذات).ومما زاد على تأكيد نتائج دراستنا هو تحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والمنتمية إلى إطار المقاربة الاجتماعية المعرفية وبالأخص نظرية العزم الذاتي التي شكّلت خلفية أساسية لهذه الدراسة.

وبالتالي كشفت نتائج الدراسة بأن عملية إثارة الدافعية هي عملية إرشادية ترتكز على مرافقة وتوعية المتعلمين ومساعدتهم على إدراك أهمية التعلم في حياتهم المستقبلية مما يزرع فيهم الحماس ويشحنهم بالطاقة ،وهكذا تتطور وتتحسّن دافعيتهم . كما تتطلب

إثارة الدافعية إرشاد المتعلمين إلى إستراتيجيات التعلم المناسبة قصد مساعدتهم على التنظيم الذاتي للتعلم وهذا ما ينمي لديهم الاعتماد على الذات ويشبع حاجاتهم إلى الاستقلاليةهذه الحاجة التي تعد أهم الحاجات النفسية التي يسعى الشخص لإشباعها ،وهي مصدر مهم من مصادر إثارة الدافعية وتحسين مستوى الصحة النفسية.

ولكن وبالرغم من أهمية البرامج الإرشادية الموجهة للطلبة قصد تنمية وتطوير دافعيتهم للعمل إلا أن هذا الأمر لا يؤدي دوره بصفة جيدة إن لم يرافقه إعداد برامج إرشادية موجّهة للأساتذة ،باعتبار أن الأستاذ حسب ما تشير إليه العديد من الدراسات والباحثين أمثال(فيو؛باربو؛دوسي وريان؛فاليرون؛دويك) متدخلا أساسيا في استثارة و تطوير الدافعية للتعلم لأنه المتعامل المباشر مع الطلبة ،فهو من يقدم الدروس وبالتالي تتوقف عليه إبراز أهمية هذه الدروس للطلبة وهو من يسيّر القسم الدراسي وبالتالي تتوقف عليه جودة المناخ الدافعي (Climat motivationnel) الذي يدعّم ويساهم في إشباع الحاجات النفسية الأساسية،فإذا كان الأولياء أحسن المتدخلين تجاه أطفالهم ،فإن المعلم أحسن المتدخلين تجاه تلاميذه و طلبته ،ومن هنا تتجلى ضرورة الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية الموجهة للأساتذة وهذا مايعد عملية وقائية بالدرجة الأولى ،لأن إرشاد الأستاذ مثلا إلى إتباع النمط المشجّع على الاستقلالية في القسم عوض النمط المراقب يسهم في تهيئة جو ومناخ دافعي يتسم بالأمان ويسوده روح التعاون مما يحول دون الوقوع في الكثير من المشاكل .

ولكن وبالرغم من الأهمية و الدور الكبير الذي يلعبه اللأستاذ في إثارة الدافعية للتعلم إلا أنه لا يمكن الإستغناء عن البرامج الإرشادية بإعتبارها خطط علمية هادفة ،يشرف عليها مختصون في الإرشاد ،فكما يعد الأولياء حلفاء علاجيين للمختص النفسي في عملية علاج أبناءهم يمكن إعتبار الأستاذ حليف إرشادي للمرشد النفسي في عملية رفع الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

وفي الأخير فإن أهمية الدراسة لا تقتصر فقط على النتائج المتوصل إليها بل تتجلى كذلك في التساؤلات التي تثيرها والتي قد تكون مواضيع هامة لدراسات لاحقة كأفاق لما تم التوصل إليه ،وهذا ما جعلنا نورد بعض الاقتراحات التي نرى فيها مواضيع هامة لدراسات لاحقة والمتمثلة فيما يلي:

- ضرورة إجراء دراسات تتمحور حول إعداد برامج إرشادية خاصة بالأساتذة الجامعيين ،تهدف إلى توعيتهم بدورهم الأساسي والفعال في إثارة و تنمية الدافعية لدى طلبتهم .
- دراسات تهتم بتحديد الملمح الدافعي الواجب توفره في الأستاذ الجامعي.
- دراسات تهتم بأليات واستراتيجيات التنسيق بين خدمات المرشد النفسي وخدمات الأستاذ.

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع العربية:**

1- أبو عبادة،عبدا لله؛ونيازي ،عبد المجيد(2000):الإرشاد النفسي والاجتماعي . الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

2- أحمد ،سهير كامل (2000):التوجيه و الإرشاد النفسي .الإسكندرية:مركزالإسكندرية للكتاب.

3- بوزان، توني (2009):الكتاب الأمثل لخرائط العقل.(ترجمة مكتبة جرير) (العمل الأصلي نشر عام 2005).

4- جابر،نصرالدين؛بومجان ،نادية(2013):الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي.مجلة علوم الإنسان .العدد6 ، جوان.205-234.

5- الحريري،رافدة ؛والإمامي،سمير(2011):الإرشاد التربوي و النفسي في المؤسسات . ط1.عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع.

6- خلف،علي صبحي(2012):دليل الطلبة للتوجيه و الإرشاد التربوي.جامعة بغداد ،كلية التربية الرياضية.

7- دبور، عبد اللطيف؛ والصافي، عبد الحكيم(2007):الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق ط1.دار الفكري.

8- دوقة،أحمد؛و لورسي ،عبد القادر؛وغربي، مونية؛وحديدي،محمد؛أشروف كبير،سليمة(2011):سيكولوجية الدافعية للتعلم ،في التعلم ما قبل التدرج.ديوان المطبوعات الجامعية.

9- ربيع، هادي مشعان (2005):الإرشاد التربوي و النفسي من المنظور الحديث. ط1 .عمان-الأردن:مكتبة المجتمع العربي للنشر.

10- الرحيمي،سالم؛والماريديني،توفيق(2014):أثرإدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهليةمجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية – المجلد – 30 العدد الأول.

11- زايد،عطاف علي (2008):دور الإرشادوالإشراف في العملية التربوية .دار كنوز المعرفة العلمية للنشر و التوزيع.

12- زغبوش،بنعيسي؛وعلوي إسماعيل (2011):الإرشاد النفسي المعرفي و الوساطة التربوية ،تقنيات المقابلة و الإنصات وتدبير الحوار. ط1.إربد-الأردن:عالم الكتب الحديث .

13- سخسوخ،حسان(2014):فعالية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة. دكتوراه في علمالنفسالعيادي جامعةسطيف2 (الجزائر).

14- الشناوي ،محمد محروس (1996):العملية الإرشادية .القاهرة:دار غريب.

15- العاسمي،رياض(2008):برامج الإرشاد النفسي .دمشق:منشورات جامعة دمشق.

16- عشوي،مصطفى؛والضوي،إيهاب عبد الرحيم(2014):تطوير الإرشادالأكاديمي في الجامعة العربية المفتوحة.الندوة الإقليمية: تطويرالإرشادالأكاديمي في الجامعات العربيةوالمؤسسات التعليمية. الجامعة العربية المفتوحة 22-23 أبريل.

17- عوجان ،وفاء سليمان (2013):تصميم ودراسة فاعلية برنامج تعلمي باستخدامالخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداءالمعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية كلية التربية - جامعةالقصيم.المجلة التربوية الدولية المتخصصة،المجلد( 2 )العدد( 6) ،حزيران -يونيو،544-560 .

18- الغافري،فوزية بنت خلفان بن حميد(2001):فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارة تنظيم الوقت ورفع مستوى التحصيل لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بعبري ،رسالة ماجستير في التربية تخصص إرشاد وتوجيه جامعة نزوى.سلطنة عمان.

19- الفحل، نبيل محمد (2009):برامج الإرشادالنفسي، النظرية و التطبيق. ط1 القاهرة:دار العلوم للنشر و التوزيع.

20- فرج،طريف شوقي محمد(1998):توكيد الذات ،مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية .القاهرة :دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

21- -نوفل،محمد(2011): الفروق في دافعيةالتعلم المستندةإلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلومالإنسانية)،مجلد 25 (2)، 277-308.

22- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2009):دليل تدريب الطالب: التعامل مع العنف القائم على النوع الاجتماعي في المدارس وكيفية تجنبه.

http://www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/wid/

**المراجع باللغات الأجنبية:**

1-American Psychological Association(2015).A guide to the APA 6th éd. Student Experience Team.

2- Bandura, A. (2003) .Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle.Bruxellees : De Boeck.

3-Barbeau, D., Montini, A.et Roy, C. (1997).Comment favoriser la motivation scolaire. pédagogie collégiale Vol n°1 Octobre.

4-Barbeau, D(1993). La motivation scolaire. pédagogie collégiale 7(1) 20-27.

5-Beauchamp, P.H., Halliwell, W.R., Fournier, J.F. et Koestner,R. (1996). Effects of Cognitive-Behavioral Psychological Skills Training on the Motivation, Preparation, And Putting Performance of Novice Golfers. The Sport Psychologist, 10,157-170.

6-Bouchkioua, Z. (2013).Motivation et stratégiesd'apprentissage. 28ème Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire : Pédagogie universitaire Entre recherche et enseignement.

7-Bouffard, L., Bastin, E., Lapierre, S.et Dubé, M. (2001) .La gestion des buts personnels, Un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires .Revue des sciences de l'éducation .Vol.N°3.P 503-522.

8-Boulet, A., Savoie –Zajc, L.et Chevrier, J.J. (1996) .les stratégies d'apprentissage à l'université. Presses de l'Université du Québec.

9-Bourgeois, N.et Saint-Pierre, H. (1997). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 2, p. 327-343.

10-Brophy, J. (2004) .Motivating student to learn .Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum.

11-Buzan,T.(2004).Une téte bien faite(3éme édition).Edition d'organization .

12-Château, A(2005) .La motivation, une question de mesure ? Motivation, can it be measured?Revue Rechercheet pratiques pédagogiques en langues de spécialité–Cahiers de l'APLIUTVol. XXIV N° 2.

13-Chouinard, R. (2009). L'engagement dans les études, unequestion de besoins de perception et de contexte .Conférence sur invitation de colloque FEEP Université de Montréal.

14-Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. RevueFrançaise de pédagogie N°147 Avril-Mai-Juin 107-128.

15-Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 186p.

16-Daouas, T. (2007) Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation dans leur apprentissage en ligne.Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 4(1) P 20-31.

17-Darnon, B.et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001).L'année psychologique Volume 105 pp. 105-131.

18-Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008) .Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Canadien psychology Vol 49 N°1 24-34.

19-Dubeau, A., Frenay, M.et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. Revue canadienne de l'éducation 38:1.

20-Dupont, J.P., Carlier, G.L., Delens, C.etGérard, P. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. Les Cahiersde recherche en éducation et formation N° 73 . Septembre.

21-Fenouillet, F(2003) .La motivation.Dunod.

22-Fenouillet, F.et Liery, A. (1997) .Motivation et réussite scolaire.Dunod.

23-Froiland, J.M. Oros, E., Smith, B., Hirchert, T. (2012).Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Succes Contemporary School Psychology, Vol. 16.

24-Galand, B.et Bourgeois, E. (2006) .Une approche sociale – cognitive de la motivation à apprendre.Dans B. Galand et E. Bourgeois, (Se) motiver à apprendre (P.21-26) .Paris : Presses Universitaire de France.

25-Girard,R.,Chouinard,R.et Amand,J.(2015) Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique : rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence Revue EPS Vol 7 N°1.

26-Gurtner, J.L., Gulfi, A., Monnard, I.et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? Revue française de pédagogie *1*55 avril-juin p. 21-33

27-Harouchi, A. (2001) .Apprendre à apprendre .Edition le fennec.

28-Laguardia, J.G.et Ryan, R.M. (2000) .Buts personnels, Besoins psychologiques fondamentaux et bien -être : Théorie de l'autodétermination et applications. Revue québécoise de psychologie, Vol 21, N°2.

29-Le compte, C.et Guillon, V. (2000). Counseling personnel, Counseling de carrière et psychothérapie. L'orientation scolaire et professionnelle29 N°1 117-140.

30-Legrain, H. (2003) .Motivation à apprendre : Mythe ou réalité .l'harmattan.

31-Leroy, N., Bressoux, P., Sarazin, P.et Trouilloud, D(2013) .Un modèle socio cognitif des apprentissages scolaires Revue Française de pédagogie N°181 Janvier-Fevrier.

32-Mailles, S., Metz, V., Vayre, E.et Pélissier, C. (2015). Concevoir un Environnement Personnel d'Apprentissage(EPA), est-ce utile pour les étudiants? Revue canadienne de l'éducation 38:4.

33-Mignon, J. (2012). Etude Longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de 1ére année (Doctoral dissertation). Université de Liége.

34-Musial, M., Pradére, F.et Tricot, A. (2012) .Comment concevoir un enseignement. Bruxelles : De Boeck.

35-Nuttin, J. (2000) .Théorie de la motivation humaine (5éme édition). Presses universitaires de France.

36-Paivandi, S. (2010). La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants .Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation – Université de Genève.

37-Rancent, B., Verzat, C.et Villeneuve, L. (2010) .Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? Bruxelles : De Boeck.

38-Reeve, J.M(2012). Psychologie de la motivation et des émotions (S.Masmoudi, Trans.) Bruxelles : DeBoeck (Original work published 2004).

39-Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M.et Deci, E.L. (2011). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy and Behavior Change: A Look at Theory and Practice .The Counseling Psychologist39(2) 193-260

40-Ryan, R.M.et Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

41-Sarrazin, P., Tessier, D.et Trouilloud, D. (2006) .Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état de recherche. Revue française de pédagogie n°157.Octobre, Nevembre, Decembre.147-177.

42-Sarrazin, P.G.,Pelletier, L., Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2011) .Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans déférents milieux de vie : l'apport de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Krumm et C. Tarquinio (Eds.), Traité de psychologie positive (PP.275-310). Bruxelles: De Boeck

43-Schuitema, J., Peetsma, T., Der Veen, I.V. (2014) .Enhancing student motivation, A longitudinal intervention study, Based on futur time perspective théory.The journal of éducational research

44-Senécal, C., Pelletier, L.et Vallerand, R.J. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant: effets sur la perception du climat et sur la motivation. Revue des Sciences de l'Education, 18, 375-388.

45-Toffoli, D. (2003). De la théorie à la pratique, Appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langue. Revue Groupe d'étude et de la recherche en anglais de spécialité.

46-Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M.et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 21, 323-349.

47-Vallerand, R.J.et Annick, M. (2005) .La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues : Entretien avec Robert J Vallerand.Recherches et pratiques pédagogique en langues de spécialité. Vol. XXIV N° 2

48-Vallerand, R.J.et Miquelon, P. (2008) .Le modèle hiérarchique, une analyse intégrative des déterminants et conséquencesde la motivation intrinsèque et extrinséque.Bilan et perspectives en psychologie sociale.Vol 2.

49-Vallerand, R.J.et Thill, E. (1993).Introduction à la psychologie de la motivation. Etudes Vivantes.

50-Vianin, P. (2006). La motivation scolaire. Bruxelles: Editions De Boeck Université. 1er 221p.

51-Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Editions de Renouveau pédagogique.

52-Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2éme édition). Bruxelles : De Boeck

53-Viau, R.et Joly, J. (2001). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. Actes du Congrès ACFAS, 2001.

# الملاحق

# قائمةالملاحق

- **ملحق رقم 01:**قائمة الأساتذة المحكمين لترجمة سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعدمن طرف فاليرون (1989).

- **ملحق رقم 02:**سلم الدافعية للتعلم (النسخة المترجمة ).

- **ملحق رقم 03:** سلم الدافعية للتعلم (النسخة الأصلية).

- **ملحق رقم 04:**نتائج الحزمة الإحصائية SPSS.

- **ملحق رقم 05:** مقطع أمامي لفصي الدماغ ووظائفهما المهيمنة (Tony Buzan,2004).

- **ملحق رقم 06:** خطوات إعداد الخريطة الذهنية ونماذج عن الخرائط الذهنية (بوزان،2005/2009 )

**الملحق رقم (01):** قائمة الأساتذة المحكمين لترجمة سلم الدافعية للتعلم الخاص بالدراسة الجامعية المعدمن طرف فاليرون (1989)

| الأستاذ المحكم | الدرجة العلمية | المؤسسة العلمية |
|---|---|---|
| الأستاذ دوقة أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة الجزائر 2 |
| الأستاذة لونيس سعيدة | أستاذة محاضرة أ | جامعةالجزائر 2 |
| الأستاذ أرزقي عبد النور | أستاذ محاضر أ | جامعة البويرة |
| الأستاذة بوماجن صليحة | أستاذة محاضرة أ | جامعة البويرة |
| الأستاذة عماروش مزهورة | أستاذة محاضرة أ | جامعة البويرة |
| الأستاذة دوداح علجية | أستاذة محاضرة أ | جامعة البويرة |
| الأستاذ عيساوي محمد | أستاذ محاضر أ | جامعة البويرة |

**الملحق رقم (02):**سلم الدافعية للتعلم (النسخة المترجمة )

**التعليمة:** نلتمس منك الإشارة إلى أي مدى يمكن أن تنطبق حاليا كل عبارة من العبارات التالية مع الأسباب التي من أجلها تذهب إلى الجامعة، من فضلك ضع دائرة حول الرقم الذي يناسب إجابتك.

# قائمة الملاحق

## لماذا تذهب إلى الجامعة؟

| | العبارات | لا تنطبق تماما | تنطبق قليلا جدا | تنطبق قليلا | تنطبق بالمتوسط | تنطبق كثيرا | تنطبق بقوة | تنطبق بقوة كبيرة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لأن الحصول على شهادة البكالوريا فقط لا يسمح لي بالحصول على وظيفة ذات راتب جيد | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | لأنني اشعر بالمتعة و الرضا عند تعلمي لأشياء جديدة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | لان الدراسةالجامعية حسب رأي ستساعدني على أن أحضر نفسي أحسن للمسار المهني الذي اخترته | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | من أجل أن أعيش متعة تلك الأوقات التي أتبادل فيها أفكاري الخاصة مع الآخرين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | صراحة،لاأدري ، لدي انطباع أنني أضيع وقتي في الجامعة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | للمتعة التي أشعر بها عندما أبذل قصارى جهدي في دراستي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | لأثبت لنفسي أنني قادر على أن أنجز أعمالا تتطلب مستوى يفوق مستوى الدراسات غير الجامعية. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | - للتمكن من الحصول على مهنة مرموقة في المستقبل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | - لأجل المتعة التي أشعر بها عند اكتشافي المستمر لأشياء جديدة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | لأنه من المحتمل أن يسمح لي ذلك بدخول سوق العمل في الميدان الذي أحبه. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | لأجل المتعة التي أشعر بها أثناء اطلاعي على نظريات كبار الباحثين- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | كانت لدي سابقا أسباب جيدة للذهاب إلى الجامعة ولكن الآن أتساءل إذا كان علي أن أستمر في الذهاب إليها.أم لا؟ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | لأجل المتعة التي أشعر بها عندما أبذل كل ما لدي من جهد في إحدى المهام الشخصية التي أنجزها | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | لأن نجاحي في الجامعة يشعرني بأهميتي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | لأني أريد أن أحقق حياة سعيدة في المستقبل | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | لأجل المتعة التي أشعر بها عند محاولة التعلم أكثر في المواد التي تجذبني | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | لأن هذا سيساعدني على الاختيار الأحسن لمساري المهني. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | لأجل المتعة التي أشعر بها جراء انشغالي الكبير بالعلوم م و التكنولوجيا | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | لم أتوصل، لمعرفة جدوى ذهابي إلى الجامعة.صراحة، لا أكترث للأمر كثيرا. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | لأجل الرضا الذي أشعر به أثناء نجاحي في نشاطات تعلمية صعبة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | لأثبت لنفسي أنني شخص ذكي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | للحصول على راتب جيد مستقبلا | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | لأن دراستي تسمح لي بمواصلة تعلم سلسلة من الأشياء التي تهمني. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | لأنني أعتقد أن بعض السنوات الدراسية الإضافية ستزيد من كفاءتي كعامل(ه). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | لأن هذا سيثير لدي الرغبة في اكتشاف التطورات و الانجازات الحديثة في ميدان الدراسة التي اخترتها. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | لا أدري' لاأستطيع أن أفهم ماذا أفعل في الجامعة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | لأن الجامعة تمنحني الشعور بالرضا أثناء سعيي للحصول على مستوى عال في الدراسة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | لأنني أريد أن أثبت لنفسي أنني قادر على النجاح في الدراسة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

**الملحق رقم (03):**سلم الدافعية للتعلم (النسخة الأصلية)

# ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ–U 28)

## ÉTUDES UNIVERSITAIRES

**Adaptée de l'ÉMÉ–C 28 – Études collégiales (CEGEP)**

***Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989***

***Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3)***

---

**ATTITUDES FACE À VOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES**

# قائمة الملاحق

***Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous allez à l'université.***

| Ne correspond pas du tout 1 | Correspond très peu 2 | Correspond un peu 3 | Correspond moyennement 4 | Correspond assez 5 | Correspond fortement 6 | Correspond très fortement 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

***POURQUOI ALLEZ-VOUS A L'UNIVERSITE ?***

---

1. Parce que juste avec un diplôme d'études collégiales je 1 2 3 4 5 6 7

   Ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.

2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à 1 2 3 4 5 6 7

   Apprendre de nouvelles choses.

3. Parce que selon moi des études universitaires vont 1 2 3 4 5 6 7

   M'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.

4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train 1 2 3 4 5 6 7

   De communiquer mes propres idées aux autres.

5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression 1 2 3 4 5 6 7

   De perdre mon temps à l'université.

6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. 1 2 3 4 5 6 7

7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire 1 2 3 4 5 6 7

   Mieux que juste un D.E.C. (diplôme d'étude collégiale).

8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses 1 2 3 4 5 6 7

Jamais vues auparavant.

10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur 1 2 3 4 5 6 7

Le marché du travail dans un domaine que j'aime.

11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. 1 2 3 4 5 6 7

12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'université, mais 1 2 3 4 5 6 7

Maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.

13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train 1 2 3 4 5 6 7

De me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.

14. Parce que le fait deréussir à l'université me permet de me 1 2 3 4 5 6 7

Sentir important à mes propres yeux.

15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui 1 2 3 4 5 6 7

M'attirent.

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation 1 2 3 4 5 6 7

De carrière.

18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement 1 2 3 4 5 6 7

Absorbée par ce que certains auteurs ont écrit.

19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et 1 2 3 4 5 6 7

Franchement je m'en fous pas mal.

20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de 1 2 3 4 5 6 7

Réussir des activités scolaires difficiles.

21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. 1 2 3 4 5 6 7

22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. 1 2 3 4 5 6 7

23. Parce que mes études me permettent de continuer à en 1 2 3 4 5 6 7

Apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.

24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémen 1 2 3 4 5 6 7

Tiares vont augmenter ma compétence comme travailleur–se.

25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets 1 2 3 4 5 6 7

Intéressants.

26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je 1 2 3 4 5 6 7

Fais à l'université.

27. Parce que l'université me permet de vivre de la satisfaction 1 2 3 4 5 6 7

Personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mesétudes.

28. Parce que je veux m'éprouver à moi-même que je suis capable 1 2 3 4 5 6 7

De réussir dans les études.

© *Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière et Luc G. Pelletier, 1989*

**CLÉ DE CODIFICATION**

**ÉMÉ-28**

**# 2, 9, 16, 23 Motivation intrinsèque à la connaissance**

**# 6, 13, 20, 27 Motivation intrinsèque à l'accomplissement**

**# 4, 11, 18, 25 Motivation intrinsèque à la stimulation**

**# 3, 10, 17, 24 Motivation extrinsèque – identifiée**

**# 7, 14, 21, 28 Motivation extrinsèque – introjectée**

**# 1, 8, 15, 22 Motivation extrinsèque – régulation externe**

**# 5, 12, 19, 26 Amotivation**

- **ملحق رقم 04:**نتائج الحزمة الإحصائية SPSS.

## Explorer

**Tests de normalité**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| Pre.Test | ,175 | 14 | ,200* | ,926 | 14 | ,269 |
| Post.Test | ,199 | 14 | ,138 | ,929 | 14 | ,292 |

-

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

## Test T

**Statistiques de groupe**

| | Groupe | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| Pre.Test | 1 | 7 | 7,57 | 2,370 | ,896 |
| | 2 | 7 | 8,86 | 1,864 | ,705 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| Pre.Test | Hypothèse de variances égales | ,431 | ,524 | -1,128 | 12 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,128 | 11,369 |

-

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard |
| Pre.Test | Hypothèse de variances égales | ,281 | -1,286 | 1,140 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,283 | -1,286 | 1,140 |

-

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | Inférieur | Supérieur |
| Pre.Test | Hypothèse de variances égales | -3,769 | 1,198 |
| | Hypothèse de variances inégales | -3,785 | 1,213 |

## Test T

**Statistiques des échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | Pre.Test | 7,57 | 7 | 2,370 | ,896 |
| | Post.Test | 10,00 | 7 | 1,155 | ,436 |

**Corrélations des échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | Pre.Test & Post.Test | 7 | ,913 | ,004 |

**Test des échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % |
| | | | | | Inférieur |
| Paire 1 | Pre.Test - Post.Test | -2,429 | 1,397 | ,528 | -3,721 |

-

**Test des échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | t | ddl | Sig. (bilatéral) |
| | | Supérieur | | | |
| Paire 1 | Pre.Test - Post.Test | -1,136 | -4,599 | 6 | ,004 |

**Statistiques des échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | Pre.Test | 8,86 | 7 | 1,864 | ,705 |
| | Post.Test | 7,57 | 7 | 1,813 | ,685 |

**Corrélations des échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | Pre.Test & Post.Test | 7 | ,965 | ,000 |

**Test des échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % |
| | | | | | Inférieur |
| Paire 1 | Pre.Test - Post.Test | 1,286 | ,488 | ,184 | ,834 |

-

**Test des échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | t | ddl | Sig. (bilatéral) |
| | | Supérieur | | | |
| Paire 1 | Pre.Test - Post.Test | 1,737 | 6,971 | 6 | ,000 |

## Test T

**Statistiques de groupe**

| | Groupe | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| Post.Test | 1 | 7 | 10,00 | 1,155 | ,436 |
| | 2 | 7 | 7,57 | 1,813 | ,685 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| Post.Test | Hypothèse de variances égales | ,351 | ,565 | 2,990 | 12 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,990 | 10,181 |

-

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard |
| Post.Test | Hypothèse de variances égales | ,011 | 2,429 | ,812 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,013 | 2,429 | ,812 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | Inférieur | Supérieur |
| Post.Test | Hypothèse de variances égales | ,659 | 4,198 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,623 | 4,234 |

## Explore

اختبار الاعتدالية و الذي يبين أن التوزيعات تمثل توزيعات طبيعية معتدلة

**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| post-test | ,215 | 7 | ,200* | ,909 | 7 | ,391 |
| msure suivi | ,265 | 7 | ,146 | ,910 | 7 | ,395 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

## T-Test

**توضح نتائج اختبار ت لعينتين مترابطتين أن الفرق بين القياس الأول و القياس التتبعي غير دالبمعنى وجود استقرار**

**Paired Samples Statistics**

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | post-test | 9,972857 | 7 | ,9732029 | ,3678361 |
| | msure suivi | 10,4129 | 7 | 1,92821 | ,72879 |

**Paired Samples Correlations**

| | | N | Correlation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | post-test & msure suivi | 7 | ,484 | ,271 |

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |
| | | | | | Lower |
| Pair 1 | post-test - msure suivi | -,4400000 | 1,6880067 | ,6380066 | -2,0011458 |

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | T | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | | | |
| | | Upper | | | |
| Pair 1 | post-test - msure suivi | 1,1211458 | -,690 | 6 | ,516 |

**Paired Samples Correlations**

| | | N | Correlation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | post-test & msure suivi | 7 | ,484 | ,271 |

**Paired Samples Test**

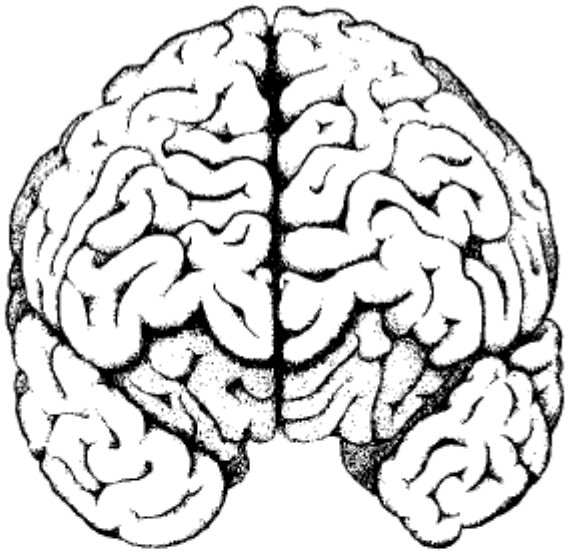
| | | Paired Differences | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |
| | | | | | Lower |
| Pair 1 | post-test - msure suivi | -,4400000 | 1,6880067 | ,6380066 | -2,0011458 |

**Paired Samples Test**

| | | Paired Differences | T | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | | | |
| | | Upper | | | |
| Pair 1 | post-test - msure suivi | 1,1211458 | -,690 | 6 | ,516 |

**ملحق رقم 5:** مقطع أمامي لفصي الدماغ ووظائفهما المهيمنة

(المرجع :توني بوزان 2009/2005)



| **Droite** | **Gauche** |
|---|---|
| rythme | langage |
| conscience spatiale | logique |
| formes (*Gestalt*) | chiffres |
| imagination | séquences |
| rêverie | linéarité |
| couleurs | analyse |
| dimensions | listes |

Figure 2. Les deux hémisphères de notre cerveau, vus de face, et leurs fonctions dominantes.

**ملحق رقم 6 :**خطوات إعداد الخريطة الذهنية ونماذج عن الخرائط الذهنية (بوزان،2009/2005 )

1-ابدأ من منتصف صفحة بيضاء ،لأن البدء في المنتصف يعطي مخك الحرية للانتشار في جميع الاتجاهات، و التعبير عن نفسه بشكل طبيعي و بمزيد من الحرية.

2- استخدام شكل أو صورة تعبر عن فكرتك المركزية ،لأن الصورة تغني عن ألف كلمة ،وتساعدك على استعمال خيالك.

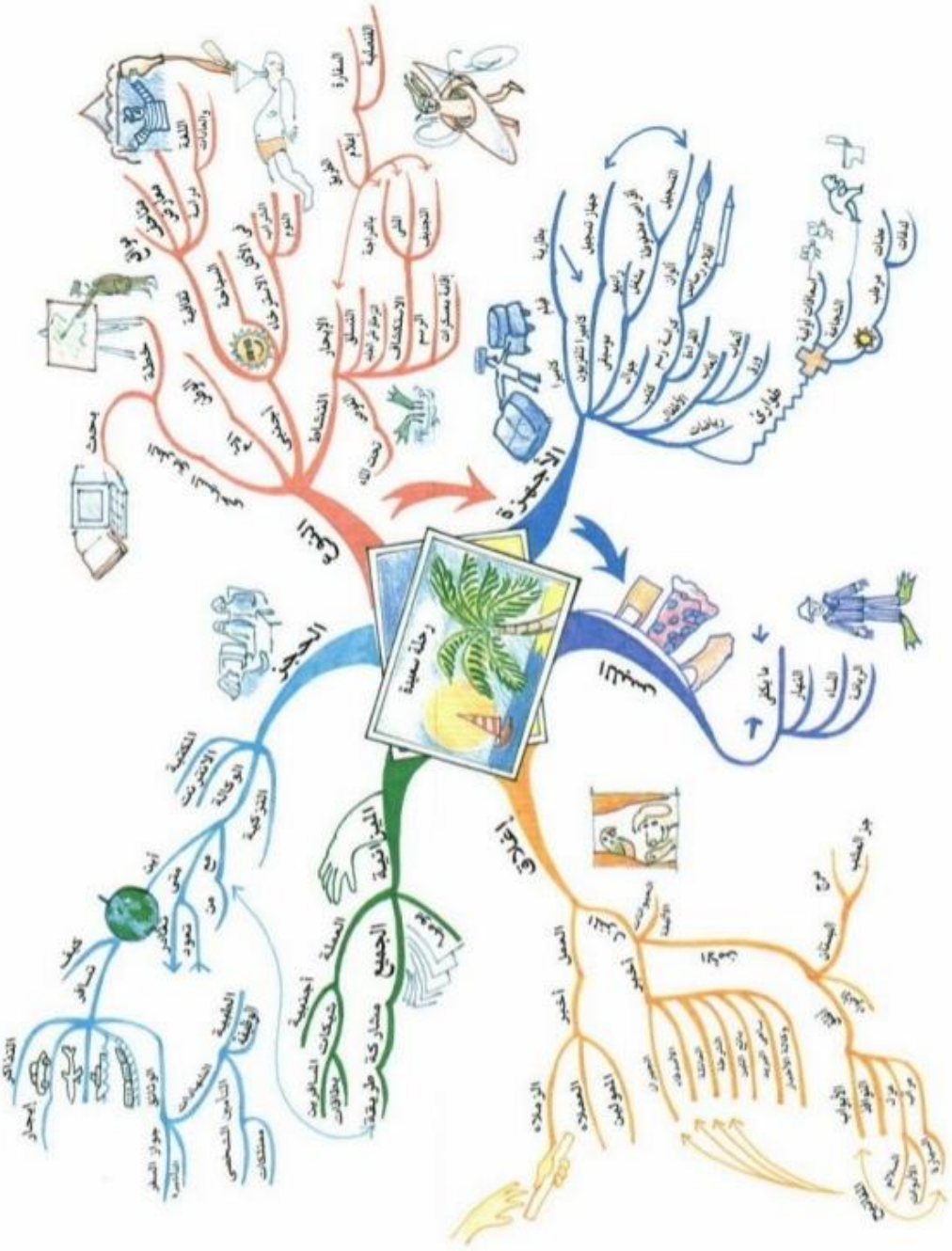
3-استخدام الألوان أثناء الرسم ،لأن الألوان تثير مخك وتضفي قدرا أكبر من الحياة على الخريطة الذهنية،وتضيف طاقة هائلة إلى تفكيرك الابداعي.كما أنها ممتعة.

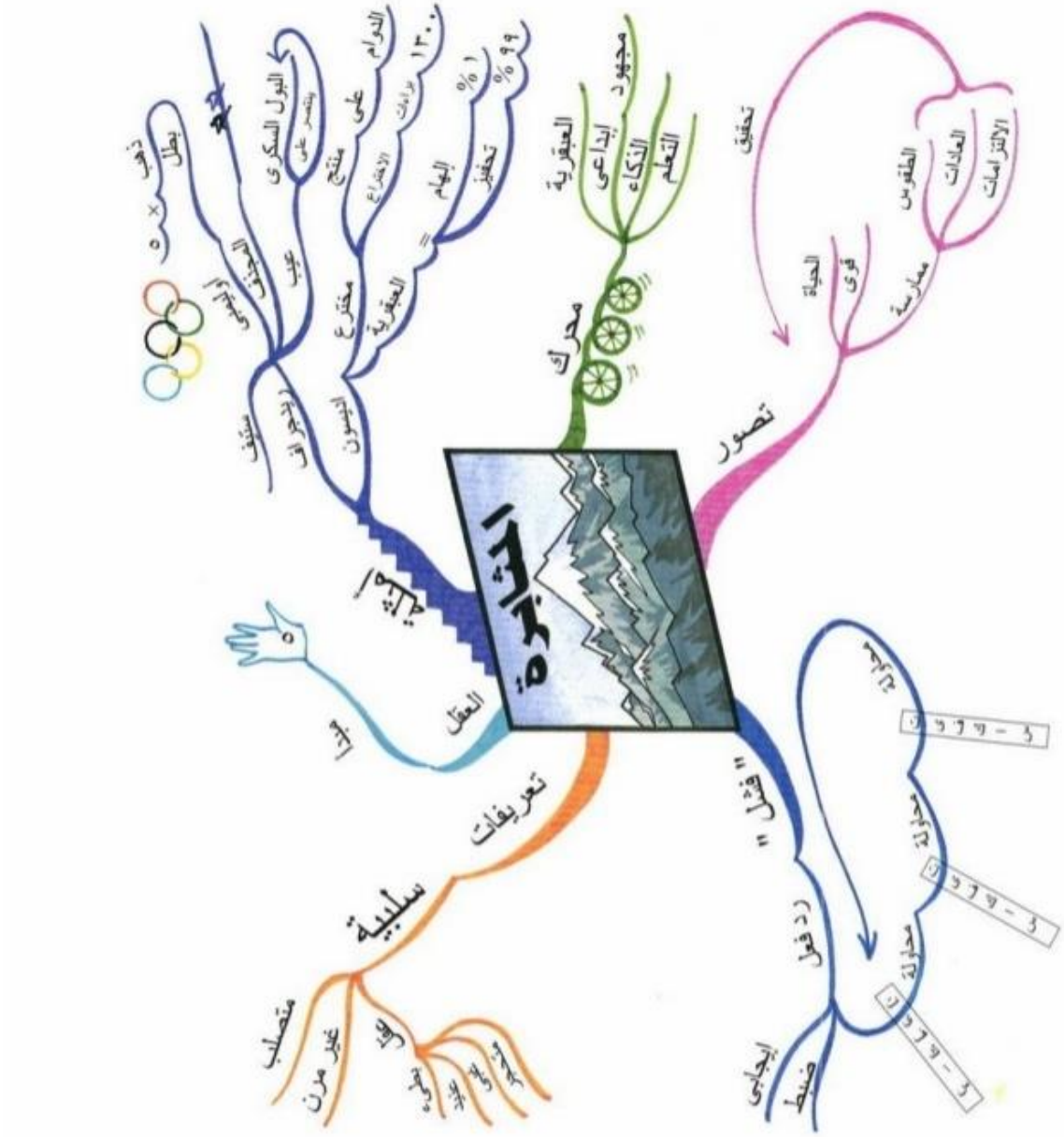
4- صل الفروع الرئيسية بالصورة المركزية ،وصل المستوى الثاني و الثالث من الفروع بالمستويين الأول و الثاني وهكذا،لأن المخ يعمل بالربط الذهني فهو يحب الربط بين شيئين أو ثلاثة أو أربعة أشياء معا.فإذا وصلت بين الفروع فسوف تفهم وتتذكر بسهولة شديدة وهذا يشبه الطريقة التي تنبثق بها فروع شجرة من الجذع ،وتنبثق من الفروع الرئيسية فروع أخرى ثانوية .

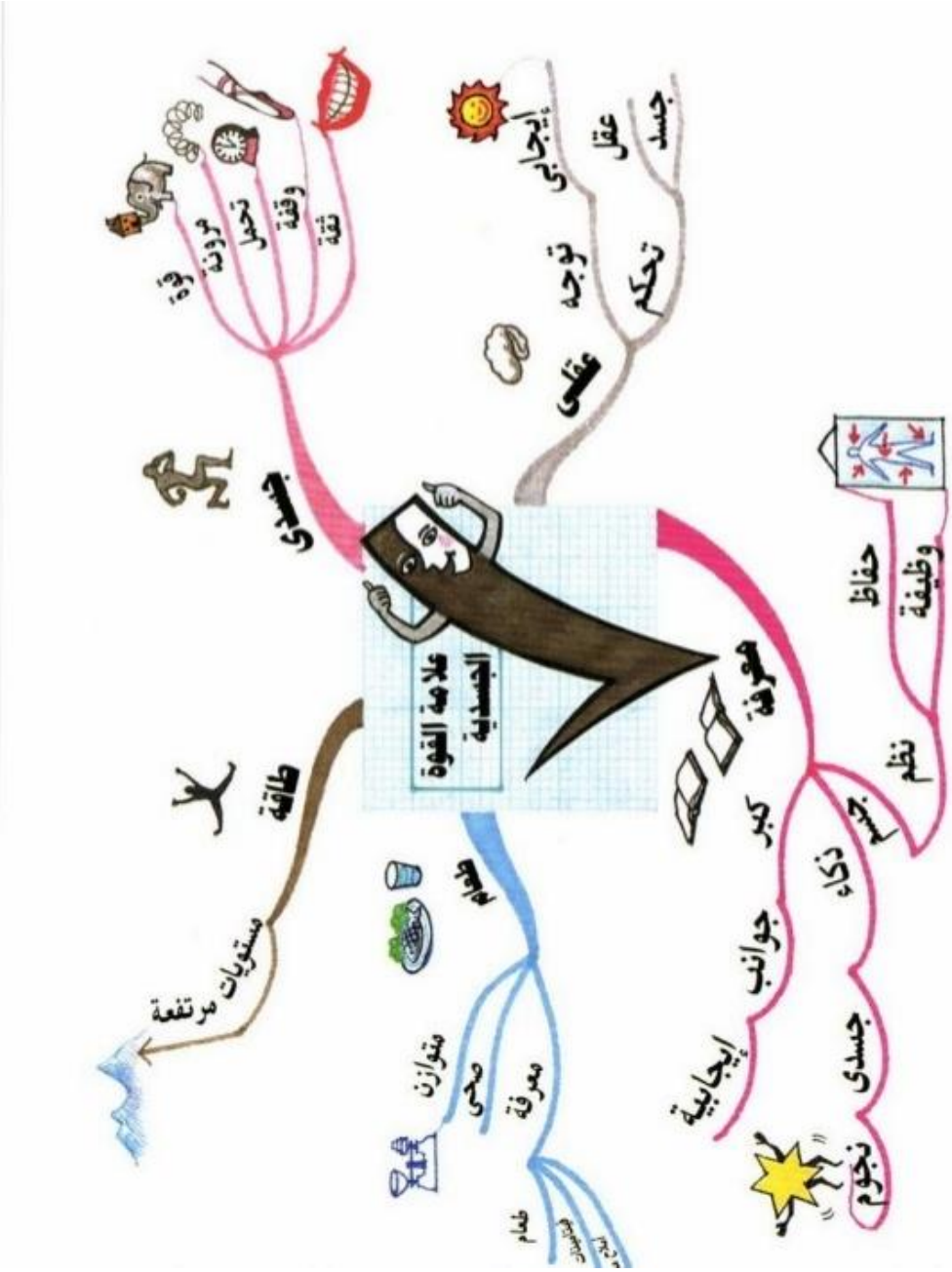
5- اجعل الفروع متعرجة وليست على شكل خطوط مستقيمة ،لأن الخطوط المستقيمة تصيب المخ بالملل، أما الفروع المتعرجة بشكل طبيعي مثل فروع الأشجار فأكثر جاذبية وإبهارا لعينيك.

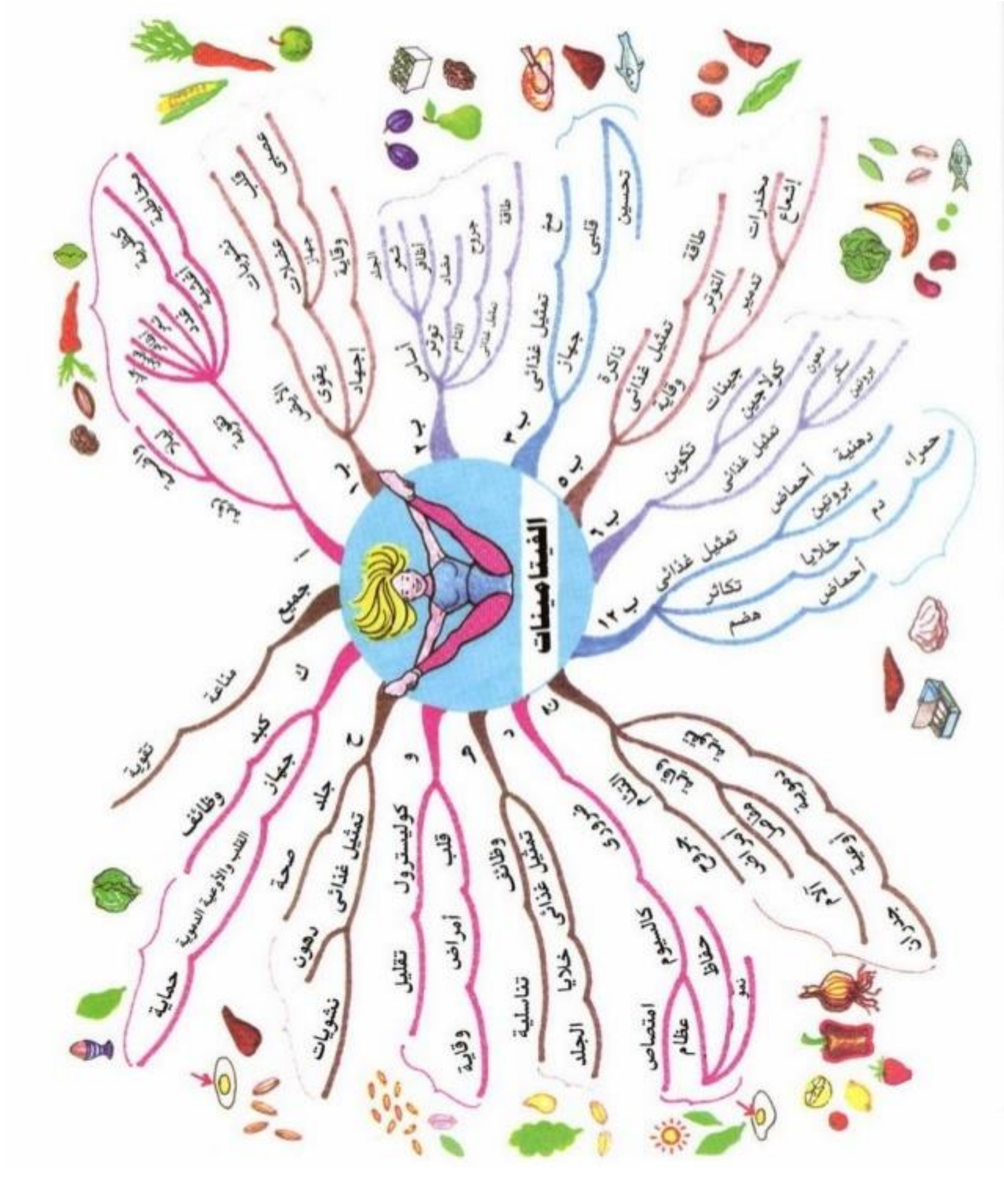
6- استخدم كلمة رئيسية و مفردة في كل سطر لأن استخدام كلمات رئيسية مفردة تمنح الخريطة الذهنية القوة و المرونة وكل كلمة أو صورة مفردة تمثل مضاعفا يولد سلسلة من الروابط والعلاقات الذهنية ،وعندما تستخدم كلمات رئيسية مفردة سوف تكون أكثر حرية ومن ثم أكثر قدرة على توليد أفكار و خواطر جديدة ،أما العبارات أو الجمل فإنها تعوق هذا التأثير المحفز.

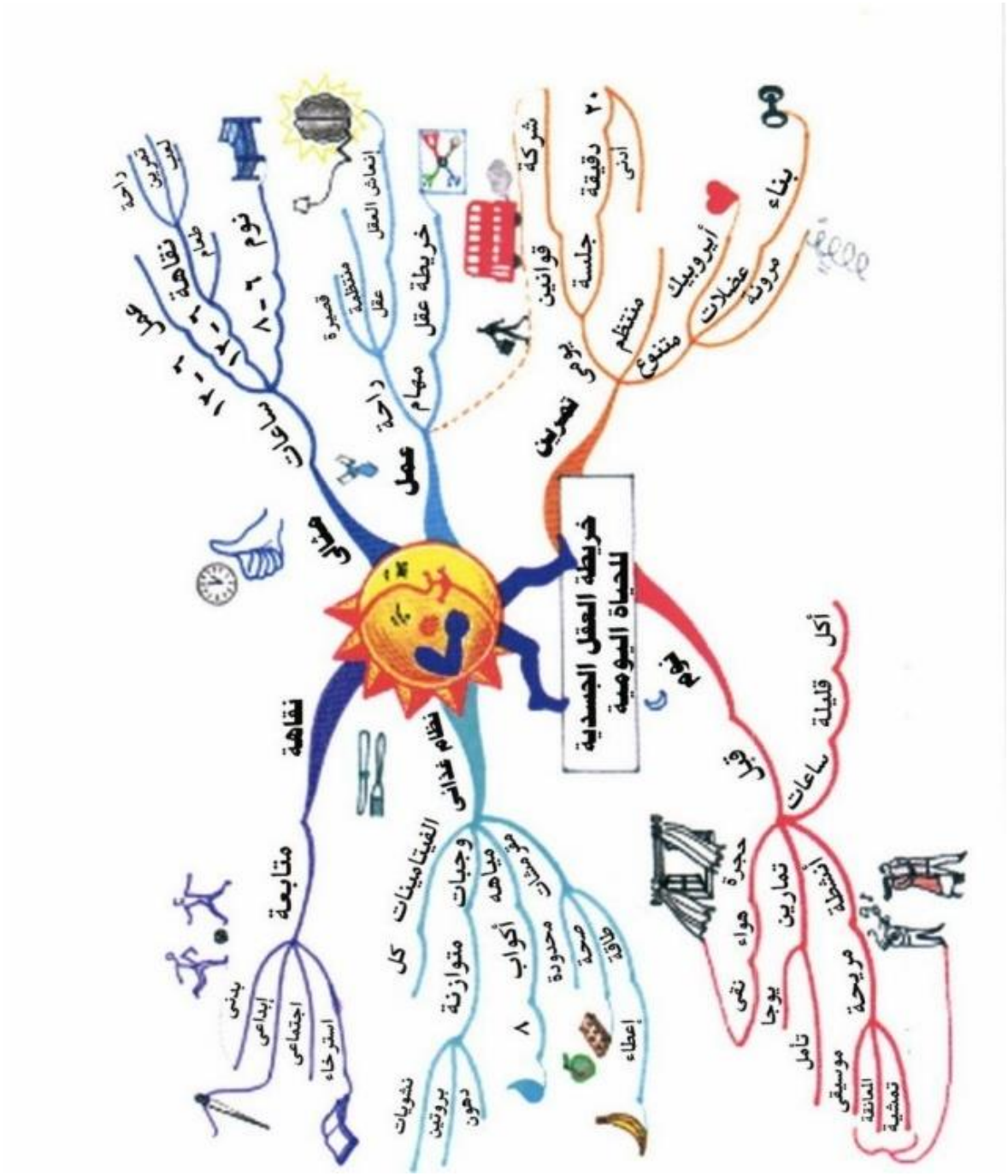
7-استخدام صور عند رسم الفروع لأن كل صورة شأنها شأن الصورة المركزية تغني عن 1000كلمة ،لذا إذا كان لديك عشر صور على الخريطة الذهنية الخاصة بك فهذا يعني أنك دونت ملاحظات تتكون من عشرة آلاف كلمة.

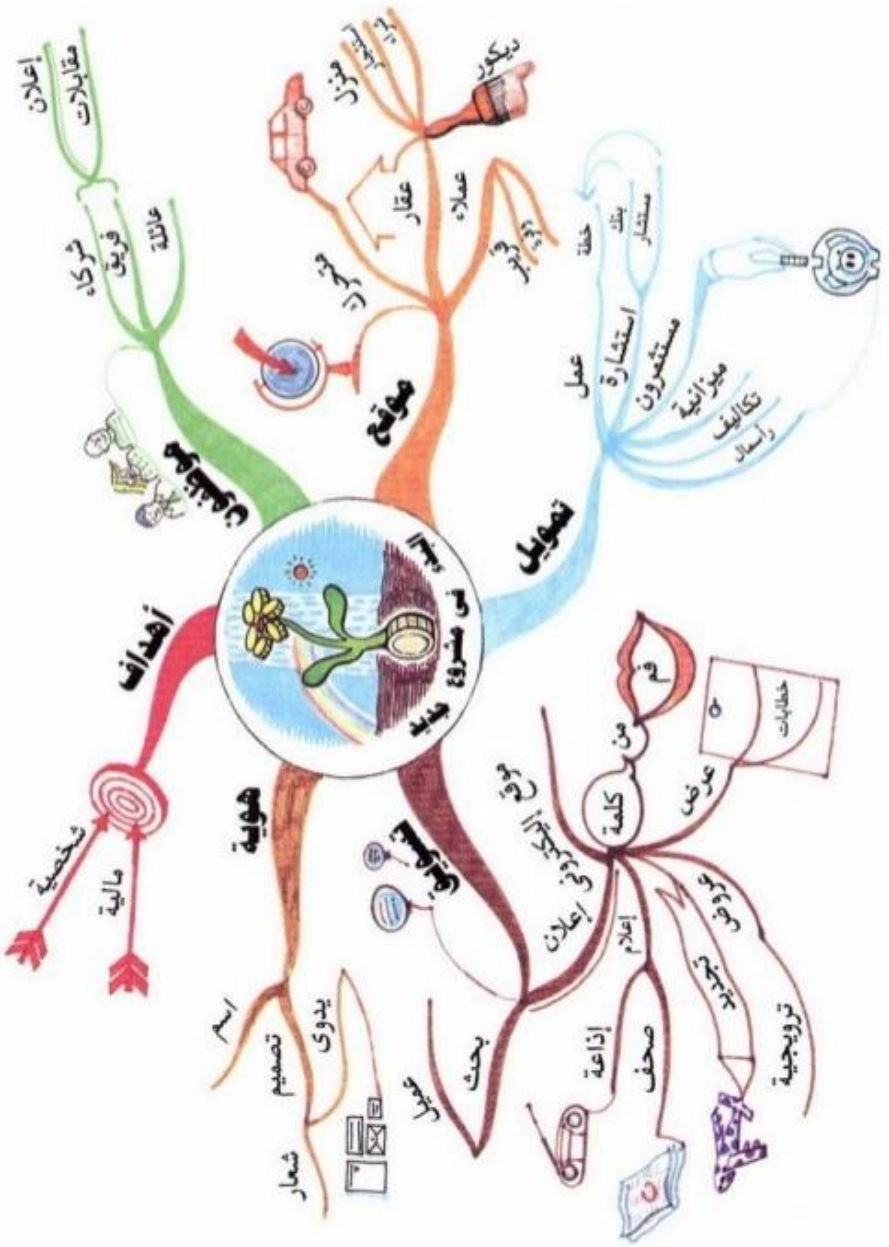
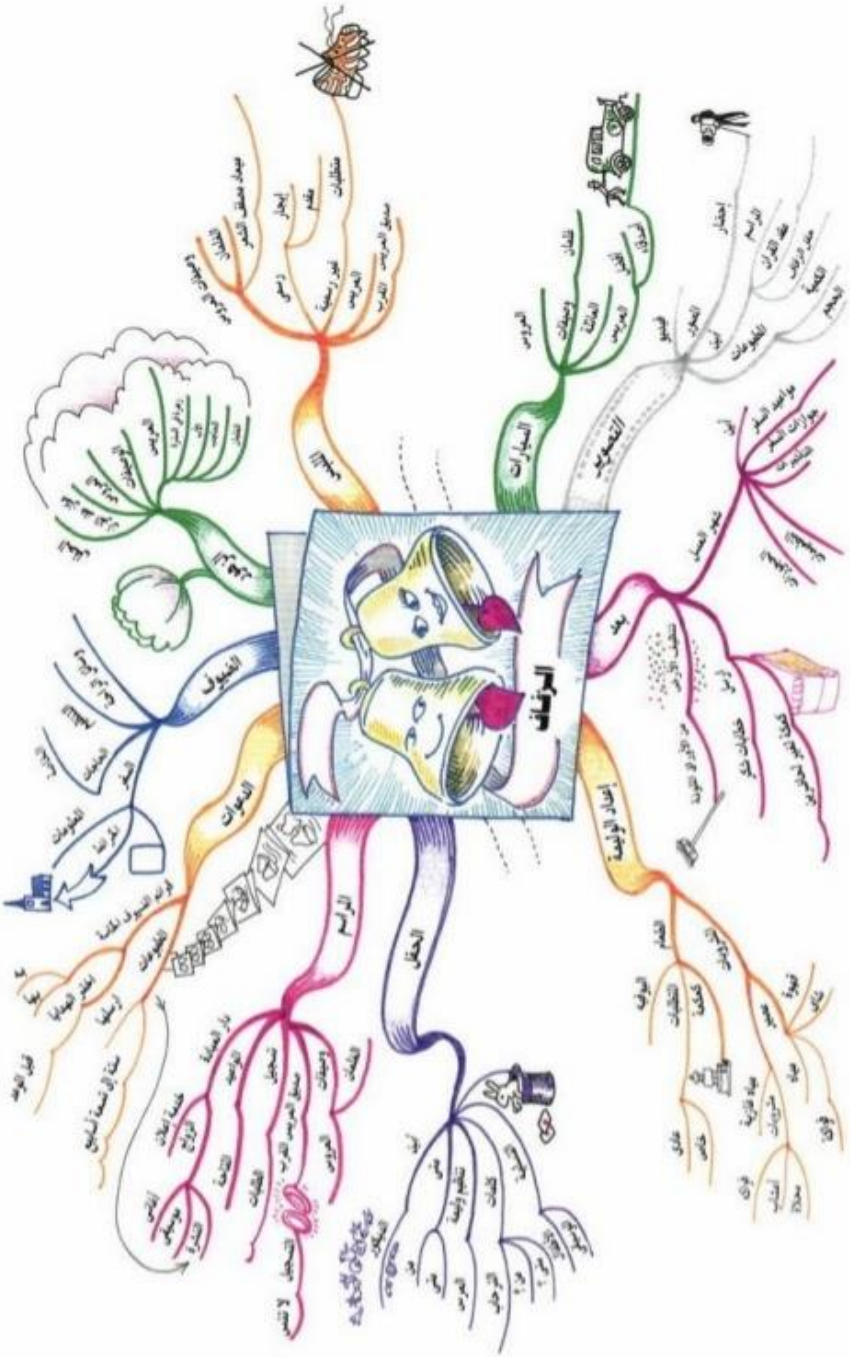



المثابرة
تصور
تحقق
الحياة
قوى
مدارسة
الطقوس
العادات
الالتزامات
محرك
العبقرية
مجهود
إبداعي
الذكاء
التعلم
وثبة
الدوام
على
منتج
١٣٠٠
براءات
الاختراع
١٪
اليوم
تخفيز
٩٩٪
مخترع
العبقرية
البيسون
البول السكري
يتصبر على
عجب
المحنك
الرئيسي
متقف
وبحراف
ذهب
بطل
تعريفات
سلبية
متصلب
غير مرن
"فشل"
رد فعل
إيجابي
ضبط
محاولة
محاولة
محاولة


علامة القوة الجسدية
جسدي
قوة
مرونة
تحمل
وقفة
ثقة
عقلي
إيجابي
توجه
تحكم
عقل
جسد
معرفة
حفاظ
وظيفة
نظم
جسم
ذكاء
كبر
جوانب
إيجابية
جسدي
نجوم
طعام
متوازن
صحي
معرفة
طعام
طاقة
مستويات مرتفعة


الفيتامينات
ب ١٢
تمثيل غذائي
تكاثر
هضم
خلايا
دم
أحماض
بروتين
حمراء
دهنية
ب ٦
تكوين
كولاجين
جينات
ب ٥
ذاكرة
تمثيل غذائي
وقاية
التوتر
تدمير
طاقة
مخدرات
إدمان
ب ٣
جهاز
تمثيل غذائي
مخ
قلبي
تحسين
ب ٢
أساس
توتر
ب ١
إجهاد
يقوي
وقاية
جهاز
عصبي
أ
جميع
ك
مناعة
تقوية
كبد
جهاز
وظائف
القلب والأوعية الدموية
صحة
حماية
ج
جلد
تمثيل غذائي
دهون
نشويات
و
كوليسترول
تقليل
قلب
أمراض
وقاية
د
وظائف
تمثيل غذائي
خلايا
الجلد
تناسلية
كالسيوم
امتصاص
عظام
حفاظ
نمو


خريطة العقل الجسدية للحياة اليومية
تمرين
يومي
٢٠ دقيقة
جلسة
منتظم
أدنى
شركة
قوائين
بناء
مرونة
عضلات
متنوع
أبروبيك
عمل
مهام
خريطة عقل
انعاش العقل
منتظمة
قصيرة
راحة
مثالي
ساعات
٨-٦
نوم
نقاهة
طعام
تمرين
راحة
نوم
قبل
ساعات
قليلة
أكل
حجرة
هواء
نقي
يوجا
تمارين
تأمل
أنشطة
مريحة
موسيقى
المائدة
تمشية
نظام غذائي
وجبات
متوازنة
الفيتامينات
كل
نشويات
بروتين
دهون
مياه
أكواب
٨
مزمزار
محدودة
صحة
طاقة
إعطاء
نقاهة
متابعة
بدني
إبداعي
اجتماعي
استرخاء


أهداف
شخصية
مالية
هوية
اسم
تصميم شعار
يدوى
عميل
بحث
إذاعة
صحف
موقع الكترونى إعلان
من كلمة
فم
عرض
خطابات
عروض تجديد
ترويجية
تسويق
موقع
عملاء
عقار
متجر
تمويل
عمل
استشارة
مستثمرون
ميزانية
تكاليف رأسمال
بنك
خطة
مشروع جديد
إعلان
مقابلات
شركاء
فريق
عائلة