وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي

موجهة لطلبة السنة أولى ماستر تخصص علم النفس المدرسي
السداسي الثاني

اعداد الأستاذة: عليوة سمية

السنة الجامعية **2023/2022**

الفهرس

قائمة الجداول..... 4
قائمة الاشكال..... 5
مقدمة: 6
اهداف تدريس المقياس: 6
المحاضرة الأولى: مدخل مفاهيمي للدافعية 7
1مفهوم الدافعية:..... 7
2 .مفاهيم ذات صلة بالدافعية: 10
المحاضرة الثانية: مراحل وأنواع الدافعية..... 15
1_ مراحل الدافعية..... 15
2_ أنواع(تصنيف) الدافعية: 15
3_وظائف الدافعية:..... 20
المحاضرة الثالثة: دافعية التعلم 22
1_ مفهوم دافعية التعلم..... 22
2_ابعاد ومكونات دافعية التعلم:..... 23
3_ خصائص دافعية التعلم:..... 25
من اهم خصائص دافعية التعلم:..... 25
4_ أنواع دافعية التعلم..... 25
المحاضرة الرابعة: استراتيجيات استثارة دافعية التعلم 28

1 _ أهمية الدافعية في سياق التعلم: 28
2_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم: 28
3_اسباب تدني الدافعية: 31
4_ إستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ 31
المحاضرة خامسة: نظريات الدافعية الجزء الاول 37
1_ النظرية السلوكية 37
2_النّظريّة الإنسانيّة: 37
3_ نظرية العزو السببي ل"واينر" WINER 39
المحاضرة السادسة: نظريات الدافعية (الجزء الثاني) 49
1_نظرية العجز المتعلم لسليجمان 49
2_ نظرية الفعالية الذاتية لباندورا 56
المحاضرة السابعة: نظريات الدافعية (الجزء الثالث) 70
1_ نظرية ديناميكية دافعية التعلم ل VIAU 70
2_ نظرية التوقع ل VROOM 73
3 _ نظرية الذوات ودافعية التحصيل 74
المحاضرة الثامنة: مدخل مفاهيمي للمشروع 78
1_ تعريف المشروع: 78
2- اهداف المشروع: 80
3- وظائف المشروع: 80
4_ خصائص المشروع: 81

5_ أسس بناء المشروع:..... 82
المحاضرة التاسعة: أنواع المشاريع..... 83
أولا_ المشروع المدرسي 84
ثانيا_ المشروع الشخصي للتلميذ: 94
ثالثا_ المشروع البيداغوجي:..... 98
رابعا_ المشروع المهني:..... 99
المحاضرة العاشرة: علاقة الدافعية للتعلم ببناء المشروع 106
1_المشروع المدرسي والمهني كغاية بيداغوجية..... 106
2_ علاقة الدافعية للتعلم ببناء المشروع..... 108
3_الدافعية الخارجية والداخلية والمشروع 108
خاتمة: 109
قائمة المراجع: 110

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	يوضح الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل	24
2	يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية	27
3	يوضح ابعاد العزو السببي عند واينر	46
4	يوضح مقارنة بين التلميذ العادي والتلميذ المصاب بالعجز المكتسب	54
5	يوضح العمليات المعرفية الكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية	67
6	يوضح الدافعية الكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية	68
7	يوضح العمليات الانفعالية لكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية	69
8	يوضح الفرق بين الأهداف التعلمية والاهداف الادائية	76
9	يوضح مراحل بناء المشروع المدرسي والمهارات السلوكية المرتبطة بكل مرحلة	92

قائمة الاشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	13
2	يوضح هرم ماسلو للحاجات	39
3	يوضح تفسير التلاميذ للفشل في الامتحانات	43
4	يوضح مكونات العجز المكتسب	56
5	يوضح الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج	59
6	يوضح ابعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الافراد	61
7	يوضح مصادر الكفاءة الذاتية	63
8	يوضح نموذج الدافعية في السياق المدرسي	72
9	يوضح نموذج فروم	74

مقدمة:

يعد موضوع الدافعية من موضوعات علم النفس المثيرة؛ لما له من أهمية إنسانية واجتماعية ونفسية. وينطلق الاهتمام به من المبدأ النفسي الذي يرى أن أي سلوك لابد أن يكون وراءه دافع أو عدة دوافع تستثيره وتقوم بتوجيهه، واستناد الى ذلك يمكن تفسير سلوك الأفراد في ضوء دافعيتهم وإقبالهم وانهماكهم أثناء القيام بمهمات معينة وإن استجابات الإنسان وردود أفعاله تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية هي ما تعرف بالدافعية حيث تؤثر في سلوكه وتعلمه وتفكيره وخياله وإبداعه وأراءه وأعماله وإدراكه.

وفي المجال التربوي فهي مفهوم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي وقد اعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس إحدى العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداءاتهم المدرسية ومستويات نشاطهم الدراسي وأن معرفتها ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية وفي نجاح المتعلم،و تبرز أهمية الدافعية بالنسبة للتلاميذ باعتبارها من العوامل المهمة في بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية، حيث تساعدهم على الاستعلام الذاتي والاستكشاف والتعرف على قدر تهم و ميولاتهم وبالتالي يتحدد ملمحهم الدراسي والمهني ليصلوا إلى مستوى من النضج المهني.

وهذه المطبوعة تناولت بالتفصيل جميع العناصر المتعلقة بمحور الدافعية للتعلم والعناصر المتعلقة بالمشروع المدرسي وفق البرنامج الخاص بتكوين طلبة الماستر تخصص علم النفس المدرسي.

أهداف تدريس المقياس:

يتوقع من طلبة السنة أولى ماستر علم النفس المدرسي، والمهتمين بهذا المجال ان يحققوا الأهداف التعليمية التالية:

- استيعاب بعض النظريات المفسرة لديناميكية الدافعية في السياق المدرسي، وفهم سيرورة التعلم
- قدرة الطالب على تفكيك الوضعيات التي تزيد من الدافعية او تحد منها
- القدرة على فهم أساليب رفع دافعية المتعلمين
- استخدام المعارف السابقة المتعلقة بالدافعية في خلق وبناء مشاريع

المحاضرة الأولى: مدخل مفاهيمي للدافعية

1. مفهوم الدافعية:

مصطلح "الدافع "مشتق في اللغة العربية من الفعل" دفع"، الذي يعني "حرك" ويقابلها في اللغة الأجنبية كلمة MOVERE، التي ترجع الى الأصل اللاتيني للكلمة MOTIVATION

ويرىAtkinson : أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصي جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين (شرقي رابح ،2010، ص68) .

وعرف MURRAYالدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك

وتعرف أيضا انها: استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك يشترك فيه، ويهدف الى اشباع دوافعه للمعرفة (شريك ويزة،2017، ص4)

يعرفها أحمد بلقيس وتوفيق مرعي بأنها:"تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، والأفكار...الخ)

أما التعريف الذي يورده " **اندرودي سيزيلاغي**" فيرى أن الدافعية ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية هي:

- أن تحليل مفهوم الدافعية يرتكز على عوامل تثير سلوك الشخص
- يتعلق مفهوم الدافعية إجرائيا بنوع الأهداف والاتجاهات الشخصية
- كما أن مفهوم الدافعية يشير إلى كيفية بدء السلوك وبقائه أو إيقافه

إن مفتاح فهم " عملية الدافعية" وفق العناصر الأساسية المذكورة سابقا، يكون من خلال فهم العلاقات التي تربط هذه العناصر في شكل تفاعل ديناميكي، يفترض وجود حاجة لدى الفرد تجعله في حالة عدم توازن أو توتر، يسلك الفرد في ظل ما يعيشه من توتر سلوكا معينا من

أجل تحقيق هذه الحاجة، وذلك بوضع هدف ما، يمكنه من إشباع حاجته الملحة، فيتجه الفرد نحو تحقيق الهدف المسطر في ظل ما يستشعره من (قدرة) فعلية تجعل هذا الهدف ممكنا (كتوفره على الوسائل المطلوبة أو لامتلاكه الكفاءات اللازمة) لكن هذه العملية لا تكتمل إلا بوجود (حافز) يقوم بدور المثير الخارجي والذي من شأنه أن يزيد من قيمة الهدف المرجو لدى الفرد (صوشي كمال ،2007، ص8)

تؤكد معظم تعاريف الدافعية على أنها قوة محركة للسلوك تعمل على إثارته وتوجيهه ومده بالطاقة ريثما يتحقق الهدف المرتبط بها أو إشباع الحاجة التي تثيرها.

وقد تعددت وتنوعت تعاريف الدافعية شأنها كشأن باقي مصطلحات علم النفس وهذا لاختلاف التوجهات والانتماءات العلمية للعلماء وفيما يلي نورد بعض منها:

- **وجهة النظر السّلوكية:**

يرى أصحاب هذه النظرية بزعامة (واطسون) ان الدافعية هي الحالة الداخلية او الخارجية لدى المتعلم، والتي تحرك سلوكه، واداؤه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف او غاية محددة حيث فسرت هذه النظرية الأداء المدرسي لدى التلميذ على أساس التعزيز الخارجي الذي يتحصل عليه أثناء وبعد قيامه بنشاط معين (نبيل زايد،2002، ص 250)

- **وجهة النظر التحليلية:**

حيث يرى أصحاب النظرية التحليلية أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هي تحقيق السعادة وتجنب الألم وعليه يمكن تحديد مفهوم الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل.

- **وجهة النظر المعرفية:**

الدافعية هي حالة داخلية تحرك أفكار، ومعارف المتعلم، وبناه المعرفية، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية (Biehler and Snowman, 1990)

عرف هذا الاتجاه النظري تطورا بفضل أعمال (واينر WINER) و (هايدر HEIDER) اللذان أدرجا فكرة الاتزان المعرفي حيث اعتبرا الصراعات المعرفية قوى دافعة تثير وتوجه السلوك.

- **وجهة النظر الترابطية**

الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تحركه لاستجابات معينة في وضع مثير أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طِبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع، وتجنب حالات الألم، ويقوم هذا التفسير على ما يسميه علماء النفس بقانون الأثر، الذي قدم(ثورندايك) والذي نص على أن إتباع الفعل بثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا، بينما عدم إتباعه بأي شيء أو بعقاب يؤدي إلى الإقلال من تكراره (نبيلة خلال،2006، ص 47)

- **وجهة النظر الإنسانية:**

تركز هذه النظرية على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكانياته لتحقيق تعلم أمثل ولتحقيق ذاته، وقد عرف هذا الاتجاه النظري تطورا بفضل اعمال (روجرز) (1980) الذي يرى ان دوافع الأداء المدرسي تكمن في حاجات الفرد الداخلية للتعلم.

وكذلك اعمال (ماسلو) (1970) الذي يفترض ان سلوك الفرد موجه نحو تحقيق غايات عليا وهي تحقيق الذات.

وهكذا يمكن تحديد الدافعية من وجهة النظر الإنسانية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق الذات.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن الدافعية هي مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الدينامية بين الفرد وبيئته، وهي ليست سلوكا قابلا للملاحظة المباشرة ولكنها مفهوم وُضع للتعبير عن مجموعة العلاقات التي تنظم سلوك الفرد في بيئته تحت شروط معينة، سواء كانت داخلية أم خارجية، وعليه فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي تحمله على القيام بسلوك معين، بحيث يتمكن بعدها من التكيف مع البيئة ليحقق من خلالها أهدافا معينة. (نبيلة خلال،2006، ص 49).

والدوافع هي مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد استخدم بعض علماء النفس مصطلح الدافعية للإشارة إلى الحاجة، بينما ميز البعض الآخر منهم بين المصطلحين باعتبار الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، بحيث يتم إشباعها بمجرد إيجاد ذلك الشيء، وعليه فهي نقطة البداية لإثارة الدافعية، في حين أن الدافعية هي الجانب السيكولوجي للحاجة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من الإثارة السلوكية التي تؤدي إليها.

2. مفاهيم ذات صلة بالدافعية:

بعد تعرفنا على مفهوم الدافعية أو السلوك المدفوع، يبقى أن نميز بين مفهوم الدافعية وغيره من المفاهيم الأخرى وثيقة الصلة به ومن بينها:

- **الحاجة:**

هي الظروف او المواقف الذي يتطلب العمل للوصول الى هدف معين فالحاجة هي حالة الحرمان التي يعيشها الفرد والتي لا تلبث ان تزول بمجرد الوصول الى تحقيق هذه الحالة وعرفها الدكتور أحمد عزت راجح الحاجة" بانها حالة من العوز و النقص و الافتقار تقترن بنوع من التوتر و الضيق لا يلبث ان يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواء كان النقص ماديا او معنويا داخليا او خارجيا ، فالفرد يكون في حاجة الطعام متى اعوز جسمه الطعام، و في الحاجة الى الامن متى احتواه الخوف وافتقر الى الامن، و كثير من علماء النفس من يستعمل مصطلح الحاجة على انها مرادف لمصطلح الدافع بوجه عام، فيقولو إن أغلب الناس أن لم يكونوا جميعا، لديهم الحاجة الى الامن والحاجة الى التقدير الاجتماعي، وغيرها من الحاجات، فالحاجة اذن قد تعني الدافع أو تكون مرادفه له. (بدرالدين داسة،2012، ص42) وباختصار تعرف الحاجة على أنها " نوع من النقص يشعر به، أو يمارسه الفرد وهذا الاضطراب البدني أو النفسي قد يتمثل في الحاجة إلى الأكل أو الأمن والحب)، أي أنها حالة عدم توازن داخلية تأخذ شكل حاجة بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية **(شرقي رابح،2010، ص72)**

- **الحافز:**

يستخدم مفهوم الحافز إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي لحاجة معينة. وعلى عكس ذلك نجد ان هناك من يفرق بين الحافز والدافع حيث انهم يعرفون الحافز بانه حالة من التوتر والضيق تنشط الكائن الحي، لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا، لذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز وحده سلوك أعمى، في حين ان السلوك الصادر عن

الدافع يكون موجها، فالحافز هو مجرد دفعة من الداخل في حين أن الدافع هو دفعة في اتجاه معين. (كمال دسوقي،1979، ص4)

ويعرف أيضا بانه " مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة كافة القوى الحركية في الفرد والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته، كما أن الحافز شيء خارجي، بمعنى أنه نابع من ظروف خارج الفرد تجعله يتبنى تصرفات في اتجاه معين لقدرتها على تنشيط دوافعه وتشجيعها"

- **الباعث:**

يؤكد علماء النفس الى ان الباعث يرتبط بالمؤشرات الخارجية، حيث عرفه "فيناك" بانه يشير الى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الافراد سواء تأسست هذه على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية. (أحمد عزت رابح، 1968، ص 11) والباعث هو الذي يثير الدوافع ويرضيه بمجرد الحصول عليه، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، والماء باعث يستجيب له دافع العطش ووجود جائزة أو مكافأة او وظيفة معينة بواعث يستجيب لها دوافع مختلفة، فالدفع قوة داخل الفرد، والباعث قوة خارجية. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص8)

- **الرغبة:**

هي شعور بالميل نحو اشخاص او أشياء (عدم وجود توتر في الرغبة) فالرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة، فالرغبة تستهدف اللذة والحاجة تستهدف تجنب الألم. (جابر نصر الدين واخرون،2006، ص24)

- **الغرائز:** يرى الدكتور عبد العزيز القوصي ان الغرائز هي دوافع او قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وان الغرائز_ كدوافع فطرية_ تساعدنا على تفسير السلوك. (عبد العزيز القوصي،1964، ص 129) والغريزة استعداد فطري جسمي وعقلي يدفع الانسان الى الالتفات الى شيء معين (الادراك) وانفعال يصاحب هذا الادراك(وجدان)والقيام بعمل نحو الشيء المدرك(نزوع) ومن امثلتها:

❖ غريزة الوالدية وانفعالها (الحنو)

❖ غريزة المقاتلة وانفعالها (الغضب)

❖ غريزة الاستطلاع وانفعالها (التعجب)

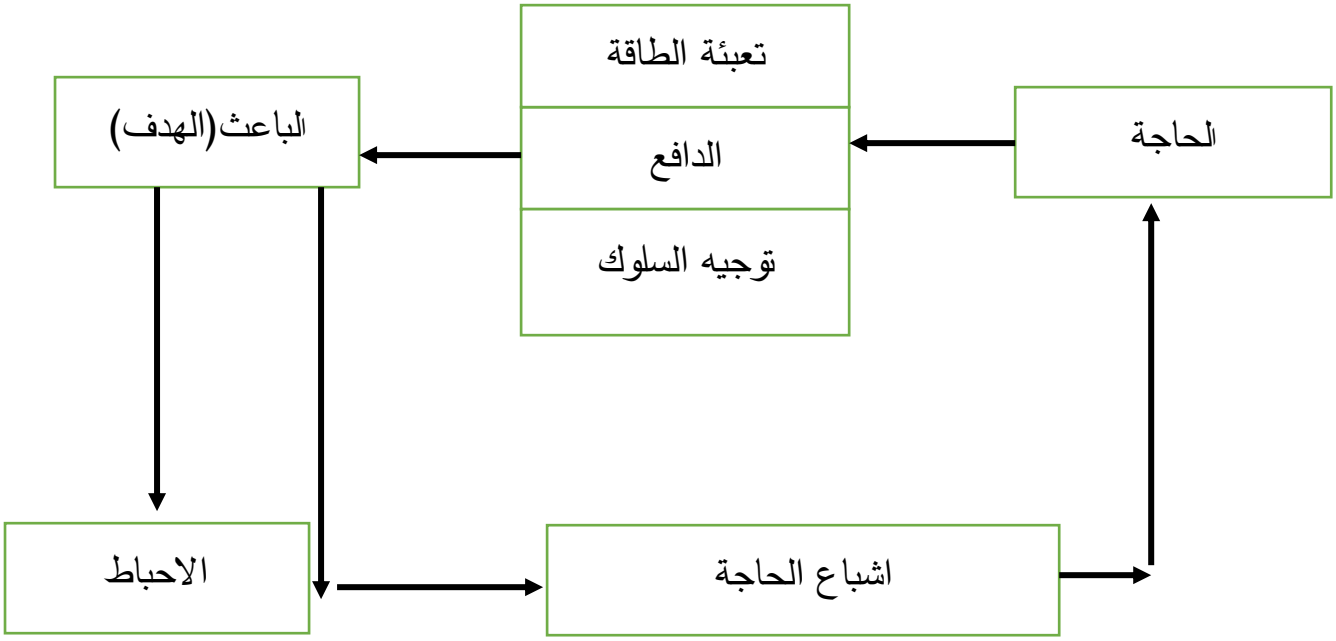
❖ غريزة الخلاص او الهرب وانفعالها (الخوف)

- ❖ غريزة البحث عن الطعام وانفعالها(الجوع)
- ❖ غريزة النفور وانفعالها (الاشمئزاز)
- ❖ غريزة الاستغاثة وانفعالها (العجز والعطف)
- ❖ الغريزة الجنسية وانفعالها (الشهوة الجنسية)
- ❖ غريزة الخنوع وانفعالها (الشعور بالنقص)
- ❖ غريزة السيطرة وانفعالها (الزهو)
- ❖ غريزة الحل والتركيب وانفعالها (حب العمل والنشاط)
- ❖ غريزة التملك وانفعالها (حب التملك)
- ❖ الغريزة الاجتماعية وانفعالها (الشعور بالوحدة)
- ❖ غريزة الضحك وانفعالها (التسلية)

ويفسر المحدثون من علماء النفس سلوك الانسان لا على أساس الغرائز كما يرى "مكدوجال" بل على أساس الدوافع البيولوجية والاجتماعية والحاجات واهم هذه الحاجات:

الحاجة للمحبة، الحاجة للأمن والطمأنينة، (الجسمية والعقلية)، الحاجة للنجاح، الحاجة للحرية، الحاجة للتقدير، الحاجة الى الضبط. (مصطفى زيدان ،1990، ص 44)

وفي ضوء ذلك فان الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شي معين، وترتب على ذلك ان ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من اجل الوصول الى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل الاتي:



شكل رقم (1) يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث (عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص79)

- **الميول والاتجاهات:**

✓ **الاتجاهات:** تلعب الاتجاهات دور مهم في كل من علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، حيث تعد الاتجاهات النفسية الاجتماعية من اهم توابع التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من دوافع السلوك، التي تؤدي دورا اساس في ضبطه وتوجيهه. (بدرالدين داسة،2012، ص45) ويعرف "البورت" الاتجاه بانه "حالة من الاستعداد والتأهب العصبي النفسي، تنظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي" على استجابة الفرد لجميع الموضوعات، والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة. وقد يستعمل الاتجاه بمعنى المواقف أو الموقف كما ذكر الدكتور فاخر عاقل في معجمه حيث عبر عنه" نزعة الانسان للاستجابة الى حادث معين أو فكرة معينة بطريقته محددة سلفا والمواقف قد تكون ايجابية او سلبية.

- ✓ **الميول:** وفيما يخص الميول فان تعريفها لا يبتعد كثيرا عن تعريف الاتجاهات، حيث تجد الدكتور فاهر عاقل في معجمه يعرف الميل" هو اتجاه" واضح لتقدم الحركة او الفكر باتجاه دوافع فطرية أو مكتسبة.

ويمكن تعريف الميل بانه مفهوم يعبر عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد او المعارضة ومن هذا التعريف الاجرائي يتضح لنا الفرق بين الاتجاه والميل إذ يكمن في ماهية او طبيعة الموضوع الذي تدور حوله استجابات الفرد، فان كان الموضوع بصيغة اجتماعية كأن يكون مسألة متجادل عليها او موضع تسائل او محل صراع نفسي او اجتماعي سمى المفهوم المعبر عن الاستجابات اتجاه وأن كان الموضوع تغلب عليه الصفة الذاتية او الشخصية يسمى ميلا. (عبد الفتاح ديودار،1992، ص 41).

المحاضرة الثانية: مراحل وأنواع الدافعية

1. مراحل الدافعية

يمكن الإلمام بمراحل الدّافعيّة كعمليّة تبدأ باستثارة النّشاط وتنتهي بتحقيق الهدف واستعادة التّوازن وهي: (ساعد وردية،2020، ص4)

أ- **مرحلة استثارة الكائن الحي أو محدّدات الدّافعيّة:** تعبر محددات الدوافع عن الحاجات الفيزيولوجيّة الّتي تعتبر ضروريّة لاستمرار الحياة الطبيعيّة للفرد كالحاجة إلى الأكل والشّرب والهواء ...وتؤثّر هذه المحدّدات بشكل قويّ ومباشر في تشكيل السّلو ك وصياغته. إذن هذه المحدّدات هي أ ول مرحلة لتكوين الدّافع

ب- **مرحلة الحافز أو حالة الدّافع:** حرمان الكائن الحي من الحاجات الفيزيولوجيّة تزيد من شدّة الدّافع وتضاعف من حدّة النّشاط الّذي يبحث عن حالة إشباع لهذه الحاجة، وذلك بسبب حدوث عدم توازن بيولوجي لدى الفرد الكائن الحي الأمر الّذي يؤدّي إلى تنشيط واستثارة الكائن من أجل خفض هذا التّوتر، واستعادة حالة التّوازن

ت- **مرحلة البحث عن هدف:** ويهدف هذا السّلوك إلى خفض التّوتر واستعادة الاتزان وفي حالة الكائن المحروم من الطّعام مثلا: يكون سلوكه موجها نحو الحصول على الطّعام

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

ج- **مرحلة خفض التّوتر واستعادة التّوازن:** وتعتبر آخر مرحلة يستعيد بها الكائن الحي توازنه وتنشأ نتيجة الحصول على الهدف. أو هي الأثر ا لذي يعقب تحقيق الإشباع. وهي مرحلة في غاية الأهميةّ بالنّسبة لتثبيت التّعلّم

2. أنواع(تصنيف) الدافعية:

تخضع تصانيف الدوافع لاعتبارات عدة، أهمها التصنيف من حيث المصدر فتصنف إلى دوافع داخلية ودوافع خارجية، ومن حيث المنشأ تصنف إلى فطرية أو مكتسبة، كما تصنف من حيث

النتيجة، فيكون اتجاه حافز لتأخذ منحى إيجابي، أو تكون قصد الحد من سلوك معين فتأخذ المنحى السلبي ،وقد تصنف الدوافع من حيث الهدف المقصود بالإشباع إلى دوافع غريزية ،وأخرى سيكولوجية وثالثة ذات بعد اجتماعي ويصعب إيجاد تصنيف واحد لها لتعقد صلتها وتنوعها مع السلوك الإنساني غير الثابت هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ترجع هذه الصعوبة إلى أسباب عديدة منها: (لخضر بن غنام،2007 ، ص ص29،30).

- يستجيب العديد من الأفراد أحيانا لدوافع مختلفة بسلوكيات متشابهة فيصعب في هذه الحالة تحديد نوع الدافع.
- يستجيب بعض الأفراد لنفس الدافع بألوان مختلفة من السلوكيات، والتي كان من المفترض أن نعرف من خلالها نوع الدافع إلا أننا نجد من هذه السلوكيات ما هو نفسي ومنها ما هو اجتماعي ومنها حتى ما هو غريزي فلا يمكن تحديد نوع الدافع المحرك لهذه السلوكيات المختلفة.
- تختلف الدوافع باختلاف الأشخاص والشخصيات والقدرات والمميزات الفردية، فلا يمكن الحكم على سلوك معين صادر عن مجموعة من الأشخاص انه من دافع واحد.
- يصعب تحديد نوع الدافع باعتبار أن نفس الفرد إذا اختلفت ظروف حياته من فترة إلى أخرى قد يبدي نفس السلوك الماضي بدوافع أخرى، أو قد تبقى له نفس الدوافع في فترة ما وتتغير سلوكياته.

وفيما يلي اهم التصنيفات الشائعة:

أ_ تصنيف الدوافع من حيث المنشأ:

- **الدوافع الفطرية:**

ويطلق عليها كذلك اسم العضوية أو البيولوجية أو الأولية ويقصد بالفطري ما يولد الإنسان مزودا به ولا يحتاج إلى تعلمه، لأنه ينتقل عن طريق الوراثة. (سيد خير الله،1974، ص39)

ويذهب اغلب العلماء إلى أن الدافع الفطري هو كل دافع يدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة بالرغم من تغيير السلوك.

والدوافع الفطرية هي دوافع عامة مشتركة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وثقافاتهم ويتم بها المحافظة على بقاء الكائن الحي مثل الحاجة إلى الطعام والنوم والراحة والدافع الجنسي...

ومن خصائص الدافع الفطري ما يلي:

- ظهور الدافع منذ الميلاد أو سن مبكر أي قبل أن يستفيد الفرد من الخبرة والتعلم كماصات الرضاعة بالنسبة للرضيع.
- اشتراك النوع كله في هذا النوع من الدوافع مهما اختلفت ظروفهم ومواقعهم ومحيطهم وتركيبة شخصياتهم.

أنواع الدوافع الفطرية:

- دوافع تكفل الحفاظ على حياة الفرد الواحد وتسمى بالدوافع البيولوجية ويجب إشباعها بصورة فورية نسبيا وإلا كان المصير موت الفرد، ومنها: دافع التنفس والجوع والعطش...
- دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع مثل الدافع الجنسي ودافع الأمومة والحنو....
- دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات مثل دافع الحب والكراهية والقتال...
- دوافع تعمل على التنسيق بين النوع وبيئته ليتم إشباع الدوافع الأخرى كدافع الفضول والاطلاع وأن كانت تختلف نسبة توفره وإلحاحه من فرد لآخر.

- **الدوافع االمكتسبة:**

هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد من خلال عملية التطبيع الاجتماعي وتساعده على استمرار العلاقات الإنسانية والاجتماعية، فهي التي تضبط سلوكنا الاجتماعي مثل دافع الانتماء إلى الجماعة ودافع المشاركة الوجدانية ودافع الأمن ....، وعدم إشباع هذه الدوافع يؤدي إلى الشعور بالقلق والاغتراب واحتقار الذات، ولا تنشا الدوافع المكتسبة من عدم بل تستند أساسا إلى الدوافع والاستعدادات الفطرية وتثبت في ثناياها تحت تأثير العوامل البيئية والاجتماعية (لخضر بن غنام،2007، ص31).

أنواع الدوافع المكتسبة

- **الدوافع الذاتية (الشخصية):** وهي تختلف باختلاف الأفراد الذين ينتمون إلى مجتمع واحد الا انها باختلافها تشكل الاختلاف الاجتماعي كدوافع العمل والوظائف المختلفة ودوافع النشاطات الترويحية المثمرة...الخ
- **الدوافع الاجتماعية العامة:** والتي لابد لكل فرد من اكتسابها خلال خبراته اليومية بغض النظر عن اختلاف المجتمعات والثقافات وتمثل الدافع إلى الاجتماع والانتماء والمشاركة الوجدانية والاجتماعية.
- **الدوافع القومية:** وهي دوافع قد تختلف من فرد لآخر وقد تختلف من مجتمع لآخر إلا أن القومية العرقية أو اللغوية الدينية تجمع بينها في تكامل كدافع العبادة والدين ونشر اللغة والحضارة.... الخ.

ب_ تصنيف الدوافع من حيث الشعور:

يقسم هذا التصنيف الدوافع إلى قسمين شعورية ولا شعورية.

- **الدوافع الشعورية:** وهي التي يكون الفرد على وعي بها وأدراك لها عند نشاطها وتوجيهها وهي نتاج نشاط عقلي لان الفرد أثناءها يقوم باختيار الدافع المناسب للموقف الذي يسعى لتحقيقه والمعروف أن الدوافع الأولية تكون دوما ذات أولوية في عملية الإشباع كتقديم دافع الطعام على دافع العبادة (الصلاة) في حال حضور الاثنين معا. (لخضر بن غنام،2007، ص32).
- **الدوافع اللاشعورية:** لا يشعر بها الفرد اثناء قيامه بالسلوك أيا كان السبب وتقسم مدرسة التحليل النفسي هذه الدوافع إلى مؤقتة يمكن أن يدركها الرد بتمحيص أو مراقبة سلوكه وأخرى دائمة يصعب على الفرد معرفتها إلا بطرق علاجية خاصة نادت بها نظريات علم النفس خاصة التحليل النفسي، ومن أمثلة النوع الأول الرغبة في شيء معين فللوهلة الأولى قد تنشا لدى الفرد المدمن المقلع رغبة معينة نحو التدخين لكن بعد تمحيصها و إدراكها يلغيها من قائمة الإشباع أما الدوافع اللاشعورية الدائمة فمن أمثلتها دافع الأمن و عملية كبت ما يثير الخوف والفزع

ج _ تصنيف الدوافع من حيث النتيجة

تظهر الدوافع من خلال نتائج سلوكيات الأفراد وعلى ضوء هذا يمكن تقسيم الدوافع الى قسمين:

- **دوافع إيجابية:** ويقصد بها الدوافع المثيرة للسلوك والمحركة لنشاط الكائن الحي فهي التي تخلق روح الحركة في المجتمع والفرد ويعتبر العمل والتواصل والعبادة والمشاركة والتعارف وغيرها من ديناميكيات الحياة (الداهري،1999، ص 105).
- **الدوافع السلبية:** وهي الدوافع التي تؤدي إلى الحد من بعض السلوكيات والحركات في سبيل البقاء أو الراحة أو غيرها من الأهداف وقد يكون الدافع في بعض الحالات إيجابيا، دافعا، مثيرا، فاعلا، محركا للسلوكيات وفي حالات أخرى يكون مثبطا، سلبيا، مانعا، موقفا للسلوكيات.

د_ تصنيف الدوافع حسب مصدرها

- **الدوافع الداخلية:** وتعرف أيضا الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل وأنه يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعيا منه لتحقيقها وليس مدفوعا للقيام بأي عمل من أجل أن يثاب أو أن يقدره الآخرون فإذا كان الشخص مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط من ذاته فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة والإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بإدراك الكفاءة والعزم الذاتي وهذا ما يدفع بالأفراد من أجل إنجاز مختلف المهام. وقد عرف "روسل" Roussel (2000) الدافعية الداخلية بانها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحث تأثير الدافع الداخلي، يعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوع للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي، فالمتعلم ذوي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو الذي يدفع المتعلم لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه (الداهري،1999، ص 105).

- **الدوافع ذات المصدر الخارجية:** تتمثل الدوافع في هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجي تقوم بتوجيه أداء الفرد وتحثه على العمل، والتي تؤدي به للقيام بالأعمال ليس من أجله بل من أجل الآخرين فهو يطمح لأن يقدره الآخرين ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فالتلميذ الذي يكون له دافعية ذات مصدر خارجي يكون محكوم ومنضبط من الخارج، فأداءه مرهون بعوامل خارجية وبظروف خارجية وينتظر المكافئة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي، فهو مسلوب الإرادة في العمل إذ نجده يعمل إذا طلب منه وإذا قدم لها ثواب، فهو يسعى لأن يكون انطباع حسن عند الاخرين، فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو.(بن يوسف امال،2008، ص 36)

3. **وظائف الدافعية:** للدافعية مجموعة من الوظائف نذكر منها:

- **استثارة السلوك:** تعتبر الدافعية عامل يحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط، حيث أن المستوى المنخفض يؤدي عادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدى إلى ارتفاع القلق والتوتر ، فالدافعية تقوم بعملية بعث وإثارة وتوجيه السلوك فهي تقدم الحافز والانطلاقة وإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك.
- **تنشيط السلوك:** فهي تحرك وتنشط السلوك حيث تتمثل الدافعية في تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو هدف معين حيث أن وظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للفرد للقيام بالأعمال. أما قشقوش وطلعت منصور (1979) فيضيفان أنه بوجود الدافع ينشط السلوك ويستثيره ويحركه أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء والأفعال وتعمل الدافعية للتعلم على إمداد المتعلم بالطاقة والنشاط لأداء السلوك فهي تقدم له الحافز والانطلاقة وتبث فيه الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك التعلمي .ويضيف الزيات (1996) أن التعلم يحدث عن طريق النشاطات التي يقوم بها الفرد وأن حدوث هذا النشاط مرتبط بظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع فالدوافع هي الطاقات الكامنة لدى المتعلم، وعليه يمكن اعتبارها الأساس الأول في عملية التعلم. (بن يوسف امال،2008، ص 38)

- **التوجيه** :تشير الدافعية إلى جعل الشخص يقوم بمقارنة بين البيئة والهدف والتقليل من التفاوت بينهما، يقوم بمعالجة البيئة ليسعي بعدها لتحقيق هدفه ،فهي تدفع الفرد للقيام بنشاط معين وتطبع سلوكه بطابع معرفي وتعمل كمخطط وتوجيه لمسار السلوك الإنساني وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف فهي عند المتعلم خاصة توجه انتباهه إلى النشاطات الدراسية وتؤثر في توجيه سلوكه نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها ،حيث يلاحظ أن الطالب الذي يكون لديه دافعية عالية للتعلم ينتبه لمعلمه أكثر من زميله الذي تكون لديه دافعية متدنية (منصور رشيد،2000، ص 22).
- **الاستمرارية** :تقوم بالمحافظة على استدامة السلوك لطالما بقي الإنسان مدفوعا بالحاجة إليه وتفيدنا الدافعية في فهم الأطفال والدوافع المختلفة التي تحركهم وتساعدنا في التنبؤ بالسلوك الإنساني وتعمل على توليد اهتمامات معينة وجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية عاطفية –حركية.

- إن الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه حيث أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء.
- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فهي تؤثر في مستوى الطموح.
- كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة عليها وطلب المزيد.

المحاضرة الثالثة: دافعية التعلم

1. مفهوم دافعية التعلم

يعرف(الأزيرجاوي)، (1991) الدافعية للتعلم بانها تمثل القوة التي تحرك المتعلم لكي يؤدي العمل المدرسي، وهذه القوة تتمثل في كثافة الجهد الذي يبذله المتعلم، وفي درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس.

والدافعية للتعلم تعرف أساسا من خلال تقدم واسهام وتصميم واصرار المتعلم من أجل القيام بمهمة او عمل (قنوعة عبد اللطيف،2019، ص44).

ويعرفها ترانديف 1992: سلوك تحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإد راك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والقدرة على التحكم في تلك النشاطات، إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص57،58).

في كتابه " الدافعية في الوسط المدرسي " أن الدافعية للتعلم عبارة عن Viau :ويحدد حالة دينامية تتواجد جذورها في إداركات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف "، ويبلور هذا التعريف الأبعاد الثلاث الأساسية للدافعية:

- في البداية هي تعبر عن حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدروسة
- تقاس هذه الدافعية بالاختيار والالتزام ومثابرة التلميذ
- ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته وعن محيطه

"تعريف بروفي ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى؛ لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي

وتعرفها صفاء الأعسر بأنها: " الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين، تدفع بإمكانيات التلميذ العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية.

ويتضح من التعاريف السابقة بأن الدافعية للتعلم مفهوم جد واسع يصعب حصره وذلك لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى آخر ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة، لكن يمكن الإشارة الى ان الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، إن الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم. (قنوعة عبد اللطيف،2019، ص45)

إلا أننا نستطيع أن نقول: إن التعلم لا يحدث دون استثارة ونشاط، ولذا فإن مفهوم الدافعية للتعلم يجب أن تشمل العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن
- تحقيق التعلم

وبذلك تكون المهمات الملقاة على عاتق المدرسة والمعلم بشكل خاص كالآتي

- توفير ظروف تساعد على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه
- توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المتركز حول نشاطات التعليم والتعلم المرتبطة بموضوع التعلم
- توفير الظروف المناسبة لتشجيع اسهام الطلبة الفعال في تحقيق الهدف
- إثابة وتشجيع هذا الاسهام في النشاطات الموجهة نحو تحقيق الهدف.

2. ابعاد ومكونات دافعية التعلم:

يمكن التحدث عن ثلاث مكونات لدافعية التعلم وهذا حسب ما أوردته "ديمبو"(1994) وهي:

- **مكون القيمة:** الذي يتضمن أهداف التلاميذ ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟) (ساعد وردية،2020، ص 14).
- **مكون التوقع:** الذي يتضمن معتقدات التلاميذ حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).
- **المكون الانفعالي:** الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟) وقاما الباحثان كوزكي وأنتويستال Kozki et Entwistel (1984) بدراسة سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية، استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات مع التلاميذ والمربين والجدول التالي يوضح أهم هذه الأبعاد:

الجدول رقم (01): يوضح الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل (دوقة واخرون،2009، ص 13)

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي _الحماس _الاندماج _الجماعية	_التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء. -حب إرضاء الكبار. -حب العمل الجماعي
المجال المعرفي -الاستقلالية. -الفاعلية. -الاهتمام.	_الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين. _الاعتراف بالتقدم في المعرفة. _السرور بالأفكار والآراء.
المجال الأخلاقي -الثقة. -المطاوعة. -المسؤولية	_الرضا عند الأداء الجيد _تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام _ قبول تبعات الأعمال

3. خصائص دافعية التعلم:

من اهم خصائص دافعية التعلم:

- **عملية معقدة:** تتبع الدافعية كمتغيرات داخلية في ذات التلميذ الذي يتميز بطبيعته الجسمية والعقلية والنفسية الخاصة من جهة ولاختلاف بيئته وتربيته وحاجاته من جهة أخرى
- **لا يمكن رؤيتها:** ولكن يمكن ملاحظة آثار ذلك.
- **ظاهرة متميزة:** ما دامت الدافعية تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه عند التلميذ وكل فرد يمتلك خصائص تميزه عن غيره فإن الدافعية تعد ظاهرة متميزة لدى كل فرد بسبب الفروق الفردية.
- **ذات توجه قصدي:** والمقصود بذلك أن كل متعلم عندما يقوم بعمل ما فإنه يقوم بذلك أي مقصودا ومن ثم تكون الدوافع التي دفعته ذات طابع قصدي
- **تكتسب من الخبرات التراكمية للفرد:** مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وبنائه أ وإلغائه
- **لا تعمل بمعزل عن غيرها:** من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي (شريك ويزة، 2017، ص 176)

4. أنواع دافعية التعلم

- **الدّافعية الدّاخلية:** وقد وصفها شلتز "schultz"(1993) بالقيمة الداخلية، وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات. كما يمكن ارجاعها حسب LEGENDRE (1993) الى الشعور باللذة والارتياح اثناء ممارستنا او تحقيقا لاي نشاط. (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص60) فهي الّتي يكون مصدرها المتعلّم نفسه، حيث يقدم على التّعلم مدفوعا برغبة داخليّة لإرضاء ذاته وسعيّا وراء الشّعور بمتعة التّعلّم وكسبا للمعارف والمهارات الّتي يحبّها ويميل إليها لما لها من أهميّة بالنّسبة له، لذا تعتبر الدّافعيّة الدّاخليّة شرطا ضروريا للتّعلّم الذّاتي. وهذا النّوع من الدّوافع ينعكس إيجابا على تحصيل التّلاميذ وتزداد الدّوافع الدّاخليّة عن طريق ربط الموضوع بحاجات المتّعلّم النّفسيّة والعقليّة. وكذلك تحقيق الانسجام بين طريقة التّعلّم وبين

ميول التّعلّم واتجاهاته، وتتحقق الدّافعيّة الدّاخليّة أيضا عند وضوح موضوع التّعلّم عند المتعلّم، ويتمّ إثارة الدّافعيّة الدّاخليّة من خلال توظيف اللّعب والاكتشاف والنّشاطات التّربويّة المختلفة في عملية التّعلم. ويمكن القول أنّ الدّوافع الدّاخليّة تمثل أهم الأسس الدّافعة للنّشاط الذّاتي التّلقائي للفرد وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة. فالفرد الّذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصيّة ذاتية تقوم على الدّافع للمعرفة والفهم يكون مدفوعا بدافع داخلي أكثر ثباتا وقوّة لأنّه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيّا، ومن ثمّ فإنّ تأثير الدّوافع الدّاخليّة على مستوى الأداء والانجاز الفردي يفوق تأثير الدّوافع الخارجيّة الاجتماعيّة. ويندرج تحت الدّوافع الدّاخليّة دافع حبّ الاستطلاع، دافع الكفاءة أو المنافسة، دافع الإنجاز.

- **الدّافعية الخارجية:** أن التلاميذ المدفوعين خارجيا بشكل كبير غالبا ما Kloosterman ويشير كلوستيرمان يرون بأن هناك ظروفا خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزا في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها. (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص61) ويرى "برونر" أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع فهي الّتي يكون مصدرها خارجيّا كالمعلّم وإدارة المدرسة وأوليّاء الأمور، أو الأقران ا. فقد يقبل المتعلّم على التّعلّم سعيّا وراء رضا المعلّم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، أو للحصول على الحوافز الماديّة أو المعنويّة، وقد يُقبل التّلميذ على التّعلّم إرضاء لوالديه وكسبا للتّقدير والحبّ، أو الحصول على كسب مادي أو معنوي منهما وقد تكون إدارة المدرسة مصد را آخر للدّافعيّة بما تقدمه من جوائز للمتعلّم، ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدّافعيّة فيما يبدونه من إعجاب وتقدير لزميلهم في حالة تفوّقه مثلا. وتؤكّد التّربيّة الحديثة أهميّة نقل دافعيّة التّعلّم من المستوى الخارجي إلى المستوى الدّاخلي وتربيّة التّلاميذ منذ المستويات الأولى من التّعليم (الابتدائي) على حبّ العلم وتوجيه ميولهم واهتماماتهم نحو الدّ راسة ممّا يخلق لديهم دافعيّة داخليّة لمواصلة التّعلّم وتحقيق التّفوق والنّجاح، والجدول الاتي يوضح اهم الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية

جدول رقم (2) يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية (جناد عبد الوهاب،2014، ص 52)

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع المتعلم وتطوير تعلمه نحو الاتقان	يثابر المتعلم فيها لاكتساب مكانة اجتماعية او للحصول على مكافأة
تتميز بالاستمرار والاستقرار والثبات	تتغير قوتها حسب البواعث الخارجية وينظر لها على انها وسيلة لغاية
مصدر متجدد للطاقة	مصدر مشروط للطاقة
لا يتأثر الفرد بتوقعات الاخرين بل تجعله ذاتي التدعيم	يتأثر الفرد بتوقعات الاخرين ويعتبر الفرد خارجي التدعيم
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل الفرد مسؤولية نجاحه	قد تؤدي الى الانسحاب من الموقف لان مسؤولية النجح تتوقف على ردود فعل الاخرين
تدعيم الأداء اثناء حدوثه، وأفضل تدعيم هو الوصول الى محك الاتقان	تدعم الأداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية
تجعل المتعلم يتحكم في سلوكه ذاتيا ويصحح اداؤه بنفسه	تجعل الفرد يحتاج الى تغذية راجعة خارجية أكثر من الداخلية
تمكن الفرد من تحسين المهارات الصعبة	تمكن من تحسين الأداء في المهارات البسيطة او قصيرة المدى في تعلمها

المحاضرة الرابعة:_استراتيجيات استثارة دافعية التعلم

1. أهمية الدافعية في سياق التعلم:

تلعب الدافعية دورا حاسما في عملية التعلم، إذا لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم، فالدافعية تعتبر الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها، لذا ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية من بينهم(كيلر،أوزبل) على الدافعية وكيفية إثارتها لدى التلاميذ والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم وتحقيق النجاح، إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض التلاميذ وفشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص76).
والدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية أي تعتمد على التلميذ فقط، ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية، من الضروري المساهمة في تكوين دوافع التلاميذ، فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال، بل أكثرها فعالية في إحداث التعلم.

فالدافعية تلعب دورا حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي ا ولخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا أ وشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية كون أن الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات، فهي تترك أثرا أعمق.

وقد أشارت نظريات كيلر في التعلم أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب ان يسبق التعليم مباشرة بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن دافعية التلاميذ للتعلم.

2. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

- **المحيط الاجتماعي والأسري:** توصلت بعض الدراسات التي اهتمت بالعلاقة التفاعلية بين الحياة الأسرية والتحصيل الدراسي و كذلك الدراسات التي اهتمت بالتربية الأسرية، مثل دراسة (Zill 1992) إلى بعض الحقائق المرتبطة بدافعية التعلم، إذ بينت أن أسلوب التربية (Evans1991) الأسرية، الذي يجعل من الاعتماد على النفس، أحد مبادئ تربية الطفل،

ذو أثر في الرفع من دافعية التعلم، ومن النجاح الأكاديمي. كما بينت هذه الدراسات أن خلفية الأسرة تعتبر منبئا للنجاح الأكاديمي، أكثر من المدرسة أو خصائص المدرس، فهناك من الأطفال من يولد أو ينمو في ظروف تجعله عرضة لانخفاض التحصيل، والفشل المدرسي، في حين هناك بعض الأطفال ينمون في ظروف اجتماعية وأسرية، تزيد وتساهم في نجاحهم الأكاديمي (نبيلةخلال،2006، ص60). كما تشير أيضا هذه الدراسات إلى أن بعض الخصائص الأسرية (السلبية) بالاشتراك مع صعوبات المدرسة، تعتبر أكثر شيوعا في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والثقافي المنخفض .كما أوضحت الدراسات التي اهتمت بالدافعية والمحيط الاجتماعي، أن المحيط يؤثر في الدافعية الداخلية لدى الطفل عن طريق السلوك النشط، مثل البحث عن المعرفة، والجهد وتركيز الانتباه، والمثابرة، واستمرار المحاولات في وجه الصعوبات أو الفشل، والانفعال الموجب (الحماس والسعادة والاهتمام والتوجه نحو أهداف المشروع .....) .أما بالنسبة للتأثير السلبي للمحيط الاجتماعي على الدافعية الداخلية، فهو يتم عن طريق السلوك السلبي مثل (التجنب، السلبية، المعارضة والهروب والانفعال السالب، الملل، والغضب، والقلق، والخوف، والتوجه بعيدا عن أهداف المشروع.....) من جهة أخرى أوضحت بعض الدراسات أن ذوي مصدر الضبط الداخلي (دافعية داخلية) أكثر نجاحا من الناحية الاجتماعية، ويقترح كل من NOWIKI ET COOLEY (1990)أن ذلك ربما يرجع إلى أن ذوي الضبط الداخلي، أكثر معرفة ودراية وإدراكا للجوانب الاجتماعية، لأنهم بطبيعتهم الداخلية يعتقدون أنه يمكنهم استخدام المعلومات التي يلتقطونها من المواقف الاجتماعية، وأنهم أكثر قدرة في التعامل مع الآخرين وهذا ما يساعدهم على تحقيق التكيف الاجتماعي. هذا وتعتبر الأسرة المجال الأول الذي يكتسب فيه الطفل الدافعية، من خلال نوع الأساليب التربوية التي تستعملها والتي تستمدها من قيم المجتمع ومعاييره .ولا يعزى هذا الفعل التأثيري للأسرة وحدها لأن العملية التربوية للطفل تتواصل في المدرسة عند التحاقه بها.

- **العوامل المدرسية:** يعتبر الدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطفل، نحو تحقيق التفوق، ونيل احترام زملائه، وحب والديه، وتحقيق التكيف المدرسي .إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لابد للطفل إن يحرزه، يمثل النجاح في أداءه المدرسي، وخبرات النجاح عادة ترتفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه،

بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه .أما فيما يخص طرق التدريس فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة Mevarech (1985) ودراسة عواطف علي شعير، ومحمود عبد الحليم (1988) ودراسة Harper et Lopez (1990) ودراسة Klein et all(1990) الى أثر بعض أساليب التدريس في الرفع من دافعية التعلم عامة، أو لتعلم بعض المواد الدراسية. (نبيل محمد زايد،2002،ص 23) أما عن علاقة هذا الدافع بنوع التخصص، فقد بينت forner (1987) وجود اختلاف بين الشعب في الدافعية للتعلم، نظرا لكون بعض الشعب تختار من طرف التلاميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها، كما وجدت الباحثة هانم علي عبد المقصود (1991) في دراستها فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الشعب العلمية، وطلبة الشعب الأدبية، في الدافعية للتعلم لصالح طلبة الشعب العلمية، وفسرت ذلك بكثرة الجهد لاستيعاب المواد العلمية، وأيضا بكبر المكافآت، التي تقدم لطلبة هذا التخصص، كما أوضحت دراسة AMES (1992) أن الأطفال يتبنون أفضل استراتجيات التعلم، ويكونون أكثر دافعية، عندما تكون أهداف الإتقان والأداء ظاهرة في القسم (حجرة الدراسة) ومن اختيارهم، وذلك لأن كل من سلطة المدرس، والبيئة المدرسية، وتقويم الأداء، ومناهج التدريس، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة، وتؤثر في دافعية التعلم لدى التلاميذ.

- **العوامل الشخصية** :هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، كالانفعال والتي هي عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء حيث فسر بعض علماء النفس الاستجابات بوصفها العنصر الرئيسي للانفعال، والبعض الأخر ركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال، أو آثار الانفعال، على السلوك العادي وينظر Murray لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في القسم، على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي عبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل (نبيلة خلال،2006، ص60)

3. اسباب تدني الدافعية:

هناك أسباب عديدة لتدني الدافعية نوجزها في النقاط التالية:(عبد الباسط القني،2007، ص71)

الجو الصفي السائد، وما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، ويعتبر الجو الصفي العدواني جوا منفرا للتعليم.

- التباين في أعمار الطلبة وأجسامهم، مما قد يتيح لمجموعة من الطلبة ا لفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعا ف البنية.
- زيادة عدد طلبة الصف.
- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان.
- شعور الطلبة بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي.
- عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارستهم غير موجهة نحو أهدافهم.
- الاشتراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية بعض المواد الدراسية أو ارتباطها بإساءة أو عقاب أو خبرة فشل حادة.
- تدني شعور الطلبة بالتقدير لأنفسهم ولذواتهم.
- سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدني تحصيلهم.
- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يراد تقديمها للطلبة.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية.
- الجمود والنظام المتشدد في غرفة الصف التي يعمل بعض المعلمين على المحافظة على شيوعها واستمرارها.
- سيطرة مزاجية المعلم وتوقعاته على معاملاته للطلبة.
- تدني مراعاة الأسس النفسية للمتعلم

4. إستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

هناك مجموعة من الاستراتيجيات بإمكان الأساتذة والمعلمين استخدامها لأثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهمات التعليمية نذكر منها:

- **بالنسبة للأسرة:** إن مهمة استثارة الدافعية للتعلم لا تلق على عاتق المدرسة فقط، وانما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا، لذا فمن واجب أولياء التلاميذ العمل على تشجيع أبنائهم على المثابرة وبذل الجهد، وتعزيز ثقتهم بنفسهم واحترامهم، وتجنب النقد والسخرية (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص84)

- تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة من أبنائهم لتتناسب وقدراتهم، ومنحهم ثقة كبيرة في قدرتهم على النجاح
- تعزيز نتائج الأبناء الدراسية ومكافأتهم وتجنب المقارنة سواء مع الإخوة أو مع أشخاص آخرين
- اهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي
- ضمان جو أسري مريح يوفر كل الإمكانيات المناسبة للتعلم.

- **بالنسبة للمدرسة:** يعد الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، حيث هناك مجموعة من الاستراتيجيات بإمكان الأساتذة استخدامها لإثارة وزيادة دافعية التلاميذ نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهمات التعلمية التعليمية نذكر منها:

- **إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم:** من أولى المهام في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم استثارة فضولهم والمحافظة على اهتمامهم، ويتحقق ذلك من خلال:(توق، واخرون، 2002، ص235)

- جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا، أي ان تكون مفعمة بالحيوية والاحترام
- استخدام أسلوب الاستثارة عن طريق وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل
- إعطاء التلاميذ أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه
- تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى التلاميذ، واستخدام إستراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى التلاميذ ذات علاقة بموضوع الدرس
- ربط مواضيع الدروس باهتمامات وميول التلاميذ حتى تكون ممتعة ومثيرة

- إخضاع التلاميذ للواجبات والامتحانات معتدلة الصعوبة تنطوي على قدر من التحدي إلا أنها قابلة للتحقيق.
- توضيح مواضيع الدروس بتوظيف أمثلة ونماذج حية من الواقع لإظهار علاقته بحاجات التلاميذ وحياتهم..
- تقرب الأستاذ من التلاميذ وترغيبهم في التعلم، وأن يكون قدوة لهم، فالتلميذ يحب المادة وتزداد رغبته لتعلمها إذا أحب معلمه، كما يساعده ذلك أيضا على تنمية التعلم الذاتي لديه.

- **الحفاظ على استمرارية انتباه التلاميذ**، ويتحقق ذلك من خلال: (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص87)

- تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والقرائية واللفظية واستخدام العروض كذلك
- استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها
- تغيير نبرات الصوت والتحرك في الصف بشكل غير مشتت ومزعج
- تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه التلاميذ مثل الصراخ والحركات السريعة
- خلق عنصر التشويق والاكتشاف والفضول أثناء الحصة

- **إشراك التلاميذ في فعاليات الدرس:** ويتحقق ذلك من خلال:

- إشراك التلاميذ في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة الملائمة.
- إتاحة المجال أمام التلاميذ بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة.
- مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية.

- **تعزيز إنجازات التلاميذ وتشجيعهم ويتحقق ذلك من خلال:**(توق، واخرون، 2002، ص226)

- التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي حسب جداول التعزيز لسكينر ليشمل المعززات ز المادية والمعنوية وربطها بالجهد والتحسن والأداء الجيد الذي يستطيع تحقيقه كل تلميذ، والابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني.
- توفير التغذية الراجعة للتلاميذ حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها

- تعزيز ثقة التلاميذ بنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقد راتهم الشخصية
- إثارة حب الاستطلاع، لدى التلاميذ
- منح التلاميذ نوع من المسؤولية في اتخاذ القرار، وهذا ما يساعدهم على تطوير مهارات الانضباط الذاتي، فتستثار دافعيتهم الداخلية أكثر مما يجعلهم يشعرون بالنجاح في حياتهم
- تشجيع مستوى واقعي من الطموح نحو الإنجاز وتكوين مفهوم إيجابي للذات عن طريق وضع أهداف ممكنة التحقيق يشارك فيها التلاميذ، وهكذا ينتقل الاهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية. (توق، واخرون، 2002، **ص226)**
- مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم، فالتلاميذ الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة.
- توعية التلاميذ واقناعهم بأن الوقوع في الخطأ ليس مؤشرا على الغباء أو عدم الكفاءة، بل هو جزء طبيعي من عملية التعلم
- إعطاء نماذج حية في الرغبة للتعلم، ولفت انتباه التلاميذ للنجاحات التي حققها الآخرون
- تشجيع التعلم التعاوني والتنافسي، مما يجعل التلميذ أكثر فعالية.
- تعليمهم وتدريبهم على المهارات الدراسية
- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد من التلاميذ
- تبديد مشاعر الخوف والقلق والفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة
- توفير مستوى من التحدي المقبول، يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله التلميذ
- تجنب المعاملة التمييزية بين التلاميذ سواء كانوا مجتهدين أ وضعفاء

- **التنظيم الذاتي للتعلم:** دور التلميذ في التنظيم الذاتي للتعلم هو " العمليات الموجهة ذاتيا والمعتقدات الذاتية التي تمكن التلاميذ من أجل تحويل قدراتهم العقلية نحو التعلم "، هذه العملية تعتمد حتما على مبادرة شخصية للتلميذ ومثابرته ومهاراته التكيفية لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما يجب على التلميذ وضع أهداف أكاديمية خاصة به واختيار الاستراتيجيات لتسهيل تحقيق تلك الأهداف. إن التلاميذ الذين يستخدمون المراقبة الذاتية هم أكثر نجاحا من أولئك الذين لا رقابة ذاتية لديهم ونظرا لأهمية الدافعية في مجال التحصيل ودورها في نجاح سير عملية التدريس فقد طور "كيلر" نموذجا يدعى نموذج (اركسARCS). (توق، واخرون، 2002، **ص226)** وقد وصف كيلر عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية، وهذه المكونات هي: مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات التلاميذ، تعزيز ثقة التلاميذ من خلال فهم المادة، إشباع فضول التلاميذ من خلال انخراطهم في التعلم، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي:
  - الانتباه Attention(A)
  - الملائمة Relevance(R)
  - الثقة Confidence (C)
  - الاشباع Satisfaction (S)

ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركس من خلال أخذ الحرف الأول من كل عنصر من عناصر البرنامج وتتلخص العناصر الأربعة كما يلي:

أ_ **الانتباه:** ويتم إثارة وجذب انتباه التلاميذ من خلال إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية.

- خلق الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع لدى التلاميذ من خلال طرح سؤال معين، أو الحديث عن شيء غير مألوف.
- التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة

ب_ الملائمة: ويتم عن طريق ربط محتوى التعلم بحاجات ودوافع التلاميذ وتحقيق أهدافهم المستقبلية.

_تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال استخدام لغة واضحة ومألوفة للتلاميذ مع استخدام أمثلة من الواقع

ج_ الثقة: ويتم عن طريق تمكين التلميذ من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للتلميذ، واظهار له بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج، وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح. (توق، واخرون، 2002، **ص227)**

د_ **الإشباع:** ينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى التلاميذ بالإنجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافئات المختلفة لأدائهم كالعلامات والثناء والمدح، وشهادات التقدير، وعرض أعمال التلميذ في الصف أو المدرسة، إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية.

على الرغم من أن نموذج (آركس) يصف إستراتيجيات محددة، إلا أنه لا يشير إلى زمن استخدامه في العملية التدريسية، لذا فقد ظهر نموذج آخر طوره فلودكوسكي(Wlodkowsk 1981)

وسماه نموذج الاستمرارية الزمنية، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي: (الاتجاهات، والحاجات، والاستثارة، والانفعال، والكفاية، والتعزيز)، وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني.

ويحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية) لأي حصة تدريسية، كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لرفع الدافعية لدى التلميذ، والمثال التالي يوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج

بداية التدريس: واجه حاجات التلاميذ واضمن اتجاهات إيجابية

أثناء التدريس: استخدم إستراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثارية وتشاركية وداعمة

نهاية التدريس: وظف إستراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى التلاميذ وعزز الثقة بالنفس لديهم

في الوقت الذي يركز فيه نموذج آركس على اختيار الإستراتيجية وكميتها، يركز نموذج الخط الزمني على تسلسل الاستراتيجيات، ويمكن الدمج بين النموذجين في العملية التدريسية.

المحاضرة خامسة: نظريات الدافعية الجزء الاول

1. النظرية السلوكية

تفسّر هذه النظرية الدّافعيّة بدلالة بعض المفاهيم كالحافز والحرمان والتّعزيز، حيث أكّد سكينر في نظريّته على البيئة والوسيلة كعنصرين أساسيّين يتحكّمان في عمليّة التّعلّم، واهتمّ بالبواعث الخارجيّة واعتبرها مصدرا أساسيّا في تعلّم الاستجابات المرغوبة، ومن ثمّ افترض أنّ البيئة الخارجيّة كمصدر للإثابة والتّدعيم. وتعدّ مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معيّنة أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف عنده بالاشتراط الإجرائي.

أمّا ثورندايك فقد فسّر الدّافعية بقانون الأثر الّذي ينصّ على أنّ الإشباع الّذي يعقب استجابة معيّنة يؤدّي إلى تعلّم هذه الاستجابة ثم تقويّتها والعكس صحيح، ويمكن القول إن التلميذ يتعلّم عندما تكون لديه رغبة في التعلم أي رغبة في تحقيق حالة الإشباع (اللذة) وتجنب حالة الألم.

يفسر " هل " الدّ افعية بالحوافز التي تعتبر حالات داخليّة من الاستثارة أو التّوتر تحدثها حاجات فيزيولوجيّة أو اختلال في التّوازن الحيوي الداخلي. فكلّما ا زد هذا الاختلال زاد الحافز وكلّما ا زد الحافز كانت الاستجابة أسرع وأكثر مقاومة للانطفاء (ديمومة) وبذلك يتعزز السّلوك وتحدث عمليّة التّعلّم. (ساعد وردية، 2020، ص 17)

2. النّظريّة الإنسانيّة:

قدم عالم النفس "**أبراهام ماسلو**" نظريته للحاجات الإنسانية متأثرا بمدخل العلاقات الإنسانية سنة 1940 وكتب فيما بعد مقالة بعنوان "مقدمة لنظرية التحفيز" سنة 1943 شرح فيها نظريته لتدرج الحاجات التي تستند إلى ثلاث افتراضات أساسية، تتمثل في:(صوشي كمال،2007، ص22)

- أولا أن الإنسان كائن حي له حاجات مختلفة تؤثر في سلوكه، خاصة تلك الحاجات غير المشبعة التي لها تأثيرا أكبر اما الحاجات المشبعة فإنها غير دافعة للسلوك.
- ثانيا: يرتب ماسلو حاجات الإنسان حسب أهميتها، فيبدأ بالحاجات الأساسية مثل الحاجة للطعام والأمن ثم الحاجات المركبة مثل حاجة تحقيق الذات وتأكيدها

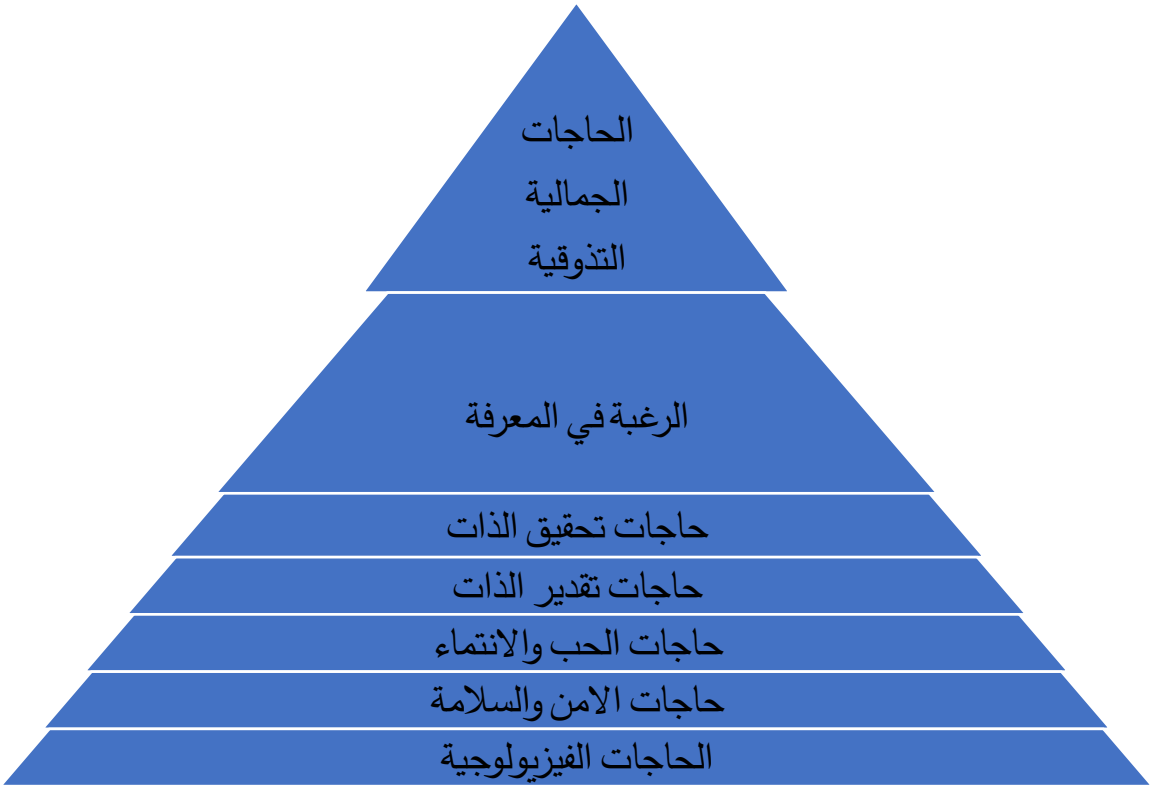
- ثالثا: يتفرغ الفرد من حاجة إلى أخرى تليها، في حالة ما إذا قام بإشباع الأولى أو الدنيا أي أن الفرد يركز أولا على إشباع حاجته للأمن قبل أن يتحول إلى إشباع حاجته لتحقيق الذات.

وقد قام **ماسلو**، بترتيب سلم الحاجات ترتيبا هرميا كما يلي:(دلال سامية،2019، ص 48)

- ❖ **الحاجات الفيزيولوجية** والتي تتمثل في المتطلبات الأساسية للحفاظ على توازن الجسم كالحاجة إلى الطعام والماء والهواء والنوم وغيرها، وعندما يتم إشباع هذه الحاجات تأخذ مكانها مباشرة حاجات المستوى الأعلى كحاجات دافعة للسلوك.
- ❖ **حاجات السلامة والأمن:** سواء كانت بدنية أو نفسية والتي تظهر في مكان العمل في شكل ظروف العمل الآمنة والراتب والعناية الصحية وعندما يتم إشباع هذه الحاجات يتفرغ الفرد نحو إشباع حاجات أخرى.
- ❖ **الحاجات الاجتماعية:** التي تعكس النشاط الاجتماعي للأفراد والسعي لجذب الانتباه من اجل تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة ، حيث يرغب الفرد في إجراء المزيد من العلاقات مع الأفراد مع رغبة في التميز داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وتظهر بشكل خاص في محيط العمل من خلال الحاجة للانتماء الى جماعة العمل وربط علاقات صداقة مع أعضائها والشعور بالتقبل من طرفهم، وإذا قام الفرد بإشباع هذه الحاجات يتحول إلى إشباع حاجات التقدير الذاتي والتمتع بالمركز ، وتتمثل في شعور الفرد بالاحترام من طرف جماعة العمل والإحساس بالثقة في النفس وإنجاز المهام.

أما أعلى مستوى في هرم الحاجات فيتمثل في رغبة الفرد في تحقيق ذاته وإثباتها وتطويرها عن طريق استثماره الجيد والمتنافي لكل كفاءاته وخيراته المهنية في الإنجاز والنجاح في تأدية المهام ونيله لتقدير الناس وإعجابهم.

وقد قام ماسلو بترتيب حاجات الإنسان البيولوجيّة والنّفسيّة في هرم يسمّى هرم ماسلو من القاعدة إلى القمة على النّحو الآتي:



شكل رقم (2) يوضح هرم ماسلو للحاجات (ساعد وردية،2020، ص17)

3. نظرية العزو السببي ل"واينر" WINER

تقوم نظرية العزو السببي بدور مهم في حياة الفرد من خِلال تأثره بتفسيراته وإدراكه للأسباب، ويعد العزو في هذه النظرية، المرتكز الرئيسي للتنبؤ بتفسير الفرد لسلوكاته لاحقا، كما يربط بالمعارف والسلوكات والانفعالات المرتبطة بالانجاز.

ويرى " واينر" ن العزو السببي هو أن يرجع الفرد نتائج الاحداث التي يمر بها الى أسباب تعود الى الجهد والإمكانيات الشخصية والظروف الخارجية، أو إلى الحظ والصدفة. ويعرف الفرد العزو بأنه الطريقة التي يفسر بها الأفراد أسباب اً نجاحهم أو فشلهم،

فعزوهم لأسباب داخلية يسمى عزو داخليا وهنا الفرد يتحمل مسؤولية نجاحه او فشله، اما إذا عزا نجاحه او فشله للآخرين وحملهم المسؤولية، وعفى نفسه فإن العزو هنا خارجي (الهنوف محمد خلف الدبايبة،2021، ص441)

ويحاول الأفراد غالبًا المحافظة على صورة إيجابية لذواتهم، فعندما يعملون بكل جد يعزون نجاحهم لقدرتهم الذاتية، في حين عندما يفشلون فإنهم يعزون ذلك إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم.

ويذكر " سيلجمان"(1998) أن التفسير السببي يشمل ثلاثة أنواع: الديمومة، والشمولية، والذاتية، إذ تتمثل الديمومة في اقتناع الفرد بأن ما يحصل معه هو نتيجة لسبب ثابت لا يمكن تغييره، وبالتالي إذا كان فشلاً فإنه سيتراجع بسهولة عن المهمة لدرجة أنه قد يصل إلى العجز المتعلم، أو أنه سيقاوم إذا ما اعتقد أن سبب الحدث السيء هو شيء مؤقت، فالديمومة تصف الزمن.

أما الشمولية فتصف المواقف، حيث إن الفرد الذي يفسر فشله تفسيرا محدودًا يصبح عاجزا في موقف معين دون المواقف الأخرى (كحصة اللغة الانجليزية مثلا)

ويشمل النوع الثالث الذاتية التي تتلخص في أن يعزو الفرد نجاحه أو فشله داخليًا إلى ذاته, أو خارجيًا إلى البيئة.

اما مسببات العزو في الإنجاز فهي تكامل بين نظريتين هما: نظرية موقع الضبط "لروتر" ROTTER عام 1966، ونظرية العزو "ل واينر" WEINER عام 1972 فموضع الضبط إما أن يكون داخليًا أو خارجيًا، حيث أن الفرد المتصف بالضبط الداخلي يتحمل المسؤولية، ويعزو نجاحه أو فشله لعوامل داخلية بعكس الفرد الذي يعزو نجاحه أو فشله خارجيًا، أما نظرية العزو" لواينر" فتناولت عوامل النجاح أو الفشل المنتمية إلى مجالات مستقلة, إذ تتمثل العوامل الداخلية في القدرة والمجهود, بينما تتمثل العوامل الخارجية في صعوبة المهمة والحظ, وهذا يكمّل نظرية موضع الضبط، ويجمع الجانب المعرفي والانفعالي. (الهنوف محمد خلف الدبايبة،2021، ص441)

وتعد القدرة على العزو ومعرفة الأسباب ليست كاملة، فهي قد تحمل نسبة من الخطأ(أي قد تكون هناك بعض الأخطاء في عملية العزو), ويمكن لهذه الأخطاء أن تكون عشوائية أو منتظمة يمكن التنبؤ بها, وقد أطلق العلماء مصطلح "خطأ العزو الأساسي" على الأخطاء المنتظمة غير العشوائية التي يرتكبها الفرد في العزو, فمثلاً قد يميل إلى زيادة تقدير المدى الذي يحدد سلوك الأفراد وتقليل المدى الذي تحدد فيه البيئة الخارجية (كزيادة تقدير خوف الفرد, وتقليل تأثير الموقف المخيف عند عزو الهروب), ويلاحظ أنه من غير المنطقي النزعة إلى زيادة تقدير أهمية العوامل الداخلية، أما الخطأ العشوائي، فلً يمكن التنبؤ به لأنه لا يسير وفق قواعد محددة .

وتركز نظرية العزو على حقيقة إدراك الفرد للأسباب الحقيقة التي تكمن وراء نجاحه أو فشله, بالإضافة إلى تحيزه لتفسير تلك المواقف من وجهة نظره الخاصة, إذ يقوم الفرد بتفسير ذلك استنادًا إلى إدراكه المعرفي وبناء عليه تتحدد استجاباته للسلوك، فقد يفسر فشله في الاختبارات مثلاً على أن والدته كانت منشغلة عن تدريسه، وبالتالي فإنه يقوم بهذا العزو لحماية ذاته, فصورته أمام نفسه ستتحسن رغم أن ذلك ليس في مصلحته؛ لأنه سيغفل جدية الدراسة ومتابعتها بالاعتماد على نفسه (Martinko, Harvey & Dasborough, 2011

وهناك العديد من المصادر التي شكلت إطار اعامًا لنظريات العزو فيما يلي بعض منها:

1_ نظرية هايدر "HEIDER" :

يعد "هايدر" الأب الشرعي لنظرية العزو من خلال نظرية التوازن التي أوجدها، حيث ذكر فيها أن الأفراد يميلون إلى فهم وتفسير سلوكاتهم وسلوكات الآخرين، وتشمل النظرية مسلمتين هما: أن الناس يقترحون ويتبنون نظريات سببية بسيطة كي يستطيعوا التحكم في البيئة، وأنهم قادرون على تمييز العوامل الشخصية والبيئية.

ويذكر أن نتائج السلوك تعزى إما إلى قوى شخصية وتكون داخلية تتكون من قدرة الفرد مع السعي إلى بذل مجهود، وإلى قوى البيئة الفاعلة وهي قوى خارجية تتكون من صعوبة المهمة، وتشكل الجزء الأهم من الجزء الآخر وهو الحظ، وذلك لأنه يصعب التنبؤ بالحظ بصورة واضحة.

ويعتبر هايدر أن كثيرا من سلوكياتنا مدفوعة لحاجتين، هما: حاجتنا لفهم العالم من حولنا، ورغبتنا في التحكم في العالم من حولنا؛ فالفرد يرغب في التمكن من السيطرة على مصيره وتنظيم أموره لتصبح حياته سعيدة قدر الإمكان، ولكن لا يمكن تحقيق تلك الحاجات إلا إذا تم التنبؤ بالسلوك والأحداث التي تجري حولنا. (الهنوف محمد خلف الدبابية،2021، ص442)

2_ نظرية كيلي (1967_1971) KELLY

تعد نظرية كيلي إحدى النظريات التي اعتمدت على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي، والتلميذ، والموقف الذي يحدث فيه السلوك، حيث وضعت هذه النظرية الإعزاءات للنجاح والفشل في مهمة ما يكون مرجعها إلى: (منعم جميل دخول،2014، ص 20)

- التلميذ: وهنا يكمن سبب الأداء في المهمة إلى عوامل مرتبطة بالتلميذ، مثل ذكائه وقدراته المختلفة.
- المثير: وهنا يكمن سبب الأداء في العوامل المرتبطة بالمهمة نفسها، مثل صعوبة وسهولة المادة أو الامتحان.
- الظروف المحيطة: تشتمل على المناسبات المختلفة التي يمر بها التلميذ في البيئة أو الزمن الذي درس فيه المادة أو أدى فيه الامتحان.

كما اقترحت النظرية ثلاثة أنماط من المعلومات تتلخص في:

- الاتفاق : Consensus يشير إلى مدى اتفاق نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائج الاخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة.
- التمايز : Distinctiveness يشير إلى مدى اختلاف نتيجة التلميذ في أداء المهمة عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها.
- الاتساق : Consistency يشير إلى مدى تشابه نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة

وهكذا نرى أن كيلي حاول في نظريته التقريب بين وجهات النظر السلوكية والحدسية والاستدلالية للشخصية، كما أشار إلى أنه لكي يحصل العزو بصفة جيدة، يجب أن يحدث وفق معايير الاتفاق والتمايز والاتساق.

نظرية "واينر" WEINER:

قام العالم الأمريكي واينر (1985) بتطوير نظرية العزو السببي، التي أصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية التلميذ نحو النجاح، وتجنب الفشل من خلال عزوه تحصيل التلاميذ إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية، ويرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي ، تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي، فمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمر ذا أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيلي .Weiner. 1985 (P548.

وتهدف نظرية "واينر" إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل التلاميذ أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد. وبمعنى آخر، فإن نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل، فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة.

وقد اقترح "واينر" الصيغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها:

- إننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الاخرين؛ ذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- إن الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.
- إن الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد

كما يرى "واينر" أن النجاح والفشل في إنجاز المهام تُعزى في المقام الأول إلى أربعة عوامل هي: (منعم جميل دخول،2014، ص 21)

1_ القدرة: إن عزو النجاح والفشل إلى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم؛ ذلك لأن افتراضات التلاميذ حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة، وعدم محبتنا للعلوم. كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى، والتلاميذ الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين؛ لأن تاريخ النجاح والفشل للتلاميذ يؤثر على الدافعية والتعلم، وعند النجاح يزداد إحساس التلاميذ بالكفاية الذاتية، والذي بدوره يعزز الدافعية.

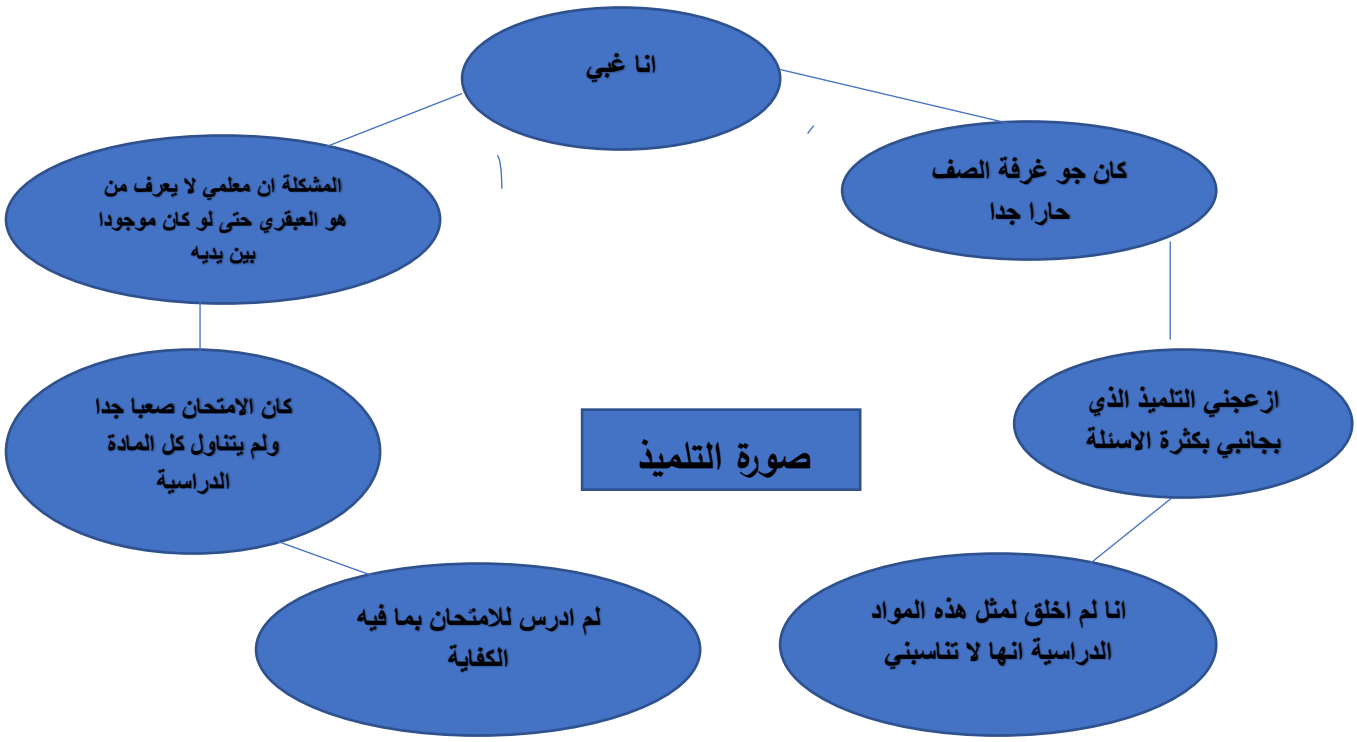
2_ الجهد: لقد وجد "واينر" أن التلاميذ عادةً لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل النجاح، والتلاميذ يحكمون على جهدهم من خلال ما يقومون به من نشاط تجاه مهمة ما. حتى في المهام التي تتضمن فرصاً حقيقية في النجاح، فإن التلاميذ الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهداً

أكبر من أولئك التلاميذ غير الناجحين، وهنا يتبين أن النجاح يزيد من الجهد، والجهد يولد المزيد من النجاح.

3_ الحظ: إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف، يميل التلاميذ إلى عزو النجاح إلى الحظ، والتلاميذ الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ، والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئاً تجاه زيادة قدرة التلميذ، وبالتالي تبقى المهمة عاجزة عن التحقق.

4_ **صعوبة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الاخرين على تلك المهمة، فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح. وهنا تظهر لدينا حقيقة هامة وهي أنه: إذا نجح تلميذ ما في مهمة فشل فيها الاخرين، فإن ذلك التلميذ سيعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجاح الاخرين بها، سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاتها.

ولا شك أن اختلاف هذه العوامل، يقود بالنتيجة إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به التلميذ في مواقف ومناسبات مستقبلية كما هو موضح في الشكل



شكل رقم (3) يوضح تفسير التلاميذ للفشل في الامتحانات (منعم جميل دخول،2014، ص 22)

ويرى " واينر" أن هذه العوامل تختلف من شخص خر في واحد من ثلاثة أبعاد على الأقل، حيث تلعب دورا أساسياً في الدافعية وهي:

1_ مركز السبب (داخلي/ خارجي): ويعني موقع السبب أو مصدره، داخلي أو خارجي، فالقدرة أو الجهد ينظر لها بأنها أسباب داخلية ما دامت كافية في ذوات التلاميذ. في حين ينظر لصعوبة المهام او الظروف المحيطة بالتلميذ عند الأداء كأسباب خارجة عنه كفاعل.

2_ الاستقرار (ثابت / متغير): ويشير إلى الثبات أو التغير مع الوقت، فالسبب قد يكون دائماً نسبياً أو متغيرا، فالاستعداد ينظر له بأنه ثابت نسبياً أو مستقر، بينما الجهد والحظ غير ثابتين لتغيرهما من وقت لاخر. وفي حالة عدم الاستقرار يكون السبب مقيداً بالموقف فلا ينطبق إلا على موقف بعينه، ومثاله عزو السبب في النجاح أو الإخفاق للحظ.

3_ الضبط (يمكن التحكم به /لا يمكن التحكم به): ويشير إلى درجة الجبر أو الاختيار في ضبط العزو للسبب (مدى تحكمه بالسبب)، فالأداء قد يكون تحت الاختيار والتحكم الشخصي للتلميذ أو مجبرا عليه لا حكم له فيه. بمعنى آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو أنه لا يمكن له ذلك، فهو مكره عليها مدفوع إليها. فالجهد يعتبر سبباً قابلاً للتحكم به ما دام التلاميذ مسؤولون عما يبذلونه من جهد، وبالمقابل يعتبر الاستعداد سبباً غير قابل للتحكم به ما دام يولد مع التلميذ.

بالإضافة إلى ذلك طور واينر (1979) نموذجاً للعزو السببي يوضح فيه عزو النجاح والفشل حسب تباين هذه الأبعاد الثلاثة، والجدول الاتي يوضح هذه الابعاد

جدول رقم (3) يوضح ابعاد العزو السببي عند واينر (منعم جميل دخول،2014، ص 23)

الثبات	**السبب(المركزية)**			
	داخلي		**خارجي**	
	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد المستمر	القدرة	تحيز المعلم	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	المزاج والتعب	مساعدة الاخرين	الحظ

_التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي :

تؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب، والتدريب على العزو : هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلاً، ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلاميذ كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضا (احمد الزق، 2011، ص18)

وهناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو نذكر منها:

1_تمكين التلامذة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم تمكين تلامذته من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعلمية، وصوغها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها لدى محاولة تحقيقها.

2_ استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح:

إن حاجات التلاميذ للإنجاز متوافرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، لذلك فإن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبياً بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد(احمد الزق، 2011، ص18)

3_ تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها (مثل نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل نقص الجهد): الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ، والى المزيد من الدافعية والمثابرة والى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسن أدائه التحصيلي.

4_ تزويد التلاميذ بالدعم الأكاديمي: فالتلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعيتهم للتعلم عالية. وعندما يشعر التلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فإنه لابد من توفير عدد من المصادر التي يلجؤون إليها، كالمعلم، أو القراءات الإضافية..... وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلاميذ الضعاف، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح.

5_ إظهار وجهة نظر واقعية للتلاميذ حول مكونات النجاح: لا بد أن يتبنى التلاميذ فهماً معيناً للنجاح ومعاييره ومكوناته. بعض التلاميذ يضعون معايير مستحيلة التحقق للنجاح مثل الحصول على علامة **10** في كل المواد، وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة، يعد شكلاً من أشكال الفشل. لذا على المعلمين تشجيع التلاميذ على تعريف النجاح باعتباره أمرا يتحقق بمرور الزمن وليس شيئاً يتحقق فورياً. كما يجب التوضيح للتلاميذ أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعليمية. (العتوم واخرون،2005، ص 199)

6_ تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي : كثيرًا ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها. لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلاً أحياناً. وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم، متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحياناً. وعلى المعلمين مساعدة التلاميذ في التركيز على التحسن.

المحاضرة السادسة: نظريات الدافعية (الجزء الثاني)

1_نظرية العجز المتعلم لسليجمان

في الهند يقوم مربي الأفيال بربط الفيل الصغير في أحد العمدان بواسطة الحبل ويضل الفيل الصغير يصارع لعدة أيام محاولا الهروب من الحبل بلا جدوى، فيكف عن المحاولة ويظل مربي الأفيال مستمرا بالقيام بربط الفيل في نفس الحبل حتى يكبر وبالرغم أن الفيل قد أصبح الآن قادر على الهرب من الحبل إلا أن الخبرة السابقة تظل عالقة بذهنه وتمنعه من المحاولة هذا ما أطلق عليه عالم النفس الأمريكي "مارتن سليغمان" العجز لمكتسب

_ تعريف العجز المتعلم:

أشار "سليجمان "في تفصيلالت نظرية العجز المكتسب التي وضعها إلى أن العجز المكتسب هو " حالة نفسية تنتج عندما تكون الاحداث أو النواتج غير مسيطر عليها، أي ليس في مقدور الفرد القيام باي شي حياله، وبلغة إجرائية نقول: عندما لا يكون الكائن قادراً على تقديم استجابة مؤثرة أو عاجزاً عن السيطرة بأفعاله على النواتج – فشل أو نجاح – فإن النتيجة ستكون العجز ".

بمعنى آخر فإن الفرد العاجز هو ذلك الذي يؤمن، أو آمن، أو تعلم، أو يعتقد بعدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياته، أي تخفيف معاناته، والحصول على الرضا، أي أن العجز يظهر في الحالات التي يؤمن فيها الفرد بأن لاحول ولاقوه له إزاء مواقف الحياة، ويفقد الامل في السيطرة عليها لصالحه، وفي هذا الصدد بحثت نظرية العجز المكتسب الأسباب التي توصل الفرد إلى حالة من الاعتقاد بعدم جدوى المحاولة، ووجدت أن فقدان السيطرة والاعتقاد بعدم فاعلية الاستجابات التي يقدمها الفرد للسيطرة أو لتغيير النتائج – الرغبة في الحصول على التعزيز – يقوده إلى الانسحاب واللامبالاة ومن ثم الشعور بالعجز المكتسب.(مريم نبيل غصن،2018،ص 31)

ويعرف أيضا على انه استجابة شرطية متعلمة تخلق أو تقضي إلى قصور معرفي أو دافعي أو انفعالي لدى المبتلى بها (المتعلمين على وجه الخصوص) تصل به إلى الدخول في حالة عامة من التبلد السلوكي العام مع الاعتقاد بعدم جدوى أي مجهود أو محاولة للتعلم أو التغلب على المشكلات حتى المشكلات الحياتية البسيطة، مما يترتب عنه نفورا من الذات واستهجانا مكبوتا لها يولد بذاته

انسحابا تدريجيا من الفعاليات وانشطة التعلم والعلاقات الاجتماعية. وعندما يصل الإنسان إلى حالة يشعر بأن إمكاناته الداخلية وقواه لا تمكنه من تغيير الوضع الراهن فإن ذلك يشعرهم بالعجز.

نظرية العجز المكتسب لسليجمان SELIGMANM:

صيغ مفهوم العجز المكتسب في فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين عن طريق مارتن سيلجمان في جامعة بنسلفانياعام 1965، حيث كان مارتن سيلجمان وزملاؤه يقومون بأبحاث حول الاشتراط الكلاسيكي.

وفي حالة تجربة سيلجمان، كان يرن جرساً ثم يعطي صدمة خفيفة للكلب وبعد عدة مرات، رد الكلب على الصدمة حتى قبل حدوثها وذلك بمجرد أن سمع الكلب الجرس، كان رد فعله وكأنه قد صُدم بالفعل.

ولكن حدث شيء غير متوقع، حين وضع "سيلجمان" كل كلب في صندوق كبير تم تقسيمه إلى الأسفل بسياج منخفض، فإن الكلب يمكن أن يرى وأن يقفز فوق السياج إذا لزم الأمر، كانت الأرض على جانب واحد من السياج مكهربة، ولكن ليس على الجانب الآخر من السياج، ثم وضع "سليجمان" الكلب على الجانب المكهرب وأدار صدمة خفيفة، وتوقع أن يقفز الكلب إلى الجانب غير الصادم من السور بدلا من ذلك، استلقت الكلاب وكان الأمر كما لو أنها تعلمت من الجزء الأول من التجربة أنه لا يوجد شيء يمكنها فعله لتجنب الصدمات، لذلك تخلت عن الجزء الثاني من التجربة. (مريم نبيل غصن ،2018، ص32)

وصف "سيلجمان" حالتها بأنها عجز مكتسب، أو عدم محاولة الخروج من وضع سلبي لأن الماضي علمك أنك عاجز، فبعدما وجد "سيلجمان" أن الكلاب لم تقفز السياج للهروب من الصدمة، حاول في الجزء الثاني من تجربته على الكلاب التي لم تكن من خلال جزء الاشتراط

الكلاسيكي للتجربة، حيث قفزت الكلاب التي لم تكن قد تعرضت سابقاً للصدمات بسرعة فوق السياج للهروب من الصدمات.هذا ما ادى "بسيلجمان" الى استنتاج أن الكلاب التي ترقد وعملت بلا حيلة قد تعلمت حقيقة أن العجز من الجزء الأول من تجربته.

ومن ذلك نجد أن سيلجمان وجد أن الحيوانات التي تلقت صدمات كهربائية دون أن يكون لها القدرة على تجنبها أو الهروب منها كانت غير قادرة على التصرف في مواقف تالية يمكن تجنبها أو الهروب منها.

ولتوسيع دلالة هذه النتائج بالنسبة للبشر وجد سيلجمان ومساعدوه أن دافعية الإنسان للمبادأة بالاستجابة تقل بنقص قدرته على ضبط والتحكم فيما يحيط به.

وأظهرت نتائج عديدة من الدراسات اللاحقة أن العجز المكتسب يخرب أو يعوق مسار الارتقاء النفسي العادي ويؤثر بالسلب على القدرة على التعلم ويفضي إلى معاناة الإنسان من الاضطرابات الانفعالية خاصة القلق والاكتئاب، ويمكن أن يكون له تأثير مدمر خاصة إذا أكتسب في مرحلة عمرية مبكرة إذ يؤثر بصورة نوعية شديدة السلبية على إحساس الطفل بقدرته على السيطرة على الظروف البيئية وادارتها ومعلوم أن إحساس الفرد بقدرته على السيطرة على بيئته مطلب أساسي للنمو الانفعالي السوي في المراحل العمرية التالية.

ومفهوم الأسلوب التفسيري لنظرية العجز المكتسب هو الفيصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها للأحداث، ويختص بالإجابة عن التساؤل التالي: لماذا يصبح بعض الأفراد عاجزين عن التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز؟ حيث أن العجز المكتسب هو حالة نفسية يشعر بها الفرد المكتسب حينما يبلغ درجة من الوعي السالب أو ضمور الثقة بالنفس، وانعدام الحيلة، وغياب الكفاية الذاتية لتحقيق الأهداف وانجاز المهام المنوطة به، وهو محصلة للفشل المتكرر في اكتساب خبرات مؤلمة سابقة ، أو نتيجة الإخفاق في ضبط الانفعالات الناشئة عن الأحداث والمؤثرات الخارجية، حتى يفقد الرؤية الناجعة في تقدير الذات، وتضعف قدرته في السيطرة والتحكم على المواقف الضاغطة، فيغلب عليه اعتقاد بأن لا فائدة من جهده في تخطي الأحداث الضاغطة، وعدم تأثير تلك الجهود في النتائج، يعني أن الشخص لا يستطيع أن يتحكم في أسباب حدوث النتائج، مما يجعله يتوقع العجز ، فتغيب عنه ملامح استشراف المستقبل. مريم نبيل غصن ،2018، ص33)

ابعاد العجز المتعلم:

إن أساليب عزو العجز المكتسب، هو اعتقاد عام لدى الفرد أن هناك انفصالاً بين ما يبذله من جهد، وما يتمتع به من قدرة، وبين الحصول على النتيجة (عدم الاقتران بين الأفعال، والتصرفات، والنتائج) وترتكز على ثلاثة أبعاد، تختلف حول تفسيرات الأفراد للأحداث، فالأسباب تعزى إلى:(بخاري، نسيمة، 2006، ص 37)

_ **الذاتية:** متصلة بالفرد وتعمل على تقليل اثار العجز او الخارجة عنه، وتعمل على زيادة

حدة تأثر العجز، فإما أن يعزو النتيجة التي تمخض عنها الموقف إلى شيء خارج عنه كالظروف والآخرين، واما أن يعزو النتيجة إلى شيء داخلي وهو ما يعرف بالذاتية.

على الرغم من أهمية تحمل الأفراد جزء من المسؤولية عن أخطائهم واخفاقاتهم، يميل ذوي العجز المكتسب إلى لوم أنفسهم عن كل شيء وفي كل الأحوال هو ميل مرتبط بكل من انخفاض تقدير الذات والاكتئاب.

_ **الثبات:** إذا فسر النتيجة بردها الى سبب ذي طبيعة مستقرة عبر الزمن(كالقدرة) فانه

يتوقع نتيجة مماثلة في المستقبل وبالتالي فإن أعارض العجز ستكون مزمنة – الثبات عبر الزمن – أما إذا فسر النتيجة بردها إلى سبب ذي طبيعة غير مستقرة (كالجهد) فإنه يزيد من التوقعات في النجاح، وهو ما يعرف بالثبات.

_**الشمولية والتعميم:** فهي اما تعتبر أسبابا عامة التأثير أي يشمل تأثيرها جوانب مختلفة

من حياة الفرد، وبالتالي يكون لها تأثير أكبر في استمرارية العجز وتزيد من حدته، أو أن تعتبر محددة التأثير في جانب خاص بذاته وتقلل بالتالي من حدة تأثير العجز ولا يتعدى تأثيرها نطاق الموقف المحدد الذي أثيرت فيه (الإنجازي أو الاجتماعي) (الشمولية عبر الموقف) وهو ما يعرف بالشمولية.

حيث يظهر التعميم في ميل الشخص إلى تعميم الجوانب السلبية لأحد المواقف أو الأحداث

على المواقف التالية، كأن يقول المرء لنفسه أنا غبي بدلاً من أن يقول لقد رسبت في امتحان الحساب.

اعراض العجز المتعلم

هناك عدة اعراض للعجز المتعلم وكلها مستقاة من النماذج المفسرة للعجز المتعلم وهي: (بتول غالب الناهي واخرون،2017، ص77)

1_اضطراب دافعي: عندما يتعلم الفرد العجز فانه يتوقف عن التعلم من خلال حفظ الاستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجابته، فلكل مثير ردة فعل، وهذه تخزن بالذاكرة كتراكيب مُتعلمة تسبب عجزا في التعلم، فعندما يتوقع الفرد ان الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فان الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

2_ اضطراب معرفي: تضعف قدرة الفرد على التعلم وعدم قدرته على الاستفادة من معطيات الوقت الذي يعترض له ليتحكم في النتائج فضلاً عن عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة وتوظيف التراكيب المعرفية لديه وتطويعها لتعلمه في المواقف المستقبلية ومن ثم فانه يتوقع بأن نتائج استجاباته ل ايمكن التنبؤ بها خاصة إذا حاول استعاده التحكم بنتائج استجاباته وفشل في أعدتها بشكل إيجابي.

3_**اضطراب سلوكي:** وتكمن في تصرفات الفرد، حيث يبدو عليه طابع الكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيا بأنه نقص عدد الاستجابات ومحاولات التغلب على الفشل، فعند تعرض الفرد لحدوث فشل متكرر ولم يستطع فيها التحكم بنتائجه يضطرب سلوكه ويفضل الانسحاب وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة اقل كفاءة واقل دافعية وعندما يخفق في تحقيق النتائج المرجوة أيضا تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينقل أثر الإخفاق في المهام المتشابهة مستقبلا.

4_ اضطراب انفعالي: تظهر على الفرد انفعالات سلبية متمثلة بالقلق والتعصب والاكتئاب فيظهر القلق والغضب كبداية الأعراض على العجز المتعلم عندما لا يستطيع الفرد التحكم في المواقف ثم يتحول إلى انفعالات أعمق متمثلة في الاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع السيطرة على نتائجها وعندما يحاول الفرد في بداية حدوث القلق تجاوزه والتغلب عليه محاولا إعادة السيطرة على المهام والمواقف ويكون لجانب القلق اتجاه سالب يؤدي إلى الاكتئاب المؤدي إلى العجز وأيضاً

عند محاولات التغلب على الفشل بالفشل وتكرر ذلك الإخفاق ويبالغ الفرد في تعديل الضغوط المؤدية إلى الفشل فيحصل الاكتئاب ويحدث العجز المتعلم.

على سبيل المثال قد يعتقد تلميذ ما بناء على الكثير من خبراته السابقة وبناء على غير ذلك من ظروف انه لن ينجح في مادة الحساب لاعتقاده انه لا يمتلك القدرات والمهارات المطلوبة للنجاح في هذه المادة وبالتالي لا جدوى من المذاكرة وفي ضوء هذا الاعتقاد يهمل التلميذ دروسه ، ويتغيب عن حصص الحساب ، ولا يطرح أي أسئلة، ولا يهتم بأداء الواجب المنزلي ثم يأتي يوم الامتحان ويرسب بطبيعة الحال ولسوء الحظ لا يتوقف الامر عند هذا الحد، بل يدور حوار داخلي بين التلميذ وذاته مفاده(ألم اقل لك انك ضعيف جدا في الحساب ،انه لا يمكنك النجاح في هذه المادة) وسنوضح الفرق بين التلميذ العادي والتلميذ المصاب بالعجز المكتسب.

جدول رقم (4) يبين مقارنة بين التلميذ العادي والتلميذ المصاب بالعجز المكتسب

تلميذ عادي	تلميذ يعاني من العجز المكتسب
يندمج التلميذ في التعلم من خلال الإنصات والاستفسار	يعاني من صعوبة في الاستماع ونادرا ما يطرح الأسئلة للاستفسار أو التوضيح
يفكر التلميذ فيما يستطيع القيام به أو فيما يستطيع فعله	يفكر التلميذ فيما لا يستطيع القيام به أو فيما لا يستطيع فعله
يحاول التلميذ تجريب الأشياء بنفسه	ينتظر التلميذ المساعدة فإنه يطلبها قبل أن يجرب أو يبذل أي جهد للتعلم بل إن التلميذ لا يعرف كيف يحاول
يطلب التلميذ المساعدة بعد أن يجرب أو يبذل كل ما في وسعه	إذا طلب التلميذ المساعدة فإنه يطلبها قبل أن يجرب أو يبذل أي جهد للتعلم بل إن التلميذ لا يعرف كيف يحاول
يستخدم التلميذ السبل ا ولاستراتيجيات التي يمتلكها في مخططاته المعرفية	يفتقد التلميذ التفكير الاستراتيجي ولا يعرف كيف يتعلم

ينظم التلميذ عملية التعلم ويراقب ويقيم سلوكياته بصورة مستمرة	يعتمد التلميذ على الآخرين في تنظيم ورقابة وتقييم تعلمه
يندمج التلميذ بشكل تام في مختلف أنشطة وفعاليات التعلم	نادرا ما يشترك التلميذ في أنشطة وفعاليات التعلم
يعزو التلميذ نجاحه الشخصي إلى مجهوداته وقدراته الشخصية	يعزو التلميذ نجاحه إلى الحظ أو إلى مساعدة الآخرين
للتلميذ أهداف شخصية توجه وتنظم مجهوداته ويسعى إلى تحقيقه	لا يضع التلميذ أهدافا شخصية يسعى إلى تحقيقها

مكونات العجز المكتسب:

يتكون نموذج العجز المكتسب من: (مريم نبيل غصن ،2018، ص37)

_ **الاقتران:** أي العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة

حيث يعرف الاقتران في ضوء التحكم، فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا توثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المكتسب عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

_ **المعرفة:** أي الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وتتكون هذه العملية من ثلاث خطوات هي:

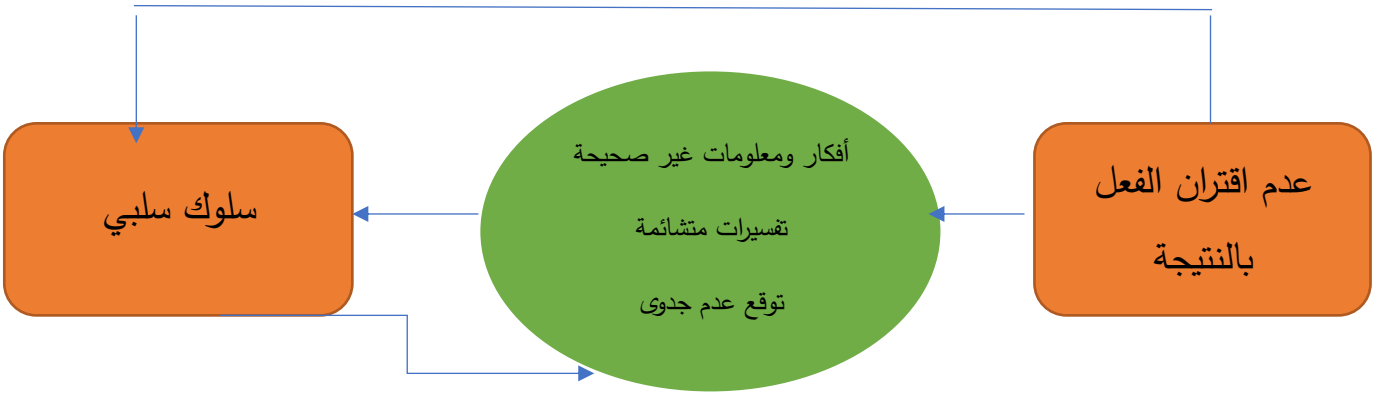
_ إدراك الشخص بالاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة

_ تفسير الإدراك: فالفشل قد يفسره الشخص على أنه نتيجة للحظ أو القدرة

_تفسير الشخص للتوقع عن العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد أن قدرته هي السبب في فشله تكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف

_ **السلوك:** أي النتائج او الاثار الممكن ملاحظتها لادراك الاقتران وعدم الاقتران بين النتيجة والاستجابة.

والشكل الموالي يوضح مكونات العجز المكتسب:



شكل رقم (4) يوضح مكونات العجز المكتسب

ويوضح الشكل السابق علاقة عدم اقتران الفعل بالنتيجة مما يؤدي إلى السلوك السلبي مباشرة، وقد يؤدي عدم الاقتران بين الفعل والنتيجة إلى السلوك السلبي من خلال وسيط يسمى الأفكار والمعلومات غير الصحيحة والتي تتركز في:

أ – تفسيرات متشائمة للأحداث

ب – عدم جدوى للجهد المبذول

2_ نظرية الفعالية الذاتية لباندورا

الفعالية الذاتية هي أحد النماذج التي تم تبنيها من طرف علم النفس الإيجابي على أنها الأيمان الذاتي والتفاؤل في الوصول بأهدافها وتحقيق نتائج مرضية في مختلف النشاطات التي نقوم بها في حياتنا، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تلعبه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات.

تعريف الفعالية الذاتية:

تعتبر توقعات الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة مجال علم نفس الصحة Health psychology لإسهامها كعاما وسيط في تعديل السلوك

وتستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة "competency expectancies" وتقدير توقعات الكفاءة "self efficacyassessent" وتوقعات الكفاءة الذاتية " self efficaccy expectancies" في السياق نفسه.

كما أن بعض المراجع تستعمل مرادف آخر للكفاءة الذاتية وهو «الفاعلية الذاتية» self efficacy (فتحي محمد الزيات، 2001، ص 501).

وفيما يلي سنورد بعض التعاريف حول الكفاءة الذاتية:

– يذكر **Egan 1982** "أن كفاءة الذات self efficacy لها علاقة كبيرة برغبة الأفراد واستعداداتهم لبذل وتقديم الجهد والتعامل مع الصعوبات ومواجهتها ومقدار الجهد الذي سيبذلونه" (عبد المنعم أحمد الدرديري, 2004, ص 209).

– ويرى **berry 1986** : "أن الفرد إذا شعر بالكفاءة والثقة أي كفاءة ذاتية عالية, فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد والمثابرة اللازمة لإتقان العمل" (عبد المنعم أحمد الدرديري:2004 ص 209).

– ويذكر Shell 1989: "أن الكفاءة الذاتية هي الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين (عبد المنعم أحمد الدرديري:2004، ص 210).

–ويعرفها **بلوتنك(PLOTNIKE1993)**:بانها" معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته"(هيام صابر صادق شاهين،2012،ص 152)

–وعرف **هالينان وداناهير(hallinan and danaher 1994)**:فاعلية الذات بأنها"اعتقاد الافراد في قدراتهم على الاداء في مجالات معينة وعلى احراز الاهداف وانجاز السلوك"(نيفين عبد الرحمن المصري ،2011،ص46).

– أما **شفاريتسر schwarzer 1994**: "فينظر لتوقعات الكفاءة الذاتية أيضا أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، وتعني القدرة على في التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي

تواجه الفرد وهي تدفع الشخص لاختيار المتطلبات والقرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، كذلك تؤثر على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي الذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما. (اصلان صبح المساعيد، 2011، ص682)

– وتعرفها **اورمرود(ormrod1995)**:"بانها اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بسلوكات ،او الوصول الى اهداف محددة"(عبد الناصر احمد العزام واخرون ،2013،ص 583).

– باندورا **Bundura(1997)**: " فيعرف الكفاءة الذاتية بانها معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الاجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة، وهي كذلك معتقدات الافراد حول قدراتهم على انتاج مستويات معينة من الاداء الذي يؤثر على الاحداث المؤثرة في حياتهم وهذه المعتقدات تؤثر في خيارات الافراد وفي مسارات الفعل والاهداف التي يسعون من اجلها. (احمد يحي الزق، 2009، ص 40).

– ويعرفها **الالوسي(2001)**:"بأنها احكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية، والناجمة من المحصلة الكلية لخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادرته للقيام بالسلوك". (ندى عبد باقر الدباج،ص 567).

– ويعرفها **الناشئ(2005)**:"بأنها توقعات الفرد عن قدراتها في حل مشكلاته ومواجهة التحديات الجديدة التي تؤثر في درجة تفاؤله، ونظرته الايجابية بما يحفزه في اداء مهامه اليومية".

ويحدد الاعتقاد بكفاءة الذات طريقة إدراكنا للأشياء مما يدفعنا إلى السلوك بطريقة فعالة، فذوو الكفاءة المرتفعة يشعرون أن حياتهم أفضل ومشاعرهم أكثر إيجابية، وبأن الكروب امتحان وتحد لإمكانيات الفرد، فإذا أصيبوا بمرض سرعان ما يتعافون منه ويرون أن المواقف الضاغطة تدفعهم إلى التكيف الإيجابي والتغلب عليها (زعطوط رمضان: 2005, ص 45).

نستخلص من هذه التعاريف ما يلي:

- تتضمن الكفاءة الذاتية القدرة والاستعداد والجهد الذي يبذل من طرف الأفراد في التعامل مع الصعوبات.
- الكفاءة الذاتية تتضمن المهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي تطبق من أجل أداء مهمة.
- تعتبر كذلك بعد ثابت من أبعاد الشخصية.
- تتمثل كذلك في الاعتقادات التي يتمثلها أو يدركها الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء.

وبهذا نخلص إلى أن الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية هي صفة شخصية يمتلكها الفرد بخصوص اعتقاداته حول قدراته واستعداده لتطبيق المهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي لديه من أجل التعامل مع الصعوبات ومواجهة الأحداث والسيطرة عليها.

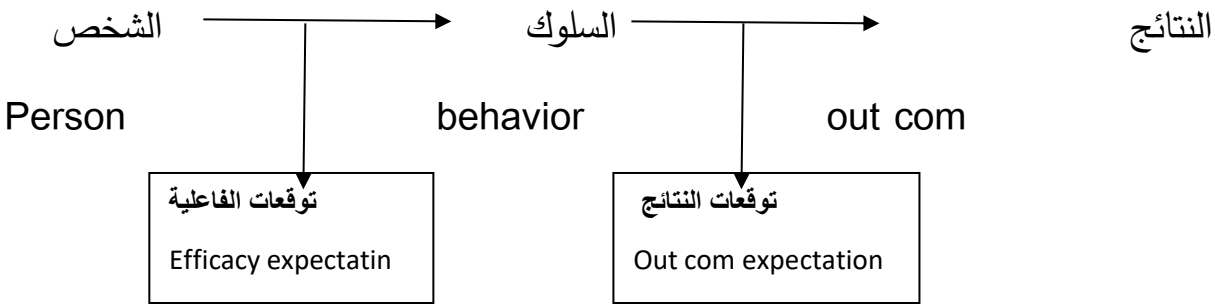
نظرية الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات

تعد نظرية باندورا Bandura 1977 للتعلم الاجتماعي Social learing theory من أكثر النظريات استعمالا في الدراسة والبحث عن المحددات النفسية الاجتماعية للسلوك الاجتماعي ، ويرى باندورا أن سلوك الفرد الاجتماعي يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من: (عثمان يخلف, 2001، ص 34)

- توقعات النتائج Perceived out come expectation .

- والفاعلية الذاتية Perceived self efficacy .

ويرى الفرماوي (1990) ان باندورا يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (05) يوضح الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج

ويعني ذلك ان توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد، عن ناتج او مخرجات السلوك، ويقرر باندورا ان كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي self evaluation وهما معا يحددان انجاز السلوك على نحو ما، (غالب بن محمد ،2009، ص75).

وحسب هذا النموذج يمكن أن نتوقع ممارسة السلوك الصحي عندما تتوفر قناعة لدى الفرد بأنه سينجح في تنفيذ السلوك المناسب لتحقيق النتائج الصحية المرغوب فيها ويقتنع أن نتائج ذلك السلوك سترجع عليه بفائدة كبيرة.

بمعنى أن اعتقاد الفرد عما يملكه من إمكانات فاعلية الذات أو (الكفاءة الذاتية)، تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا أو معياريا لقدراته، وأفكاره ومشاعره وأفعاله وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقته بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية، والنتائج المتوقعة تكون تبعا لهذا الاعتقاد في الإمكانات (فتحي محمد الزيات: 2001، ص 501).

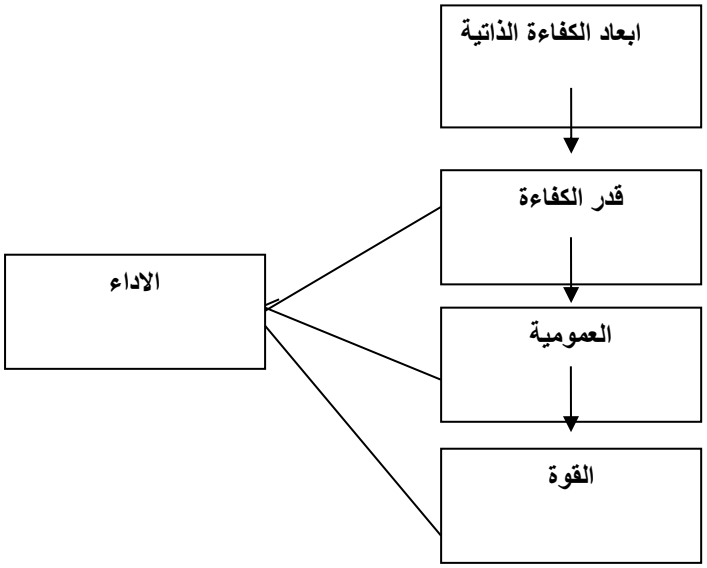
ويرتبط مفهوم الكفاءة أو الفاعلية الذاتية على نحو موجب بوجهة الضبط الداخلية لروتر 1966 Rotters interna locus of control , والعزو أو التفسير السببي للنجاح والفشل لواينر 1982 Weiners : Attribution theory.

وقد كان ظهور هذا المفهوم على يد ألبرت باندورا عام 1977 عندما نشر مقالة بعنوان "كفاءة أو فاعلية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك", حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، حيث لقي دعما متناميا وطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات (فتحي محمد الزيات: 2001, ص 502).

وباتت كفاءة أو فاعلية الذات بؤرة اهتمام الدراسات التي تتناول المشكلات الإكلينيكية مثل: مشكلات الخوف، والإحباط، والمهارات الاجتماعية، والتحكم في الألم والتدخين، ومشكلات انخفاض مستوى الداء بوجه عام، ثم طوره باندورا عام 1986، حيث ارتبط لديه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل.

ومن خلال هذه النظرية طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات believes تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا أو معياريا لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها ومحتواها وهذه المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا self system لترميز الحداث وتمثلها والتعلم بالنمذجة وتخطيط الاستراتيجيات البديلة، ويصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين هذا النظام الذاتي للفرد والتأثيرات الخارجية للمحددات البيئية.

أبعاد فعالية الذات: حدد باندورا ثلاث أبعاد تتغير فعالية الذات وفقا لها وهي موضحة في الشكل الاتي:



الشكل رقم (06) يوضح ابعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الافراد (السيد محمد ، 2005، ص 37)

أ_قدرة الفعالية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة (جولتان حسن، 2013، ص 420).

ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة او صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية الذاتية بصورة اوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الافراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى اداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الافراد، فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك الى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.

ويرى فتحي الزيات (2001) ان قدر الفعالية لدى الافراد يتباين بتباين عوامل عديدة اهمها: مستوى الابداع او المهارة، ومدى تحمل الاجهاد، ومستوى الدقة والانتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا ان تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بان لديه قدر من الفعالية يمكنه من اداء ما يوكل اليه او يكلف به دائما وليس احيانا (السيد محمد، 2005 ص 38).

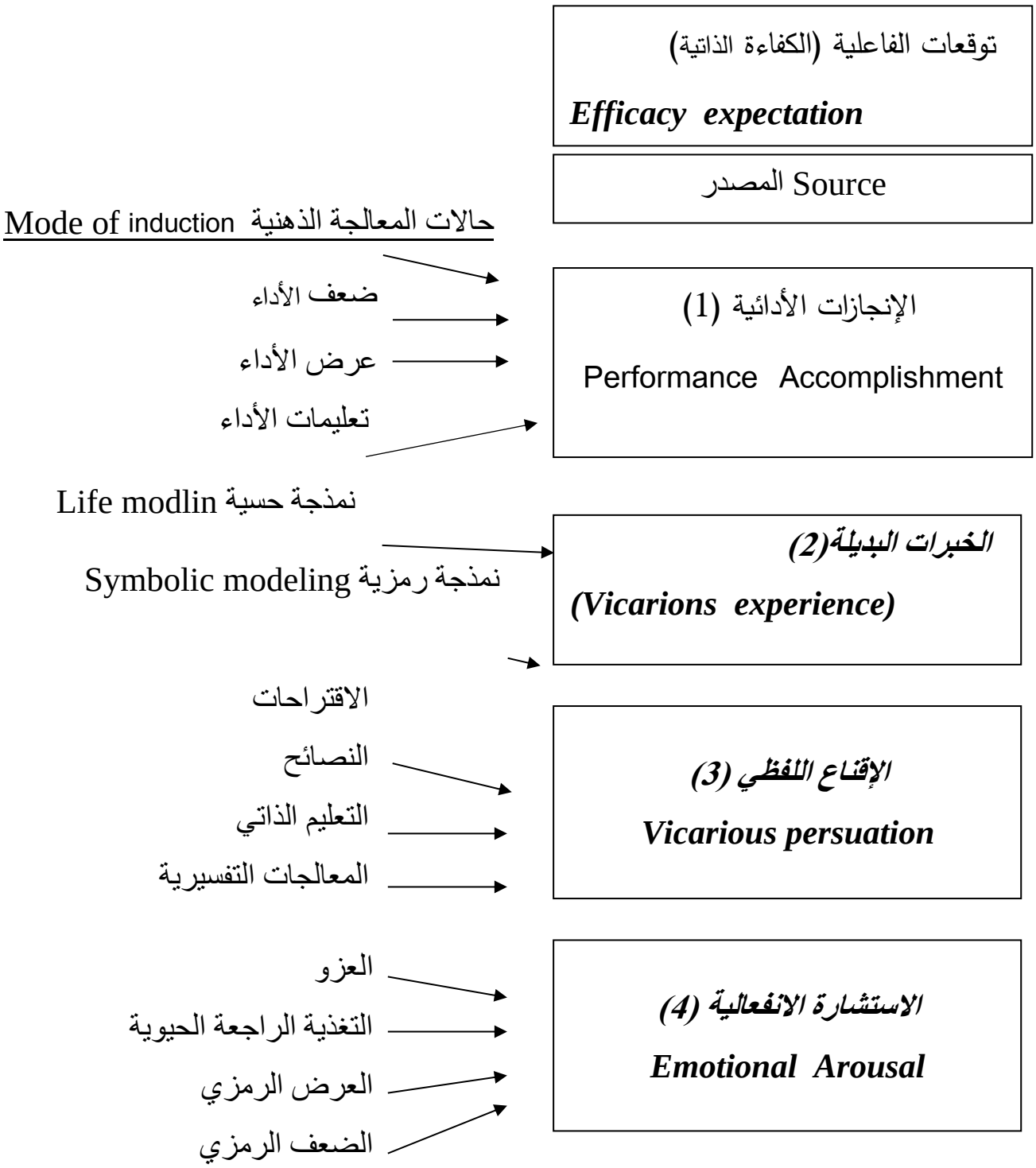
ب_ العمومية: ويشير هذا البعد الى انتقال فعالية الذات من موقف الى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في اداء مهام مقارنة بنجاحه في اداء اعمال ومهام مشابهة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة وسائل التعبير عن الامكانية "سلوكية. معرفية. انفعالية "والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص او الموقف محور السلوك. (بندر العتيبي، 2008، ص 28)

ج _القوة اوالشدة: فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثلا ملاحظة فرد يفشل في اداء مهمة ما او يكون اداءه ضعيفا) ولكن الافراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الاداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "فعالية الذات لديه مرتفعة" والاخر اقل قدرة" فعالية الذات لديه منخفضة"، وتتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى وملاءمتها للموقف.

ويمكن القول ان هذا البعد يشير ايضا الى قوة الشعور بالفاعلية الذاتية عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الانشطة التي تؤدى بنجاح، (عطاف محمود،2012، ص 620).

مصادر الفعالية الذاتية:

إن الإحساس بالكفاءة أو الفاعلية الذاتية وإدراكها لا يأتي من فراغ بل يعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة المحيطية به والخبرات الاجتماعية التي يكتسبها في هذا الصدد (عثمان يخلف, 2001: ص 104)، وتوجد حسب Bundua أربعة مصادر أساسية للمعلومات حول الكفاءة أو فاعلية الذات وهي موضحة في الشكل التالي (يوسف قطامي, 2004، ص 184)



شكل رقم (07): يوضح مصادر الكفاءة الذاتية

_ الإنجازات الأدائية:

تشكل الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية، نظرا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكان سيطرة الفرد أو نجاحه فيما يسعى إليه لتحقيقه (فتحي محمد الزيات، 2001، ص 511).

وتبنى النجاحات المتكررة حس قوى, وثقة في الكفاءة الذاتية للفرد بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس ويخفض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته وخاصة إذا تحقق الفشل قبل أن يتأكد لديه على نحو راسخ شعوره بكفاءته الذاتية, وعلى هذا فتأثير الفشل يختلف باختلاف توقيت حدوده وتكراره وديمومته, وتحتاج عملية إعادة بناء ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته, ومن ثم ككفاءته الذاتية, إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح, والتغلب على العقبات أو المعوقات, اعتمادا على تكرار جهد ذاتي مستمر ونشط.

وعليه تعتبر الإنجازات الأدائية أهم مصدر المعلومات ذات صلة بالفاعلية (عثمان يخلف, 2001, ص 105) , إلا أن أثر الإنجاز أو الأداء الإنجازي على اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية يتوقف على طبيعة هذه الإنجازات وقيمتها المدركة ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الانجازات (فتحي محمد الزيات, 2001, ص 511)

ويتوقف المدى المحدد لاستقرار حسن أو وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه لإنجازات على المحددات التالية:

- فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته.
- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف.
- الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف.
- حجم أو كم المساعدات الخارجية.
- الظروف التي خلالها يتم الأداء أو الانجاز.
- الخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل.

- أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها، وإعادة تشكيلها في الذاكرة.
- الأبنية القائمة للمعرفة والخصائص التي تميزها.

_ -النمذجة أو الخبرات البديلة:

يرى دورا ان تقدير الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الاخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية) (كمال احمد ،2006، ص 475)

فعادة ما يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم، لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية منهم يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالفاعلية على أننا قادرون على تحقيق ممارسات ناجحة مثلهم، وهكذا فحسب مبدأ النمذجة فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم بغيرهم من الناس.

وإن نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلها مصدر تنمية للفاعلية الذاتية وعلى سبيل المثال فقد يشعر شخص ما بإحساس متزايد بفاعلية الذات فيما يخص قدرته على مزاولة برنامج نشط معين على مدى شهور إذا رأى صديق له يتمتع بإمكانية مماثلة بأنه قد ينجح في ذلك, وفي نفس الوقت فشل الآخرين في الأداء قد يقلل من فاعلية الذات بدرجة كبيرة (Albert Bandura 1994, p31).

_-الإقناع الاجتماعي:

الإقناع الاجتماعي يعزز الاحساس بالكفاءة الذاتية اذ يتم اقناع الافراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الانشطة المطلوبة (سامي عيسى ، 2009، ص127) حيث يعتمد الناس في هذا الشأن على آراء الآخرين وانطباعتهم بصفة كبيرة في محاولة اقتناعهم بشأن قدرتهم على تحقيق إنجازات هامة في حياتهم (Albert Bandura, 1994 ;p47).

وتؤثر تقويمات التغذية المرتدة الإيجابية للإمكانات الشخصية بالارتفاع على مستوى الكفاءة الذاتية، كما يؤثر السياق الاجتماعي والإطار الثقافي الحاضن المدعم لدور الجهد الذاتي للفرد على تنمية اتجاهات موجبة نحو تعظيم دور العمل المنتج القائم على الجهد الذاتي النشط للفرد.

وفي هذا الإطار يتجه الأفراد مدفوعين إلى تجنب فقد أو إضاعة إمكانات أو قدرات الحاضر أكثر مما يكونون مدفوعين إلى الاحتفاظ بهذه الإمكانات أو القدرات أو تأمينها لتحقيق مكاسب مستقبلية من خلالها (فتحي محمد الزيات, 2001, ص 516).

-الحالة الفسيولوجية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تأثيرا عاما أو معمما على الكفاءة الذاتية للفرد, وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية لدى الفرد, وعلى هذا فهناك 3 أساليب رئيسية لزيادة أو تفعيل إدراكات الكفاءة الذاتية وهي:

1-تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية.

2-تخفيض مستويات الضغط والنزاعات والميول الانفعالية السالبة.

3-تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم.

كما تؤثر الحالات المزاجية على الانتباه، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة، وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية أو الدافعية على إدراك الفرد لكفاءته أو فاعليته الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها (فتحي محمد الزيات، 2001, ص 517).

حيث يكون تقييم الفرد ايجابيا إذا كان في حالة انفعالية او مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيا إذا كان في حالة مزاجية سيئة، ويرى كل من (MICHEL AND WRIGHT) ان للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما ان قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية.

مقارنة بين كفاءة أو فاعلية الذات العالية والمتدنية

يمكن التمييز بين الكفاءة الذاتية المتدنية والعالية عند ملاحظة الخصائص وفق أربعة عناصر وهي: العمليات المعرفية، الدافعية، العمليات الانفعالية، عمليات الاختيار (يوسف قطامي, 2004: ص ص 186, 188).

1 _العمليات المعرفية Cognitive processes

جدول رقم 05: يوضح العمليات المعرفية لكفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية التدنية
1/ أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق، ويظهر التزاما بها. 2/ يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه. 3/ يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة 4/ تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عالي، ويواجه العوائق والصعوبات. 5/ يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم.	1/ أهداف غير واضحة ومشكك بها. 2/ يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه. 3/ يفشل السيطرة على الأحداث. 4/ أكثر شكا وشرودا، متدن الطموح والأداء. 5/ يتشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق أهدافهم.

2-الدافعية Motivation

جدول رقم 06: يوضح الدافعية لكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
1/ يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الهداف. 2/ لديهم أفكار عالية عن قدرتهم مما يجعلهم يبذلون جهودا كبيرة. 3/ مثابرون بدرجة كبيرة. 4/ مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية. 5/ لديهم قناعة ذاتية بالقدرة وبذل الجهد المناسب. 6/ الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقيق. 7/ يستفيدون بدرجة عالية من مواقف التدريب الذاتي.	1/ يبذلون جهدا متدنيا لتحقيق الأهداف. 2/ لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون. 3/ مثابرة متدنية. 4/ مصادر أهدافهم وواقعتيهم خارجية. 5/ يشكون بقدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب. 6/ يواجهون إحباطا في مواجهة المواقف الصعبة. 7/ تدني إمكاناتهم في ممارستهم للتدريب الذاتي.

3-العمليات الانفعالية Affective processes

جدول رقم 07: يوضح العمليات الانفعالية لكل من كفاءة الذات العالية والمتدنية

الفاعلية الذاتية العالية	الفاعلية الذاتية المتدنية
1/ يتدربون في السيطرة على التهديدات. 2/ تدني لديهم درجة القلق. 3/ يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجة عالية. 4/ ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها. 5/ يواجهون الإحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادرها. 6/ يوفر بيئة يسيطر فيها على المخاوف المحبطة. 7/ يتفاعل مع الآخرين ويتجاوز الصعوبات البيئية. 8/ يطور استراتيجيات نحو قدرته على السيطرة على الإمكانات البيئية بالثقة بنفسه وضمان مواجهة ما يصادف، وهو متكيف سوي.	1/ تدني إمكانات استفادتهم من التدريب. 2/ تزداد لديهم درجات القلق. 3/ تتدنى إمكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم. 4/ البيئة مصدر خطر وتهديد. 5/ يعمل الإحباط على إفساد مستوى أدائه الوظيفي ومعاناته للتهديد. 6/ يفشل في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة. 7/ يطور عزله بسبب فشله في مواجهة أحداث البيئة. 8/ يطور اضطرابات جسدية من مثل الضغط ونقص المناعة وسرعة تطور أعراض المرض بسبب الإحباط وعدم القدرة السيطرة.

المحاضرة السابعة: نظريات الدافعية (الجزء الثالث)

1. نظرية ديناميكية دافعية التعلم ل VIAU

يقترح "رولند فيو" نموذجا نظريا لديناميكية الدافعية يتكون من ثلاثة أجزاء هي:

_ السياق التعليمي

_ محددات الدافعية

_ مؤشرات الدافعية

1 _ السياق التعليمي:

ينظر الى السياق التعليمي " كمجموعة متنوعة من المثيرات التي تؤثر في ادراكات المتعلم"، ويتجسد السياق التعليمي بالنسبة للمتعلم في النشاطات التعليمية، حيث:(بوقريس فريد،2014، ص ص121،122)

_ تفرض عليه ان ينتبه ويتفاعل مع المعلم اثناء القائه الدرس

_ تفرض عليه ان ينجز المسائل والعمل مع مجموعة على مشروع مثلا

_ تفرض عليه اجتياز الامتحانات

2 _ محددات الدافعية: حددها في النقاط التالية:

_إدراك النشاط: إن إدراك التلميذ لقيمة النشاط المطلوب: هو الحكم الذي يقدمه التلميذ حول أهمية النشاط مقارنة بالأهداف التي يسطرها لنفسه، فالتلميذ عادة يطرح السؤال – وإن لم يصرح به – لماذا أقوم بهذا النشاط؟ وهنا يبحث بصورة ضمنية عن تحديد قيمة النشاط، فإن لم يجد نشاطا شافيا لسؤاله سوف يؤثر ذلك سلبا على اندماجه في النشاط وبالتالي على الجهد المبذول لإنجازه وعليه لابد من توضيح قيمة أي نشاط مدرسي في الحاضر واهميته في المستقبل..

إدراك التحكم في النشاط: المقصود به هو إدراك الفرد لدرجة تحكمه في تسيير النشاط المقترح عليه ونتائجه، فالتلميذ الذي يدرك بأنه يملك الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ النشاط وكذا الجهد اللازم هو تلميذ على درجة عالية من إدراك التحكم في النشاط على عكس التلميذ الذي يدرك من الوهلة الأولى

أن النشاط أصعب من أن ينفذه هو وان استراتيجياته لا تعنى بمتطلبات النشاطات المدرسية فهو يرى أن نجاحه أو فشله خارج نطاق تحكمه وإنما هو راجع لأسباب أخرى مثل الحظ أو صعوبة المهمة.

إدراك القدرات أو الكفاءة: يعتبر إدراك القدرات أو الكفاءات أحد المحددات الهامة والتي تعتبر عاملا أساسيا يمكن التدخل من خلاله لرفع مستوى دافعية التلاميذ، فالمهم هو ما يظن التلميذ أنه قادر على فعله وليس ما يستطيع فعله حقا قياسا إلى قدراته، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الإدراك لا يطابق دائما الحقيقة.

3_ مؤشرات الدافعية للتعلم حسب VIAU:

الاختيار: إن الاختيار في الاندماج في النشاط المدرسي يعد أول مؤشر على وجود الدافعية المدرسية لدى التلميذ

المثابرة: وذلك لأن التلميذ كلما ثابر على إنجاز نشاطاته التعليمية كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر وتتمثل محددات المثابرة فيما يلي:

_الرغبة الواضحة في قضاء وقت طويل في المهام محل التعلم

_تحمل المشقة التي تقضي في بعض الأحيان إلى التضحية بالعديد من الاهتمامات

_الاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل

الاندماج المعرفي: إن قضاء ساعات طويلة أمام طاولة الدراسة لا يعني بالضرورة وجود درجة عالية من الدافعية ما لم تكن مقرونة بالاهتمام والتركيز والذي يسمى بالاندماج المعرفي والذي يعرفه"فيو" بأنه قدرة التلميذ على استعمال نوعين من الاستراتيجيات وهما:

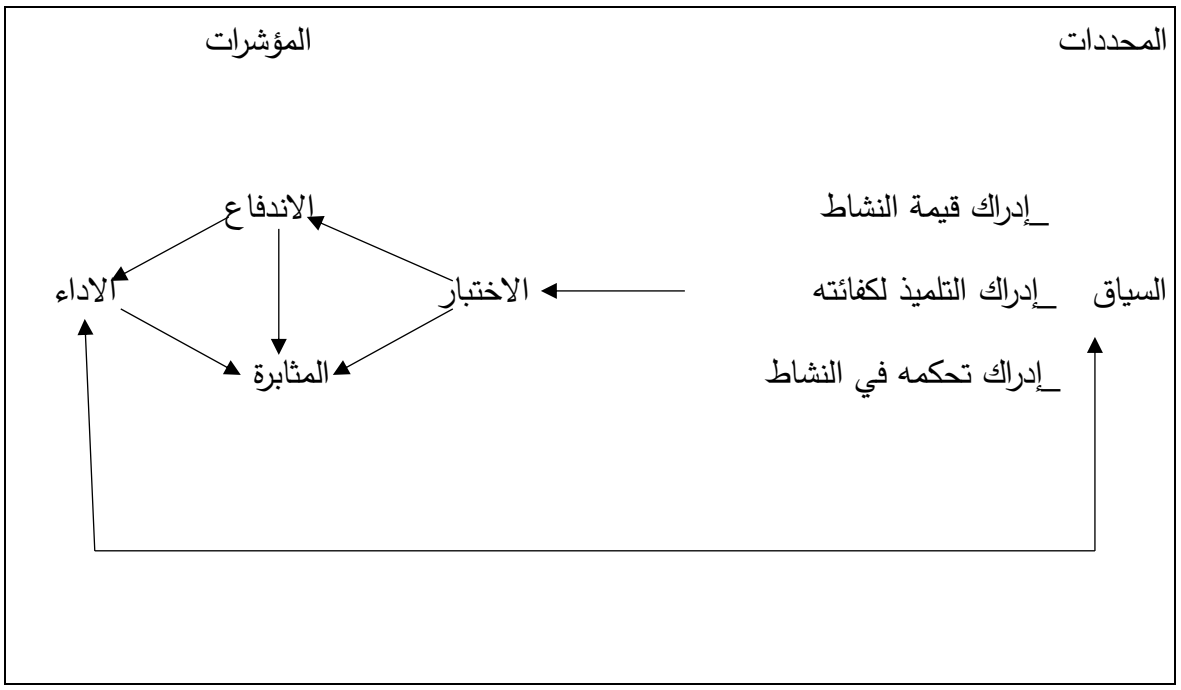
استراتيجيات التعلم:

عرفت بأنها الطريقة التي ينظم بها التلميذ المادة المقترحة عليه حتى يسهل عليه تعلمها

استراتيجيات الضبط الذاتي: وهي استراتيجيات معرفية يستعملها التلميذ بصورة واعية منظمة ودائمة عندما يتحمل فعلا مسؤولية تعلمه

الأداء : يمكن اعتبار الأداء المؤشر النهائي لمستوى الدافعية لدى التلميذ، كما يمكن اعتباره مؤشرا من مؤشرات الدافعية فلا يمكننا تقدير الدافعية إلا بملاحظة الأداء وعادة ما يؤخذ الأداء بمفهوم النتائج المدرسية، وتقتصر هذه النتائج على العلامة المحصل عليها، فالحصول على العلامة الجيدة يعني أداء جيد وفهم جيد ودافعية عالية

والشكل التالي يوضح نموذج الدافعية في السياق المدرسي ل"فيو"



الشكل رقم (8) يوضح نموذج الدافعية في السياق المدرسي ل"فيو

2. نظرية التوقع ل VROOM

تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول

المحيط الذي يعيشون فيه. حيث فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي، والطابع الفردي للشخص، إذ يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي: (سيسبان فاطمة الزهراء،2017، ص68)

أ_ التوقع: وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، وهو يعبر عن مدى إد ا رك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما أي إد ا ركه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول

والأداء.

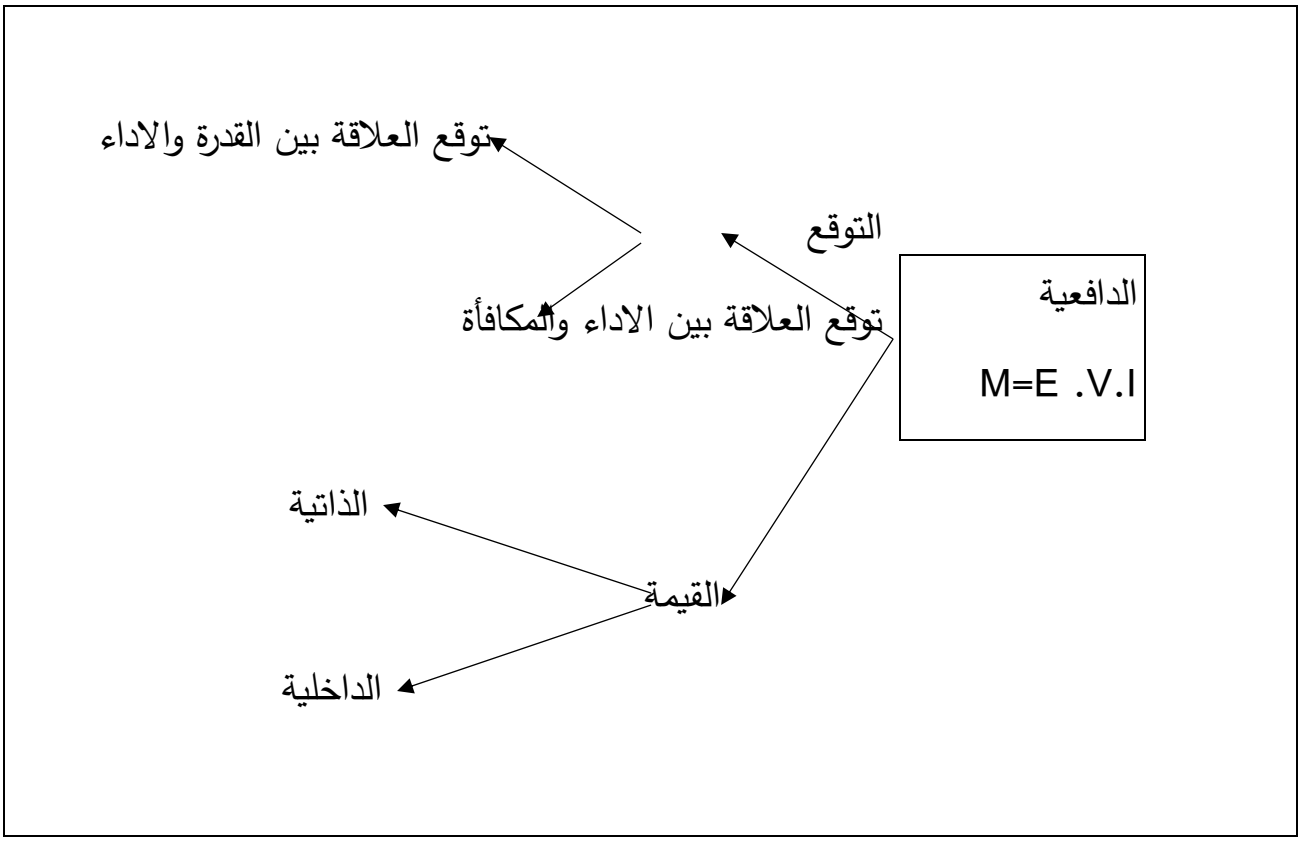
ب_ الوسيلية: ويقصد به إد ا رك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

ج_ القيمة: وهي قيمة النتيجة أي القيمة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين، ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية.

وعليه يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة، أي:

الدافعية = التوقع * الوسيلية * القيمة.

ويمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل التالي:



شكل رقم (9) نموذج فروم :

3 _ نظرية الذوات ودافعية التحصيل

اهم مساهمة ل "دويك" في هذا المجال تتعلق بالمعتقدات حول الذكاء. إن بحثها الشامل، المفصل في كتابها، (عقلية علم النفس الجديد للنجاح سنة 2006)، يشير إلى أن المعتقدات حول القدرة والذكاء تختلف اختلافًا كبيرًا. وهي تشير إلى مجموعتين محددتين من المعتقدات الذاتية باسم "العقليات" أو الآراء التي يحملها الأفراد حول إمكاناتهم. في أحد أطراف سلسلة متصلة، أولئك الذين يعتقدون أن النجاح يعتمد على القدرات الفطرية أو الفطرية وأن الذكاء لايتغير. وفقا ل" دويك" لدى الأشخاص الذين يحملون هذا الرأي عقلية "ثابتة". يعتقد آخرون أن النجاح يعتمد على الجهد والتعلم المستمر وأن الذكاء يمكن أن يتغير. يقال إن هذه المعتقدات تعكس عقلية "النمو.

تشير أبحاث "دويك" إلى أن التفكير الذهني له تأثيرات كبيرة على السلوك والأداء، وخاصة في مواجهة المهام الصعبة. أظهر عملها أن معظم الأشخاص الذين لديهم عقليات ثابتة يتجنبون المواقف الصعبة عندما يعطون الخيار لانهم قلقون جدًا من الفشل. من وجهة نظر عقلية ثابتة، يشير الفشل إلى نقص القدرة، وبالتالي نقص القدرة أو الذكاء. الناس الذين لديهم عقلية نمو، مع ذلك، ينظرون

إلى الصراع أو الفشل كجزء طبيعي من عملية التعلم وفرصة للتحسين. يعتقد "دويك "أن العقلية يمكن أن تؤثر على جميع مجالات حياة الشخص، من النجاح الأكاديمي إلى الخيارات الشخصية والمهنية.

في المجال الأكاديمي، تلعب العقلية دورًا مهمًا. من المرجح أن يستمر الطلاب الذين لديهم عقلية نمو في الاستمرار عندما يكافحون، بينما من المرجح أن يستسلم أولئك الذين يعتقدون أن ذكائهم ثابت.

3_ نظريّة الأهداف: تعتبر نظريّة الأهداف نموذج من دافعيّة الإنجاز وهي جدّ مستعملة ومتداولة– في مختلف الدراسات المتعلّقة بالمجال المدرسي والمجال الرّياضي. ويرى أصحاب هذه النّظرية أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف الّتي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معيّنة من أجل بلوغ أهدافهم. كما تعتبر هذه النّظريّة من أهم النّظريّات الّتي عملت على تفسير دافعيّة التّعلّم و من أشهر روادها نذكر: (ساعد وردية،2020، ص ص 12،13)

فنظرية الأهداف تحاول التّأكيد على وجود ارتباط قويّ بين الأهداف وسلوك الأفراد

DWECK (1986) AMES (1992) BOUFARD (Pintrich(2004) 1998)

ويمكن تصنيف الأهداف المدرسيّة إلى نوعين حسب

أ_ الأهداف التّعلميّة: وقد أطلق عليها الباحثون تسميّات عديدة مثل: الأهداف الدّاخليّة،

أهداف المهارة، الأهداف المتمركزة حول المهمّة، أهداف الإتقان

ب_ الأهداف الأدائيّة: وتسمى كذلك الأهداف الخارجيّة، أهداف المنافسة، الأهداف المتمركزة

حول الذّات، وتختلف الأهداف التّعلميّة عن الأهداف الأدائيّة من حيث أنّها تحتوي على أنماط مختلفة من التّفكير سواء تعلق الأمر بالتّلميذ ذاته أو المهمّة أو نتائج تلك المهمّة، وهي موضحة في الجدول التالي:

والجدول رقم (8) يوضّح الفرق بين الأهداف التّعلميّة والأهداف الأدائيّة

الأهداف التّعلميّة	الأهداف الأدائيّة
يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزّمن من خلال التّمرين والجهد	يعتقدون أنّ الكفاءة سمة ثابتة في الإنسان، فإمّا أن يكون الإنسان كفء أو لا يكون
يختارون المهام التي تعظم فرص التّعلم	يختارون المهام التي تقدر فرص استعراض الكفاءة ويتجنّبون المهام التي تكشف عن عدم كفاءتهم
ينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمّة وضرورة لتحسين الكفاءة	ينظرون إلى الجهد كمؤشّر على الكفاءة المتدنيّة ويعتقدون أن النّاس أو الأفراد الأكفاء لا يجب أن يبذلوا جهودا كثيرة
أكثر ميلا للدّافعيّة الذّاتية لتعلم المواد الأكاديمية	يميلون للدّافعيّة الخارجيّة، يفضلون توقعات التعزيز والعقاب الخارجي
يستخدمون استراتيجيّات تعلم تؤدّ ي إلى الفهم الحقيقي للمواد الأكاديمية، مثل التّعلم دون المعني، مراقبة الفهم	يستخدمون استراتيجيّات التّعلّم التي تقود إلى التعلم الأولي للمواد الأكاديمية (الحفظ الأصم)
يقوّمون أدائهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدّم	يقوّمون أدائهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم
ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزء مفيدا في العملية التّعليميّة، ويستخدمون الأخطاء لتساعدهم في تحسين الأداء	ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها مؤشّرات على الفشل وعدم الكفاءة
يقتنعون بأدائهم عندما يبذلون جهدهم حتى وإن كانت النّتيجة هي الإخفاق (الفشل)	يقتنعون بأدائهم فقط إذا أدّى إلى النّجاح أو حقق النجاح
يفسرون الفشل على أ نه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد	يفسّرون الفشل بأنه دليل على القدرة المتدنية وعلى المزيد من الفشل في المستقبل

ينظرون إلى المعلم باعتباره مصدرا للتّعلم أو موجها له	ينظرون إلى المعلم باعتباره حكما أو مصدرا وحيدا للتّعزيز أو العقاب

ويمكن تحديد أهم التطبيقات التربوية لنظرية الأهداف في النقاط التالية: (رانيا وجيه حلمي،2018، ص 1308)

_ أهمية التعلم التعاوني في تبني الطلاب أهداف التعلم.

_ تجنب الضغوط في المواقف التعليمية حتى لا يتجه الطلاب نحو أهداف الأداء.

_ تهيئة مناخ تربوي س وي يحث الطلاب على تركيز جهودهم على التعلم بدلاً من تشتت الذهن بسبب الخوف والارتباك ونبذ المهام عديمة القيمة.

_ ترك فرص التحكم للمتعلم لها دور أساسي في عملية التعلم.

_ أن يشعر المعلم الطالب أن التعلم وليس الدرجات هو الهدف، بالتأكيد على قيمة التعلم

المحاضرة الثامنة: مدخل مفاهيمي للمشروع

1_ تعريف المشروع:

هناك عدة تعاريف لمفهوم "المشروع" تنطلق من مقاربات متباينة، وتعتمد على منطلقات متمايزة، وتتأسس على منظورات فلسفية ومعرفية مختلفة.

لفظ "مشروع" مستمد من الكلمة اللاتينية PROJET أصبح يمثل العملة اللغوية الأكثر تداولا في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة تلك التي لها علاقة بالسياسات التَّربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية. (أحرشاو، الغالي،2010،ص 107)

وترجع الجذور التاريخية لهذا المفهوم مع نهاية القرن الرابع عشر وبدايات القرن الخامس عشر، ولم تتبلور دلالته الاصطلاحية في الثقافة الفرنسية الا في منتصف القرن العشرين.

واستخدم مفهوم المشروع في ميادين عديدة شملت الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية من وجهات نظر مختلفة، وخضع إلى عملية التحويل بحيث تمت استعارته من الهندسة المعمارية والاقتصاد إلى المجال التربوي التعليمي.

أما من حيث الدلالة اللغوية العربية لكلمة "المشروع" فلقد ذكر المنجد في اللغة والأعلام ثلاثة معاني:(منصوري نفيسة،2019، ص48)

_المشروع: ما سوغه الشرع، من الفعل شرع بمعنى سن شريعة

_المشروع: المسدد، من الفعل شرع بمعنى شرعت الرماح، أي سددها وصوبها فسدد ت وصوبت

_المشروع: ما بدأت بعمله، من الفعل شرع أيضا

ويعرف في (معجم موسوعة التربية والتكوين 1994، ص802) **بان** المشروع: سلوك استباقي يفترض القدرة على تصور ما ليس متحققا والقدرة على تخيل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الافعال والاحداث المنظمة قبليا"

أما المعجم التربوي فيعرفه على أنه عمل متصل بالحياة يقوم على هدف محدد قد يكون نشاطا فرديا أو جماعيا وفق خطوات متتالية ومحددة.

تعددت تعاريف الباحثين لمفهوم المشروع، نذكر من بينها:

_ تعريف GUICHARD (1993): الذي يرى بأن المشروع هو الفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل، كما انه تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل البعد الأخير. (ترزولت عمراني حورية،ص 11)

في تعريفه للمشروع على البعد الزمني المستقبلي مع الأخذ بعين الاعتبار Guichard ركز

الماضي والحاضر، فالفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل يكتسب منظور زمني قد يبعد أو يقصر حسب طبيعة هذا الهدف المراد تحقيقه، وبالتالي تكون لكل لحظة معنى محددا في الحاضر أو الماضي

يسترجع تصوراته ويعيد قرائتها ويقيمها Guichard وهذا ما يجعل الفرد كما يرى

ويبحث عن الوسائل المناسبة التي تساعده على تحقيق هدفه. وبذلك فالبعد المستقبلي هو الموجه الأساسي لسلوكيات الفرد والذي بموجبه يعطي معنى للماضي والحاضر.

" أما الباحث الأنثروبولوجي الفرنسي بوتيني فلقد اعتبر المشروع هو :" توقع اجرائي لمستقبل منشود."

_ وحسب (نور الدين الطاهري، 1997، ص38) أن هذا المفهوم خضع لعملية التحويل حيث تمت إعارته من حقل الهندسة المعمارية والمقاولات الصناعية والتجارية والخدماتية إلى المجال التعليمي التربوي.

والمتأمل في أدبيات المشروع يلاحظ بسهولة أنه يقرن دائما بمفردات مضافة إليه: فهو مشروع المؤسسة، وهو المشروع التربوي، وهو كذلك المشروع البيداغوجي أو المشروع العلاجي والمشروع الفردي وغيرها، هذا إذا اقتصرنا على بعضها المستخدمة خاصة في مجالات التربية والنشاط الاجتماعي، مما يجعل بعض الإبهام يكتنف معنى المشروع ويجعل فهمه مستعص بعض الشيء.

2- اهداف المشروع:

يجب أن يسمح المشروع بتقدير النقاط التالية: (الوادفل حليمة.2007، ص50)

_ المهمة المتبعة من طرف المؤسسة، ·

_الخدمة التي يقدمها وأهمية هذه الخدمة بالنظر لخصائص وحاجات المجتمع المتكفل به بطريقة محددة.

_المحيط وشبكة العلاقات التي يندرج فيها هذا المشروع

_المنهجية العامة التي تتحكم في تسييره وبالأخص قدرته على شخصنة أداءاته للمستفيدين منه.

_ قابلية تحقيق أهدافه العملية التي يتضمنها

_ طبيعة ومدى انسجام وسائل المشروع المادية والبشرية لبلوغ غاياته

_ طرق التقويم التي يستعملها لمعرفة نوعية الخدمة المقدمة

_ أشكال التواصل التي يضبطها مع المستفيدين وعائلاتهم

ويؤكد المشروع الفردي بالأخص على:

_ قدرة تشخيص الوضعية وتحديد الحاجات والإمكانيات وأولويات العمل

_ تقويم الكفاءات والترتيبات والنتائج

_ النمو الشخصي

_ المتابعة أي الدعم العلائقي والتقني المبذول في اتجاه المستفيد منه وعائلته، وهو ما يسمى بالإرشاد الوالدي.

وتتطلب طريقة العمل هذه فرق متعددة الاختصاصات ومرونة كافية للتكيف مع المستفيد بتبني تدخلات تربوية مختلفة

3- وظائف المشروع:

يعتقد **نورمي** إن المشروع يقود إلى ثلاث عمليات رئيسية هي: "الدافعية، التخطيط، التقييم" وان الدافعية ضرورة لتثبيت الأهداف، أما التخطيط فهو يتكون من ثلاث مراحل:

- تحديد الأهداف من خلال النظر إلى المحيط الواقعي
- إنشاء مخطط للوصول إلى هذه الأهداف
- تقييم تنفيذ هذه الأهداف المخطط والمصمم لها

بينما يذهب **ايبارا** إلى القول إن المشروع مجموعة من الوظائف التفاعلية هي

- **وظيفة تمثيلية:** حيث تتضمن التمثلات مجموعة من المعتقدات والاتجاهات وبناءات ذهنية مرتبطة بمواضيع يقوم بتشكيلها
- **وظيفة تواصلية:** يسمح المشروع للفرد بالتواصل مع العالم المحيط به ويعطيه فرصة لمعرفة أفضل كما يريد
- **وظيفة توجيهية:** يقوم المشروع بتوجيه الأفراد من خلال المحافظة على التوتر المستمر بين الوضعية المعاشة الراهنة مع حدودها غير المرضية
- **وظيفة تسيير الزمن:** تشمل صياغة أفقين زمنيين من خلال إدارة الاستباق

4_ خصائص المشروع:

- المشروع ذو طابع تطلعي (خاصية تسبيق الزمن): يظهر بعد تسبيق الزمن أو المستقبل فالمشروع من خلال تعريف "هيدقار" هو رمي الذات إلى الأمام في اتجاه مستقبل مرغوب فيه لأن مشروع الفرد هو لتسجيل لنشاطه أو أفعاله في إطار نظرته الخاصة بالزمن. (فنطازي كريمة ،2011، ص 160)
- المشروع نتاج تصورات: إن المشروع عملية تطلعية تتشكل أولا على مستوى الذهن كتصور ثم تتوجه نحو هدف مستقبلي.وبما أن الزمن مهم وضروري في المشروع لأن هذا الأخير يبنى على الماضي والحاضر ويسعى إلى تحقيق المستقبل فإن التصورات تلعب دورا هاما في هذا البناء حيث يرى (boutinet) " أن المشرع هو تصور إجرائي لمستقبل ممكن " وبذلك يكون المشروع مجموع تصورات لما هو غائب أو غير موجود يحبذ القول أنه الأحسن والأفضل مقارنة مع ما هو موجود وما يدرك في الوضعية الحالية
- المشروع ذو طابع عملي (إجرائي): حيث يرى boutinet المشروع يسجل ضمن الأفعال " أن ممكن " وبهذا لا يقف المشروع عند مستوى أكثر منه ضمن الأقوال لأنه تصور إجرائي لمستقبل الإنجاز. فالمشروع ليس مجرد تصور للمستقبل إنما هو التصور بل يجب أن يتعداه إلى الفعل ويصبح ملموسا، إنه احتمال يراد جعله حقيقة وفكرة يراد تحويلها إلى مستقبل لابد إن ينجز وفعل،" فالمشروع تطلع نسعى إلى تحقيقه"

5_ أسس بناء المشروع: يرتكز بناء المشروع على العديد من النقاط المتمثلة فى مايلي: (العايب كلثوم،2020، ص38).

_ الخصوصية:

ان اختلاف الافراد، الجماعات والمؤسسات يدعو الى ضرورة الاهتمام بذلك الاختلاف الذي يميز كل واحد عن الاخر، وبهذا فان المشروع يعبر عن نية خاصة او طموح معين يراد تحقيقه، ويختلف من شخص الى اخر ومن مؤسسة الى أخرى.

_ الواقعية: ان كون المشروع ناتج عن تصورات معينة لا يعني انه خيالي بعيد عن الواقع، انما يجب ان يتسم بالواقعية، ويبنى انطلاقا مما هو موجود، وذلك من خلال تقييم موضوعي للإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة حقا والتي يمكن توفيرها ثم وضع مشروع يتناسب مع تلك الإمكانيات بوضع اهداف قابلة للتحقيق

_ التخطيط:

ان الاعمال الناجحة وتحقيق طموحات مستقبلية يتطلب اعداد خطة محكمة تقوم على منهجية التدرج، وعدم القفز الى مراحل أخرى، وإمكانية التحقيق مبنية على قواعد عمل واضحة ومستقرة.

المحاضرة التاسعة: أنواع المشاريع

1_ أنواع المشروع:

أولا: حسب عدد الأفراد المشاركين فيه

1_المشروع الفردي: الغاية منه جعل التلميذ محور اتخاذ القرار بعد فترة زمنية ممتدة تلقى فيها إعلاما كافيا عن التخصصات والمهن وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول (هلايلي ياسمينة،2020)

2_المشروع الجماعي:

هو ذلك المشروع الذي يطلب فيه اشتراك مجموعة من الأفراد لتنفيذه كأن يقوم جميع التلاميذ في غرفة الصف بعمل واحد كتمثيل مسرحية او رواية معينة

ثانيا: حسب مجالاته

1_ المشروع الشخصي: يعتبر المشروع الشخصي للتلميذ كيان فكري وشكل من التمثلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه (معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي النظام (المدرسي، عالم الشغل ...الخ)

2_ المشروع التربوي: يحدد الأهداف التربوية باحترام الأهداف العامة والخاصة للتربية، وانطلاقا من الخيارات والمرجعيات التي يحددها النظام، إذ أن النظام القائم يسعى إلى تكوين نمط معين من النساء والرجال عبر المشروع التربوي. ومثال لذلك، يقول المشروع التربوي إن المؤسسة التربوية يجب أن تعد الأطفال ليكونوا مواطنين مسئولين متضامنين ومتسامحين، وبهذا المنظور فان المشروع التربوي في الأساس معناه ربط المدرسة بالمحيط الخارجي ويهم جميع شركاء الفعل التربوي (بوعالية شهرزاد،2019، ص65)

3_المشروع البيداغوجي: يحدد المشروع البيداغوجي الأهداف أو المرامي البيداغوجية والخيارات المنهجية التي تسمح للنظام بوضع حيز التنفيذ. فهو إذا يحدد المحاور الكبرى للطرق التربوية أي أنه يصف كيفيات التعامل مع الأطفال وطرق توجيههم وتربيتهم ليصيروا رجالا ونساءً مثلما هو محدد في المشروع التربوي. ولا يمكن الإقرار بوجود مشروع وسيرانه في المنظومة مالم يكن هناك

بينه وبين مشاريع أخرى تساعد على خلق جو التفاعل بين بين المدرس والمتعلم واقسام أخرى في المؤسسة.

4_ مشروع المؤسسة: أما مشروع المؤسسة فهو يحدد مجموع الخيارات البيداغوجية والعمليات الفعلية التي يريد الفريق التربوي للمؤسسة وضعها حيز التنفيذ بالتعاون مع مجموع الفاعلين والشركاء (أولياء، تلاميذ، محيط اجتماعي وثقافي واقتصادي) وذلك قصد تحقيق المشاريع التربوية والبيداغوجية. يمثل مشروع المؤسسة المستوى الفعلي والملموس للممارسة التربوية اليومية

أولا_ المشروع المدرسي

1_ مفهوم المشروع المدرسي:

يشير المشروع المدرسي والمهني في معناه العام إلى جعل التلميذ الصانع الحقيقي لمجال تكوينه بشكل يصوغه بنفسه وبمساعدة الفريق التربوي للمؤسسة التي يتواجد بها بالتنسيق مع محيطه العائلي.

تعتبر هذه العملية غاية في الاهمية في تحقيق الذات، حيث يركز المرشد على تدريب التلميذ على القيام بمجهود من اجل التكفل الشخصي بمشروعه الدراسي والمهني ومتابعته باستمرار

تشكل فكرة المشروع المدرسي والمهني بهذا الشكل مفهوما حديثا في ميدان التوجيه. حيث يعتبر بديلا لأسلوب التوجيه الكلاسيكي الذي يعتمد على توجيه التلميذ بناء على النتائج الدراسية في بعض المواد الأساسية دون الخروج عن توجيهات التخطيط الوطني في مجال التكوين (محمد الازهر بلقاسمي،2020، **ص22)**

يعرف "بولهواش عمر" (2013) المشروع الدراسي والمهني إجرائيا بأنه سيرورة من الاختبارات التي يرسمها التلميذ ويحددها من خلال تصوره لنوع الدراسة التي يريد مزاولتها ومتابعتها، ونوع التكوين الذي يريد إن يستفيد منه، وطبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا.

كما ذكرت "درماش آسيا" (2017) أن المشروع الدراسي والمهني يمثل التصور الذي يكونه التلميذ لذاته في المستقبل خلال "مساره الدراسي "بتحديده لنوع الدراسة التي يريدها او التكوين الذي يهدف إلى الالتحاق به والمهنة التي يود ممارستها مستقبلا، وذلك بتحديده لأهدافه والاستعلام الكافي عن

المسارات الدراسية والمهنية والاختيار السليم بالإضافة إلى التخطيط لتحقيق مشروعه (منصوري نفيسة.2019. ص ص59_60)

إذا المشروع المدرسي هو جزء من المشروع الشخصي الذي يتطور وينمو داخل الفضاء المدرسي بمساعدة الفاعلين، وهو مفهوم يطرح كبديل لأسلوب التوجيه التقليدي المعتمد أساسا في عملية توجيه التلاميذ على نتائجهم الدراسية في مجموعة من المواد الأساسية والالتزام بتوجيهات التخطيط الوطني (احمد زقاوة ،2013، ص49)

وهو بذلك يتطلب مجموعة من الاعتبارات تتمثل في: ميول واهتمامات الطلاب، رغباتهم وطموحاتهم الشخصية، قدراتهم العقلية والمعرفية، تمثلاتهم نحو المستقبل.

إن اكتساب المتعلم مشروعا أوليا في مرحلة المراهقة يشعره بالمعنى والمتعة الدراسية خصوصا عندما يربطها بالمستقبل.

إن ممارسات المشروع هي الانخراط في صنع قرارات تخص التوجيه المدرسي، ففي آخر السنة من الطور الثالث يختبر المتعلم لعملية اختيار القرار والتوجيه والتعبير عن المهنة التي يرغب في ممارستها مستقبلا، وفي التعليم الثانوي تعرض عليه مجموعة من الشعب والتخصصات الدراسية وعليه مشاورة أهله واتخاذ قرار الاختيار بنفسه.

أما في الجامعة فهي تعتبر من المراحل التعليمية المهمة في حياة الإنسان فعليه اتخاذ القرار في اختيار نوع الدراسة بما يناسب ميوله واتجاهاته، لأنه مرتبط هذه المرة بالمهنة التي يتطلع لها بمشروعه المهني الذي يشعره بأنه قريب من تحققه، فالطالب الذي يملك مشروع محدد فإنه ينجح في دراسته.

2_ بعض المفاهيم المرتبطة بالمشروع المدرسي:

- **المشروع المدرسي والتوجيهي:**

إن التوجيه المدرسي في ظل المشروع المدرسي لا يجب إن ينظر إليه على إنه تلك العملية النهائية لمرحلة معينة من مراحل التعليم، بل هو عملية تصحيحية مستمر للمعلومات في إطار بيداغوجيا محكمة، حيث يدعي التلميذ من خلاله إلى بلورة مشروعه المدرسي والمهني بناءا على ميوله واستعداداته ورغباته وطموحاته المستقبلية تماشيا مع قدراته الفعلية برعاية أوليائه والأسرة التربوية.

تتمثل المهمة الأساسية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مساعدة التلميذ على بناء وتحضير مشروعه المدرسي والمهني، وعليه تقع مهمة مساعدة التلميذ على استكشاف وتوظيف طاقاته الكامنة وترشيدها بحيث يمكن إن تستغل كدافع وحافز للنجاح الدراسي والمهني، فهذه الطاقات تساعد التلميذ على التكفل بنفسه عوضا من إن يصبح حملا على إطراف أخرى أسرية أو تربوية فيما يتعلق بأخذ قرارات مصيرية حول مستقبله الدراسي والمهني (محمد الازهر بلقاسمي،2020، ص**23**)

- **المشروع المدرسي والتربية:**

يكون التلاميذ سلبيون لأنهم لا يعرفون سبب تواجدهم بالمدرسة لذلك على المدرسين تحفيزهم وتعبئتهم للانخراط في التعليمات من خلال "تربية التعاقد" لأن ذلك يجعلهم يهتمون بتكوين يعرفون أنهم اختاروه ويفكرون في مصيرهم وقرارات توجيههم التي تؤسس لاندماجهم المهني ....كما على جميع الفرقاء تقييد حريتهم باسم الانضباط المؤسسي والاكتفاء بإصدار الأوامر

- **المشروع المدرسي والمشروع المهني:**

يندرج المشروع المهني للتلميذ في اطار المهنة التي يود ممارستها في المستقبل ،ما يعبر عن الموقف الذي يتخذه هذا التلميذ نحو المستقبل ،والذي يشغل مساحة كبيرة من تفكيره ،ويعني بتحديد صريح تمثل تنبؤ لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص (التلميذ) تحقيق غاياته ،مطامحه ،رغباته ،حاجاته ويمثل المشروع المهني التحدي الأكبر الذي يميز المراحل السابقة من الاختيار واتخاذ القرار والتي تضع على عاتق الفرد قدرا من المسؤولية ومدى استفادته من الخبرات المنظمة والمرتبة التي تساعد التلميذ في الإعداد للحياة المهنية السليمة .كما يمثل التطلع لممارسة مهنة تلاؤم القدرات والرغبات وغالبا يكون بعد الدراسة ،ويمكن إن يكون متأخرا ،كما يمكن للتلميذ النجاح في الدراسة دون إن يحقق هذا المشروع (منصوري نفيسة،2019، ص ص60_61)

- **المشروع المدرسي والتلميذ:**

يكون المشروع الشخصي سيكولوجيا وتربويا، أي يتبناه الفرد ويتقبله نفسانيا ووجدانيا ويربطه بمنظور مستقبلي أوسع (مشروع الحياة) ويعمل الجميع على مساعدته على تحقيقه من خلال جعله "في المشروع " بواسطة الممارسات التربوية الملائمة

يقتضي الدخول في دينامية المشروع اكتساب الحرية والاستقلالية والاستقرار والإحساس بالمسؤولية (وجدانيا وفكريا) يجب إن يقدر الفرد على الانخراط في سيرورة، في أفق زمني يتيح تمثل الذات في المستقبل ايجابيا، هذا الإسقاط الممكن مرتبط بالمحيط وبقدرة المراهق على تمثل الزمن وتصور

تطور الأحداث والحياة ويكون قادرا على استباق هذه الأحداث وترتيبها وربط علاقات بينها وتنمية وتطوير القدرة على التخيل والتخطيط و"خلق" المستقبل وبناء تمثلات تنظم معلومات حول الواقع.... تكون كل هذه القدرات للبنات الأساسية لتربية المشروع (اغناء تمثلات التلاميذ وتجاوز العفوية والمقولبة واللحظية منها لان ذلك سيساعد على توسيع حقل الممكن: الاشتغال على مشكل المهن النسائية والمهن الخاصة بالذكور، لدى البنات مثلا) ... يكون الفرد في إطار تربية المشروع هو "المؤلف" لمشروعه والفاعل فيه لذا عليه تنمية إمكانياته والاشتغال على حاجياته (محمد الازهر بلقاسمي،2020، ص**24**)

3_ ابعاد المشروع المدرسي:

يشير كل من (جليل الغرباوي، محمد الفتحي .2007) إلى أن المشروع الشخصي للتلميذ عبارة عن حلقة تفاعل مجموعة من الأبعاد وهي كالتالي:

_البعد الحيوي والطبيعي والدينامي: يندرج المشروع الشخصي في إطار نزوع طبيعي نحو المستقبل في تفاعل مع الماضي والحاضر يوجه التلميذ نحو بناء تاريخه الشخصي وبحث عن الإشارات والعلامات والعلاقات التي تؤهله للتحكم في الممكن، يسمح هذا النزوع الطبيعي للتلميذ بتوقع وتخيل الممكن والمحتمل وتدبير الوقت والتكيف مع الاحتمالات والتغيرات غير المنتظرة. والاستعداد للتفاعل مع المجيء والقدرة على التعبير عن الذات وإثباتها. وتمثل هويته الذاتية والجماعية. فالطفل لما ينطق مثلا بعبارة (عندما أكبر سأصبح .....) فهو يعبر عن عملية اقتداء بنموذج إنساني محدد. ومن خلال ذلك يعبر عن رغبته في أن يصبح كبيرا، الأمر الذي يدفعه للسعي إلى هذا النموذج في إطار نزوع طبيعي حيوي دينامي (محمد الازهر بلقاسمي،2020، ص **ص 25_26**)

_ البعد الحلمي: ينبني المشروع على مجموعة من المراحل، وبالنسبة للتلميذ فإنه يبدأ حلما قبل أن يصبح موضوعا للتفكير وطموحا وخطة عمل مستمر فهو يولد لدى صاحبه تصورات وتمثلات تغذي المشروع نفسه وفي أحضان تلك التصورات تتشابك الرغبات والأفكار والآمال والأحلام والآلام، تنسج خيوطا قد تفتقد أحيانا الطابع المنطقي لتتعايش مجموعة من ثنائيات العقلاني /اللاعقلاني، المنطقي/غير منطقي

ومن ثمة يولد المشروع الشخصي للتلميذ حلما ليتجه نحو التموضع في المستقبل الاجتماعي والمهني والشخصي، لكن كلما كان الحلم كبيرا وطموحا وكان الحاضر قويا وكان المشروع الشخصي غنيا ومهما، وفي غياب هذا الحلم والطموح والحافز الذاتي تصبح عملية تعبئة الطاقات وتوجيهها عملية غير يسيرة. يولد المشروع إذن بفضل تفاعل إيجابي بين الحلم والواقع والخيبة والآمال، وبفضل القدرة على الاختيار والوعي بتعدد الاختبارات والتمكن من رسم حدودها ومعيقاتها يتجدد الأمل في المشروع الذي يصبح بدوره متجددا.

_البعد المستقبلي أو التخيل المتمحور حول المشروع الأساسي : يتمحور هذا البعد على التفكير في الذات والقدرات والكفايات والإمكانيات والصعوبات والمعيقات ،وما يستلزمه المشروع كاستجابة تضمن إشباع هذا النزوع الذاتي من جهة ،والوعي من جهة أخرى بمقومات ومكونات المحيط الخارجي ، وضمن ذلك الفرص التي يتيحها والإمكانيات التي يوفرها وكذا الحواجز والمعيقات التي نفرزها والتي يمكن أن تعوق تحقيق مشروع شخصي دون آخر ، مما يفرض أهمية استحضار المشروع الأساسي لمجمل الاحتمالات الممكنة لخلق تمفصل بين معرفة الذات ومعرفة المحيط وبين الرغبات الذاتية والواقع .

تحكم عملية المشروع الشخصي للتلميذ وبناءه ثلاثة أبعاد تجعله يتجاوز البعد التقني ليصبح مقاربة إستراتيجية دقيقة تستجيب لتنوع خلقي محدد يؤطرها حس ثقافي يتجدر في الواقع المعيش للتلميذ، وضمنها:

أ- البعد الاستراتيجي أو جدوى المغامرات خلال القيام بالفعل: يتضمن المشروع مجموعة من المراحل ويدمج في الآن ذاته تفاعلات بين عدد من الجوانب التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، وتفاعل المعنيين به تصورا وتحقيقا وتأطيرا وتوجيها، مما يجعل منه خطة إستراتيجية تعمل على تدبير هذه التفاعلات من أجل تدقيق استخلاص مقوماته وتحديد كيفيات مستويات التدخل لتعميقه وفق منحى يدمج استراتيجيات متنوعة تتحدد في ضوئها مهام الأسرة والفاعلين التربويين

ب- البعد الخلقي: يتجاوز هذا البعد عملية التخيل والتفكير وبناء المشروع السعي إلى تنفيذه في ظل شروط محددة، ليصبح الهدف العام بناء شخصية التلميذ وتنمية كفاياته وتأهيله للقدرة على الاختيار الحر والمستقل والوعي بحقوقه وحقوق الآخرين، وبالتالي فإن الجانب الخلقي يجعل

مقاومة أو رفض المراهق لمشاريع جاهزة أمرا عاديا فإن مبدأ الاستقلالية وحرية الاختيار أساس قوة المشروع وغناه.

غير أن هذه الاستقلالية ليست عملية مواجهة مع الآخرين فقط ولكنها حوار مع الذات نفسها وبالتالي استحضار الجانب النفسي والاجتماعي المميز لكل مرحلة من مراحل نمو الطفل عملية ضرورية لتدقيق مشروعه وتوجيهه.

ج _ البعد الانثروبولوجي : انطلاقا من هذا البعد ، ليس المشروع عملية منهجية تقنية بسيطة ، بقدر ما هو عملية مركبة تتداخل فيها مستويات عدة ، قد تتطلب من الفاعل التربوي العودة إلى حقول معرفية مختلفة لفهمها وتأطيرها قد تتجاوز حدود علوم التربية وعلم النفس ، لتستعين بالانثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع والتخصصات المتعلقة بعالم الشغل والإنتاج ، إذ ليس من اليسر التعرف على ميولات التلميذ دون رواكز غنية ومتطورة ، نظرا للحمولات النفسية والاجتماعية والثقافية للمشروع والتي تجعل منه ليس استجابات ميكانيكية لحاجات .بل نزوعا يرتبط برغبات وأبعاد مركبة ،إذ كما يقول باشلار " إن الإنسان نتاج الرغبات وليس الحاجات " .فالمشروع إذن هو القوة التي بفضلها يعمل الإنسان على تغيير نفسه وتغيير محيطه في اتجاه ما.

4_ دعائم محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ : ترتكز محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ على العديد من الدعائم والمتمثلة في ما يلي: (العايب كلثوم،2020،ص 40)

1_ الدعائم الفردية: تنحصر الدعائم الفردية فى ما يلي:

_القدرات العقلية: تتطلب العديد من المهن مستويات مختلفة من الذكاء، والذكاء كقدرة عقلية يتشكل من قدرة عامة وقدرات خاصة، فإذا تم التعرّف على نواحي القوة والقصور في قدرات التلميذ العقلية استطعنا تحديد فرص نجاحه في ميادين معيّنة أكثر من سواها.

_الميول والاتجاهات: إن تفوّق التلميذ في قدرة عقلية معيّنة لا يعني بالضرورة النجاح في الميدان الذي يعتمد على تلك القدرة، ما لم يصاحب ذلك ميل التلميذ إلى ذلك الميدان، وبذلك فان استغلال الميول في العملية الإرشادية يعدّ شرطا مهمّا وضروريا.

_القدرات الكامنة (الإستعدادات): إن استكشاف القدرات الكامنة لدى التلميذ يساعد على تحديد أهم الاستعدادات التي يمكن تنميتها بالتدريب وبذلك تتعزّز إمكانية التنبّؤ بنجاحه

المستقبلي في مجالات معيّنة أكثر من غيرها، في حال استغلال تلك القدرات وتنميتها من خلال برامج تدريبية وتكوينية معيّنة.

_النتائج الدراسية: يعدّ التفوّق الدراسي للتلميذ في بعض المواد عاملا أساسيا للنجاح في الميدان الذي يريد التخصّص فيه، نظرا للارتباط الوثيق لبعض المهن والتخصّصات ببعض المواد الدراسية، سواء ذات الطابع العلمي أو الأدبي أو التكنولوجي.

2_ الدعائم المدرسية:

تتمثل الدعائم المدرسية في: :(العايب كلثوم،2020، ص 41)

_ طبيعة البرامج التعليمية: إن في تحديد واقتراح برامج تدريبية خاصة لتنمية بعض المهارات والاتجاهات لدى التلاميذ نحو ميادين معينة، دورا مهما ومؤثرا على تحديد و تحضير المشروع الدراسي والمهني للتلميذ، لأن أداء بعض البرامج التدريبية والدورات التأهيلية و التكوينية في بعض المجالات، يؤدي إلى استكشاف و تنمية بعض المهارات من جهة، كما يمكن من تحديد أهم الاحتياجات الضرورية واللازمة للنجاح في تلك المجالات من جهة أخرى.

_ التقويم: لا يمكن التعرف على طبيعة شخصية التلميذ، وتقديم الإرشاد الذي يتماشى ومميزاتها، إلاّ في ظل استخدام أساليب تقييمية مناسبة وشاملة لمختلف جوانب شخصيته، كالتقييم النفسي (استخدام مختلف الروائز النفسية)،والتقييم الدراسي (اختبارات معرفية وتحصيلية).....الخ إن الجرد الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ (الجانب النفسي،الجانب الدراسي،الجانب الاقتصادي والاجتماعي) يساعد على تحديد ملامح المشروع المستقبلي، فضلا عن استغلال نتائج ذلك التقييم في عملية المتابعة والاستشارة والتوجيه

_ الإعلام والاتصال في الوسط المدرسي: يشكل الإعلام وسيلة مهمة للتلميذ لرسم علاقته مع محيطه الخارجي، زيادة على كونه ينشئ لديه روح البحث الإعلامي، ما يساعده على تنمية الفضول لديه وحب الاطلاع على مختلف الاختيارات الدراسية والمهنية الممكنة.

_ المتابعة والإرشاد: إن متابعة التلميذ في ظل المشروع المدرسي والمهني تبدأ مند دخوله إلى المدرسة، حيث يباشر المرشد النفسي تدخلاته بمساعدة التلميذ على التكيّف السليم مع الوسط الجديد

واستكشاف وحصر حالات التخلّف والتأخّر الدراسي بهدف التكفّل بها في حينها. ومن ثم الحد من نسبة الرسوب والتسرّب.

3_ الدعائم الأسرية: تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنشئة الطفل وتشكيل عاداته وقيمه، فمن خلالها يتلقى الطفل العديد من الخب ا رت التي تعدّه للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية،لما سيتلقاه من خبرات مستقبلية,وهي من تعمل على تشجيع اهتماماته وتنميتها: .(العايب كلثوم،2020، ص 42)

4_ الدعائم المحيطية: تتمثل في:

_ طبيعة المجتمع ونوع الثقافة السائدة فيه: إن للمجتمع وطبيعة الثقافة السائدة فيه دورا في تجسيد المشروع الدراسي للتلميذ، حيث قد يضع النظام السياسي قيودا على تفكير وإبداع الفرد، ما يؤدّي إلى الحدذ من التعبير والتجديد والمشاركة الفعّالة والبنّاءة في تطوير المجتمع.

_طبيعة المهنة المرشّحة للاختيار من طرف التلميذ: إن دراسة التلميذ لعدد كبير من المهن أهمية بالغة في توسيع معرفته بعالم الأعمال، ومن ثم مساعدته على دراسة إمكانيات مختلفة لمستقبله.

5_ مراحل بناء المشروع المدرسي:

يتشكل المشروع المدرسي للتلميذ على مجموعة من المراحل وهي: (بن خالد عبد الكريم،2018)

1) مرحلة الاستكشاف: وهي المرحلة التي يتراوح فيها الفرد من عالمه الطفولي بالبحث عن عناصر شخصيته ومحددات محيطه الاقتصادي والاجتماعي والفرد حين يكتشف يبدأ بالبحث والملاحظة والتجريب والتساؤل وصياغة الافتراضات
2) مرحلة التبلور: يبدأ الفرد خلال هذه المرحلة بإبراز محاور اهتمامات جديدة بعد السياقات الاستكشافية، يصنف الفرد المعطيات المتراكمة لديه سلفا إلى مجموعات متجانسة ووفق معايير محددة.
3) مرحلة التخصيص: هي مرحلة يحدد فيها الفرد اختياراته ويصبح له القدرة على إدماج مختلف شخصيته باستحضار ميولاته وقيمه التي تشكل معايير يسترشد بها لبناء مشروعه الشخصي، وهي مرحلة يدخل فيها الفرد اعتبارات موضوعية وواقعية كملفه الدراسي ومعطياته الاجتماعية والاقتصادية.

4) مرحلة الانجاز : وهي يختفي فيها التردد بالتركيز على الاختيار الدراسي والمهني أو التخطيط لإنجازه مع استحضار الصعوبات التي يمكن إن تعترض تنفيذه والتشبث النهائي الذي احتفظ به ، وبمفهوم آخر هو عملية تأهيل الفرد والوصول به إلى مستوى القدرة على وضع إستراتيجية واعية تضمن له تحقيق المشروع الشخصي المتصور عن طريق هيئته لمواجهة المشاكل والصعوبات التي تعترضه بنفسه ،وجعله في مستوى القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها مناسبة لقدراته وطموحاته وميوله ورغباته ،وتضمن له النجاح في كل الخطوات التي سطرها والجدول الاتي يوضح هذه المراحل: (منصوري نفيسة،2019، ص 73)

جدول رقم (9) يوضح مراحل بناء المشروع المدرسي والمهارات السلوكية المرتبطة بكل مرحلة

المراحل	المهارات المرتبطة بكل مرحلة	السلوك المرتبط بكل مرحلة
مرحلة الاستكشاف	البحث عن المعلومات أي: ملاحظة ما يحيط بك. أن تجمع معلومات كثيرة. أن تطرح أسئلة	حب الاستطلاع أي: الميل إلى البحث عن المعلومات باستمرار.
مرحلة التبلور (تصنيف الإمكانات)	الترتيب أي: التصنيف الى مجموعات صغرى. الربط بين الإمكانات المتشابهة	الحس المنهجي هو: امتلاك منهجية التنظيم
مرحلة التخصيص (اختيار أفضل إمكانية)	التمييز أي: تقييم الإمكانات من خلال مقارنتها. التساؤل عن أفضل الإمكانات.	الحس النقدي اهو: هاجس انتقاء أفضل الإمكانات

	ترتيب الإمكانات حسب درجة الأهمية	
مرحلة الإنجاز	التخطيط أي: أن تتوقع الصعوبات. أن تطبق مخطط العمليات اللازم إنجازها. أن تحدد سياق العمليات	الحس العملي هو: هاجس إيجاد أنجع طريقة لتنفيذ الاختيارات

6_العوامل المساعدة في بناء المشروع المدرسي للتلميذ:

هناك مجموعة من العوامل المدرسية التي تهدف إلى تمكين المتعلم من بناء مشروعه الشخصي:

- إثارة حب الاطلاع لدى المتعلم وذلك بدفع التلميذ إلى مساءلة ذاته أولا ومساءلة وجهة نظره بالمقارنة مع وجهات نظر الآخرين وأن يكتسب القدرة على معالجة المشاكل والصعوبات التي يواجهها سواءا كانت مجردة أو عملية. :(جليل الغرباوي،2007، ص24)
- إثارة مشاعر المتعلم، ذلك أن للبعد الانفعالي وللدور الذي تؤديه المشاعر والرغبات أهمية تحفيزية كبرى. فإثارتها تصبح قوة دفع حقيقية لطاقات التلميذ وكفاياته.
- البحث عن التوجهات التي تقود كل ما هو جميل، ومن هذا المنطلق لا يأتي إدماج العمل البيداغوجي المتمحور حول المشروع الشخصي ما لم يتم العمل على تنبيه وتوجيه المتعلم إلى القيم الجمالية والتي يلزم أخذها بعين الاعتبار في إعداده لمشروعه الشخصي.
- تعلم تحليل الظواهر من خلال بحث الأسباب والنتائج وذلك في إطار مبدأ أساسي يقتضي أن إعداد المشروع الشخصي والوعي بمحدداته ونتائجه لا يستقيم ما لم يتم العمل بيداغوجيا على تطوير ملكات التفكير المنطقي لدى المتعلم من خلال تمكينه من التعرف على القوانين المنظمة للكون والطبيعة والمجتمع
- الاهتمام بالجانب المعرفي بموازاة عملية تنمية الكفايات. يترتب عن هذا المعطي ضرورة تحيين المعارف مادة البرامج الدراسية باستمرار. في إطار الانفتاح المتجدد على الواقع وتطوير قدراته التواصلية.

ثانيا_ المشروع الشخصي للتلميذ:

1_ مفهوم المشروع الشخصي للتلميذ:

عرف التوجيه تطورا في انتقاله من المنحنى التشخيصي إلى المنحنى التربوي وأدى ذلك إلى ظهور العديد من الخطط التربوية المساعدة للفرد على اختيار قراراته بكل حرية لمزاولة الدراسة في التخصص المرغوب فيه أو المهنة المراد الالتحاق بها، وانطلقت هذه الأبحاث من نظريات: "نظرية جينزبيرغ (GINZBERG) «، ونظرية "ميشال أوتو (MICHEL HUTEAU).

يعرف جون قيشار (JEAN GUICHARD) المشروع على أنها اختيار محدد يوضح ويجسد في شكل حقائق واقعية ماضية وحاضرة في ضوء هدف مستقبلي (درماش اسيا،2017، ص43)

وترى بيرناديت ديمورا (BERNADETTE DUMORA) أن المشروع الشخصي للتلميذ ينتج عن علاقات قوة بين ثلاثة أقطاب:

- **القطب الدافعي: هو** قطب التمثلات حول الذات (إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في الأوهام)
- **القطب المهني:** قطب التمثلات حول المحيط الاجتماعي وحول المهن (إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في المبالغة في الامتثالية والخضوع للطبقات السائدة اجتماعيا)
- **قطب التقويم الذاتي:** يتعلق هذا القطب بالعام المدرسي (إن المبالغة في التركيز عليه تؤدي إلى كبح جماح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني وكل دينامية ميول). (الدريج ،2014، ص15)

يرى نوتان (NUTTIN) أن كل مشروع شخصي هو إعداد معرفي لحاجيات الفرد،يقتضي هذا الإعداد لتحقيق ونجاح المشاريع الشخصية الإحساس بالمسؤولية عن الذات وعن المستقبل . أما بوشونس (BEAUCHENSE) فالمشروع حسبه هو تتويج لعملية تفكير حول الشخصية (نقاط الضعف والقوة) والسلوك والرغبات والقيم والدوافع والخبرات الماضية، يتم هذا التفكير بهدف تحديد نمط النشاط المهني، ومحيط المهنة التي ستسمح للفرد بتحقيق النجاح بالنظر إلى قدراته. (مشري سلاف،2013، ص65)

وأشار بشلاغم (2005) أن المشروع المدرسي والمهني هو التصور الذي يرسمه التلميذ ويحدده عن نوع الدراسة التي يريدها ونوع التكوين الذي يريد إن يستفيد منه، وطبيعة المهنة التي يريد ممارستها

مستقبلا،على إن يتم تجسيد ذلك التصور مرحليا خلال مساره الدراسي والتكويني (بشلاغم،2005،ص.15)

2_ العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي للتلميذ:

تتدخل الكثير من العوامل الخاصة بالتلميذ والمحيطة به في بناءه وتجسيده لمشروعه الشخصي، وتؤثر هذه العوامل بالإيجاب والسلب حسب قوتها وضعفها في توجيه التلميذ واختياره المستقبلي، ولعل أهم هذه العوامل ما هو موضح على النحو التالي: (درماش آسيا ،2017، ص46)

-**القدرات العقلية** : أهم ما يجب على التلميذ معرفته عن نفسه هو طبيعة قدراته العقلية، فالاختلاف المهني يتطلب كذلك اختلافا في مستويات القدرات العقلية (الذكاء) فمعرفة التلميذ من نواحي القوة والضعف في القدرات العقلية يمكنه من تحديد فرص النجاح في ميادين معينة دون غيرها، وهذا ما يبرز اهمية القياس النفسي كوسيلة هامة في الإرشاد والتوجيه (الاختبارات النفسية والاستبيانات) ، ويجعل عملية اكتشاف جوانب التفوق لدى التلاميذ مهمة أساسية في العملية الإرشادية.

-**القدرات التحصيلية للمتعلم** : تعتبر إمكانيات وقدرات التحصيل لدى المتعلم من المحددات الرئيسية في عملية الاختبار الدراسي، فمستوى المتعلم وملمحه الدراسي يساعده على تحديد اختياراته الدراسية وبالتالي المهنية مستقبلا.

-**طموح وتوقعات الأولياء** : تلعب الطموحات والتوقعات الوالدية واتجاهاتهم نحو الدراسة والمهن دورا كبيرا في تحديد الاختيارات الدراسية للمتعلمين، إذ يميل هؤلاء الأولياء عموما إلى توجيه اختيارات أبنائهم الدراسية والمهنية نحو دراسات زاولوها أو مهن يمتهنونها أو العكس توجيه اختيارات الأبناء نحو مهن ودراسات كانت مطمحا لهم

-**خصائص الأسرة** : الوضع الاقتصادي والمهني والثقافي للأسر يؤثر بدرجة كبيرة في رسم الأهداف المهنية للتلميذ، وهو لا يختار مهنة نتيجة لعامل أو دافع واحد ولكن نتيجة تفاعل دوافع شتى تهيمن على هذا الاختيار وتتحكم فيه عوامل ذاتية تتصل بشخصيته وتكوينه النفسي والفطري المكتسب، والذي تتدخل في تكوينه الأسرة ، وأخرى خارجية تتصل بيئته الاجتماعية والأسرية وبمجال العمل في المهن المختلفة. (بولهواش،2011، ص ،99)

-**المدرس** : لا يخفى على أحد الدور الذي يلعبه المدرس في حياة التلميذ و في بناء شخصيته ولا يتوقف تأثيره هنا بل يتعداه إلى التأثير في طموحات التلميذ واختياره المهني، وهذا التأثير مرهون بدرجة كبيرة بمضمون التعليم و طريقته، لذا يتوجب أن يكون المعلم هو المحور الأساسي الذي يستقطب اهتمام المسؤولين والمرشدين لتزويده بالطرق والأساليب والنصائح التي تسهل عليه مساعدتهم و إرشادهم و توجيههم.

-**الرضا عن التوجيه المدرسي** : في دراسة قام بها شكور على عينة مكونة من (870) تلميذا وتلميذة وجد أن (168) منهم يعيدون السنة للمرة الثانية أي بنسبة (19.3 %) وفسر ذلك بأنه نتيجة لعدم التوافق بين الدراسة وما يميل إليه التلميذ. كما بيّن أن (44 بنسبة 6%) تلميذا قد أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي، ولهذا يمكن القول إن عدم الرضا عن التوجيه يمكن أن يظهر في ثلاثة أشكال هي: (درماش آسيا ،2017، ص47)

_ تكيف التلميذ بعض الشيء مع التوجيه غير المرغوب فيه

_ ترك المدرسة (التسرب المدرسي)

- إعادة السنة (التكرار)

ومن خلال نتائج هذه الدراسة يمكن القول إن عدم رضا التلميذ عن التوجيه المدرسي وعدم توافقه مع ميولاته وقدراته وما ينتج عنه من فشل وإحباط يعتبر من أسباب التسرب المدرسي

النضج المهني يشير: حسب "هولاند" يشير الى: "مدى قدرة الفرد على معرفة ذاته وتوفر

المعلومات الصحيحة عن عالم المهن وسوق العمل، وأنّه امتداد شخصية الفرد إلى عالم المهن يتبعه تطابق لاحق مع أنماط مهنية، وأهم محددات الاختيار المهني هي مقارنة الذات مع إدراك الفرد للمهنة، وهذا بالتالي يقود إلى اتخاذ القرار المهني السليم".

-**الدافعية** : الدافعية هي قاعدة السلوك الإنساني وأساس تصرفات الفرد وتوجهاته إلى بعض عناصر المحيط الذي يعيش فيه؛ وقد بينت نتائج دراستها أن مستوى النضج المهني والدافعية – الناتجين عن البرنامج الإرشادي المقدم للمجموعة التجريبية – مكنا التلاميذ من التوافق في الاختيارات

الدراسية والإدراك السليم لمجالات الدراسة والتكوين ثم الاستمرارية والإنجاز للمشروع المسطر من طرفهم من خلال البحث النشط عن المعلومة وترتيبها و بلورتها واستخدامها عند الحاجة.

3_ مراحل بناء المشروع الشخصي

إن العمل بالمقاربة التربوية في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي يندرج ضمن تصور شمولي بنوعية العمل بثقافة المشروع الشخصي للمتعلم الذي يصنع هذا الأخير قلب اهتمام الفعل التربوي عوض محوريته ، ولهذه المقاربة الجديدة أهداف شمولية سيكولوجية سيسيولوجية اقتصادية تنتظم في إطار تشاركي يدمج جميع مكونات العاملين بالمؤسسة التربوية، للمساهمة بشكل كبير في مساعدة التلميذ على إدراك ذاته و تقدير مؤهلاته ،ومعرفة محيطه الدراسي و المهني و الاجتماعي أي مساعدته على بناء صورة واقعية إيجابية عن هذه الأبعاد ،وبالتالي تكوين صورة مطابقة عن ذاته تمكنه من اتخاذ قرارات تتعلق بالاتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه مشروع حياته الدراسية و المهنية حاضرا ومستقبلا وفق مجموعة مراحل هي:(بن خالد عبد الكريم، ص8)

_ مرحلة الاستكشاف: وهي المرحلة التي يتخلى فيها الفرد عن عالمه الطفولي بالبحث عن عناصر شخصيته ومحددات محيطه الاقتصادي والاجتماعي والفرد حين يكتشف، يبدأ بالبحث والملاحظة والتجريب والتساؤل وصياغة الافتراضات.

_مرحلة التبلور: يبدأ الفرد خلال هذه المرحلة بإبراز محاور اهتمامات جديدة بعد السياقات الاستكشافية، يصنف الفرد المعطيات المتراكمة لديه سلفا إلى مجموعات متجانسة ووفق معايير محددة.

_مرحلة التخصيص: وهي مرحلة يحدد فيها الفرد اختياراته ويصبح لو القدرة على ادماج شخصيته باستحضار ميولاته وقيمه التي تشكل معايير يسترشد بها لبناء مشروعه الشخصي، وهي مرحلة يدخل فيها الفرد اعتبارات موضوعية وواقعية كملفه الدراسي ومعطياته الاجتماعية والاقتصادية.

_مرحلة الإنجاز: وهي مرحلة يختفي فيها التردد بالتركيز على الاختيار الدراسي أو المهني والتخطيط لإنجازه مع استحضار الصعوبات التي يمكن أن تعترض تنفيذه والتشبث بالمشروع النهائي الذي احتفظ به وبمفهوم آخر هو عملية تأهيل الفرد والوصول به إلى مستوى القدرة على وضع إستراتيجية واعية تضمن له تحقيق المشروع الشخصي المتصور عن طريق تهيئته لمواجهة المشاكل والصعوبات

التي تعترضه بنفسه، وجعله في مستوى القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها مناسبة لقدراته، طموحاته، ميوله، ورغباته.

ثالثا_ المشروع البيداغوجي:

1_ مفهوم المشروع البيداغوجي:

المشروع البيداغوجي مقتصر على الحقل المدرسي لذلك فهو يتميز بكونه أكثر دقة ويمارس بين ممثلين أساسيين هما المعلم والمتعلم اللذان يعملان معا من خلال هذا المشروع على خلق الإنسجام وإيجاد التوازن بينهم بهدف وصف مجموعة الكفاءات والمهارات التي يجب إكسابها للمتعلمين، مع التركيز كثيرا على اختيار الأهداف المناسبة لحاجات التلاميذ وميولهم، وتحديد وسائل تنفيذها. (هلايلي ياسمينة،2020).

يتمثل المشروع البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي:

أولا: المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر)

ثانيا: يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي او غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إلخ)

ثالثا: إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم

رابعا: إحداث تعلمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق..... الخ

خامسا: يسمح المشروع بتعلمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص وعدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا إلخ...)

2_ خطوات المشروع البيداغوجي

تتحدد خطواته المشروع البيداغوجي الشخصي أو الجماعي فيما يلي:(هلايلي ياسمينة،2020)

الخطوة الأولى: **اختيار المشروع وتحديد أهدافه باشراك التلاميذ والتداول معهم في شانه**

الخطوة الثانية: **تخطيط المشروع وتنظيمه** يقوم المدرس بمعية التلاميذ بتخطيط المشروع وتنظيمه في ضوء الاحتمالات الممكنة، وذلك لضمان عدم الإخفاق في تنفيذه ويشمل ذلك تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها في خلال المشروع

الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع تبدأ مجموعة التلاميذ في تنفيذ جوانب المشروع تحت إشراف المدرس و مساعدته، وفقا لما تم الاتفاق عليه بالنسبة للتخطيط والتنظيم

الخطوة الرابعة: تقويم المشروع الحكم على طبيعة النتائج ومدى تحقيق الهدف وتحديد مواطن استفادة التلميذ من المشروع في التعّلمات الأخرى والوقوف على النقائص في اتجاه البحث عن سبل تداركه.

رابعا_ الـــــمـــشـــروع الـــمـــهـني:

1_ تعريف المشروع المهني:

يعرف أنه "نوع من الاختيار والانتقاء لحقائق ماضية لبناء مهن مستقبلية، فقد ركز المفهوم على أنه للمشروع المهني ثلاثة أبعاد هي الماضي، الحاضر، المستقبل. (بن صافية،2009، ص،274)

وهو أيضا مجموعة من القرارات التي يتخذها الشخص تجاه مهنة المستقبل وصناعة مساره المهني، وبالتالي فالمشروع المهني هو سيرورة تمتد عبر سنوات الدراسة منظمة تحدد الأهداف المرغوبة والوضعية المهنية المراد تحقيقها في المستقبل، وتلعب الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق دورا بارزا في تكوين التصورات المهنية لدى الفرد، وقد ذهب **سوبر** إلى تحديد خمسة مراحل للنمو المهني: (بلهواش عمر،2011، ص97)

1-**مرحلة النمو:** تمتد من الولادة الى سن 14سنة، يتم فيها تحصيل المعلومات والافكار عن العمل المناسب.

2-**مرحلة الاستكشاف:** تمتد من 15 الى 24 سنة، التحول من الخيار المهني العام والصبياني المؤقت إلى خيار واضح واتخاذ قرارات لتحقيقه

3-**مرحلة التأسيس:** تمتد من 25الى 44 سنة، ينتهي الفرد من التدريب والتعليم اللازمين ويدخل في مجال العمل المهني الذي اتخذه

4-**مرحلة الاحتفاظ:** من 45 ألى 64 سنة، يتميز بثبات الفرد في عمله مستواه المهني من دون تغيير المهنة

5-**مرحلة الانحدار**: من 65 سنة فما فوق، وفيها يكون الفرد قد تعود على مهنته وأتقن مهاراتها فيشعر بالأمن والراحة النفسية، وتنتهي بالتقاعد.

بينما يرى **جيز نبرغ** أن الفرد يمر بثلاث مراحل أو فترات عمرية حتى يصبح قادرا على اتخاذ القرار المهني المناسب هي: (بلهواش عمر،2011، ص96)

1_ الفترة الخيالية: تمتد من 11/3 سنة، تتميز بالاختيار العشوائي الذي يقوم به الطفل للبدائل المهنية من خلال اللعب

2_الفترة التجريبية: تمتد من 18/11 سنة يتم فيها تحديد اتجاه الفرد المهني وتقسم على أربع مراحل:

- مرحلة الاهتمام: من 12/11 سنة، يحدد فيها الطفل ما يحبه وما لا يحبه من المهن مراعيا قدراته ومدى الإشباع الذي ناله، وهي مرحلة غير ثابتة
- مرحلة القدرة: من 14/12 سنة، يقتدي الطفل بالنشاطات التي يمارسها المعلمون والمربون والأصدقاء والمهمون في الحياة
- مرحلة القيم: من 17/14 سنة، يربط النشاطات والمهن بالقيم الإنسانية وقدراته الشخصية.
- مرحلة الاستقلال: من 18/17 سنة، يدرك متطلبات كل عمل من الأعمال.

الفترة الواقعية: من 24/19سنة، وفيها ما يكون الاستكشاف والتبلور والتخصص ويتمكن فيها الفرد من اختيار المهنة التي تناسبه. ويرى **فرانك بار سوتر** أن لكل فرد سمات وخصائص ثابتة، ولكل مهنة متطلبات وشروط وخصائص ثابتة يختار الفرد المهنة التي تتوافق ومتطلباته مع سماته وخصائصه الذاتية.

بينما أشار **أليك رودجر** إلى أن اختيار المهنة هو عملية مطابقة بين الجوانب النفسية والذاتية وبين ما تحمله المهنة من خصائص، وتتم هذه المطابقة من خلال: المطابقة الجسمية – الذكاء العام- القدرات الخاصة كالاستعداد –الميول –القابلية –الظروف-التحصيل الأكاديمي (بولهواش عمر،2011، ص 92)

وأشار **هولاند** من خلال دراسته لمفهوم الذات المهنية توصل إلى وجود فروق ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع تلك الفروق لما لدى الطالب من معلومات عن المهن وعن ذاته والظروف والضغوط الاجتماعية التي لها تأثير على تحديد البيئة المهنية للفرد. وتوصل إلى تصنيف ستة أنماط من الشخصية هي (النمط الواقعي ،النمط الفكري، النمط الفني ،النمط الاجتماعي ،النمط المغامر، النمط التقليدي) وأكد على أنه كل شخص يمكن أن يصنف تحت هذه الأنماط بواسطة ميوله التعليمية أو المهنية ، كما يقابل تلك الأنماط ستة بيئات مهنية (البيئة الواقعية ،البيئة الفكرية ،البيئة الفنية، البيئة الاجتماعية ،البيئة المغامرة ، البيئة التقليدية) وقال إن الأفراد يكونان سعداء ومنتجين في بيئة مناسبة لنمط شخصياتهم والعكس كذلك ،وبهذا فإن المزاوجة بين الأشخاص والبيئات يساعد على توقع نتائج تشمل الاختيار المهني والاستقرار المهني ،والانجاز الإبداعي والأخلاقي. (بولهواش عمر،2011، ص 94)

وحسب **رودرقس مورنو** فإن التربية على المهن تسعى للوصول بالتلميذ إلى:

- معرفة ذاته الواقعية
- معرفة النظام التربوي
- معرفة احتمالات عالم الشغل
- تفهم النظام الاقتصادي الذي يعيش فيه
- تعلم القيام بالاختيارات واتخاذ القرارات
- اكتساب كفاءة مرغوبة لاستعمالها في المهن
- اكتساب نهج معين يسمح له الحصول على اتجاه ايجابي نحو العمل

إن غياب أو غموض المشروع لدى المراهق يصاحبه صعوبة في الاندماج الاجتماعي والمهني مستقبلا ويكون غير قادرا على التكيف مع مختلف الوضعيات ويفتقد إلى استراتيجيات المواجهة. وعلى ضوء هذا يمكن إن نفسر بطالة الخريجين حيث يلاحظ أن خريج الجامعة تصاحبه الكثير من السلبيات التي تطبع سلوكه العام والذي أصبحت تمثل عقبة أمام ذاته منذ تخرجه والبحث عن العمل، وتتخلص هذه السلبيات في:

- التعود على اتخاذ موقف سلبي من القضايا التي تواجههم ليس في الجامعة فقط بل في الحياة العامة بعد التخرج.

- الافتقار إلى مهارات التعلم مدى الحياة مما يبقى المعلومات التي تلقوها في الجامعة جامدة بمجرد تخرجهم منها
- ضعف مهارات الاتصال الفعال لديهم فهم لا يستطيعون التعبير بكفاءة عما في أذ*انهم* ولا يمتلكون مهارات العمل ضمن فروق العمل.

وفي الأخير نقول أن المشروع المهني هو حلقة وصل بين ما تعده المدرسة وما يتطلبه عالم الشغل حيث بإمكان المشروع أن يقلص الفجوة بين الجانبين عبر تحقيق المدرسة للمعارف الضرورية للمهنة وهذا بما يتناسب مع قدرات الفرد تجاه المهنة فهذا يحفزه على الثبات والاستقرار فيها ويحاول الاستمرارية والإنتاج فيها

2_مراحل المشروع المهني:

إن إعداد المشروع يعني التفكير في المستقبل مما يستوجب الإجابة عن التساؤلات التالية:

من أين ننطلق؟ ماذا سنفعل؟ من طرف من سينجز؟ متى يحدث ذلك وبأية وتيرة؟ كيف يفعل ذلك؟ كما أن طبيعة المشروع العملية تستدع وضع مراحل لإعداد واعتماد خطوات لإنجازه وتتمثل هذه المراحل والخطوات في العناصر التالية:(هلايلي ياسمينة،2020)

أ_ ما قبل بناء المشروع الدراسي:

وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإيقاظ حيث يجب أن تتوفر الرغبة لدى الأطراف المشاركة في المشروع لتغيير الوضعية الحالية قصد تحسينها وتطويرها

ب _ دراسة وتحليل الوضعية

إن إعداد مشروع ناجح يتطلب تشخيص واضح ومسبق، وقبل الشروع في دراسة وتحليل الوضعية يجب إنجاز الخطوات التالية:

_جمع المعطيات: لتحليل وضعية ما يجب إدماج المعطيات الموضوعية المتوفرة ورصد آراء ومواقف الأطراف المشاركة وذلك عن طريق إجراء التحقيقات وملئ الاستبيانات واستغلال جميع الوثائق المتوفرة

_تحليل المعطيات: بعد جمع المعطيات، ينبغي تحليلها من اجل الوقوف على النقاط الإيجابية والسلبية، وحصر الحاجات ومعرفة الصعوبات التي قد تواجه المشروع.

_ التشخيص واختيار الحلول: إن التحديد يرتكز أساسا على معطيات الماضي والحاضر يشير إلى وجود مشكلات مما يستدعي التغيير والتفكير في المستقبل بشكل إيجابي، وذلك عن طريق تشخيص ووصف الصعوبات والمشاكل وتصنيفها وترتيبها حسب الأولوية، والبحث عن أسبابها الحقيقية، مما يساعد على اختيار الحل المناسب.

ج _ تحديد الهدف: يجب أن تكون الأهداف مناسبة للوضعية وقابلة للتحقيق ويتم التركز غالبا على مستويين هما: (هلايلي ياسمينة،2020)

الأهداف العامة: يجب تسطير الأهداف العامة التي تترجم الحلول التي تم اختيارها

الأهداف الإجرائية: تترجم الأهداف العامة إلى اهداف إجرائية تتجسد عبر فعاليات وأنشطة توضع للتطبيق باشتراك الأطراف المعنية لإنجازها في الآجال المحددة لها، تبعا لطبيعتها والإمكانيات المتوفرة مع مراعاة المنهجية الدقيقة لتحقيق هذه العملية بضبط الإجابة على التساؤلات التالية:

_ من يقوم بالفعل؟ ماذا بالفعل؟ مع من؟ كيف ذلك؟ ما هو المنتظر؟ ما هي مؤشرات التقويم؟

د_ بناء المشروع

خلال هذه المرحلة يتم إعداد العمليات المسطرة انطلاقا من الأهداف المحددة سابقا

هـ_ التطبيق والإنجاز: يتم خلالها تنفيذ المشروع ومعاينته، وذلك من خلال إنجاز العمليات المبرمجة وفقا للخطة المسطرة ومتابعة وتيرة تقدمه أو تأخره قصد ضبطها أو تعديلها إن اقتضت الضرورة لذلك

و_ التقويم: يهدف إلى قياس فعالية الأفعال المنجزة، مما يسمح بتحسين مستمر لدقة عملة التحليل، فعملية التقويم تكشف الأخطاء والصعوبات وتحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومن ثمة معرفة مدى نجاح المشروع

3_ الفرق بين المشروع الدراسي والمشروع المهني:

أ- **المشروع الدراسي** : أو ما يعرف بالمشروع التكويني هو مشروع الدراسية ينجز داخل المدرسة ويمكن إن يعرف بطبيعة التعليمات والمسالك الدراسية المتبعة ومستويات التأهيل المحددة، وهو مرتبط مع مشروع التوجيه الذي يعتبر الأكثر شيوعا داخل النظام التربوي والدي يتحقق من خلال اختيارات مسالك التكوين ويكون على المدى القريب أو المتوسط ومرتبط بإجراءات التوجيه وأحيانا يطرح الربط بين المشروع الدراسي وبين المشروع المهني مشكلا وهو يعضد الفرد في تحقيق مشروعه الشخصي كما يعرف أيضا بمشروع التوجيه المدرسي الذي يهتم بنوع الدراسات التي يرغب بها التلاميذ من خلال اختيار نوع الدراسة أو التخصص الملائم لهم وهذا النوع من المشاريع لدى التلميذ يرتبط بميوله واهتماماته ،حوافزه وكذلك تطلعاته المستقبلية (بن سعيد عبد القادر ،2013،ص77)

ب- **المشروع المهني:** يندرج المشروع المهني للتلميذ في إطار المهنة التي يود ممارستها في المستقبل، ما يعبر عن الموقف الذي يتخذه هذا التلميذ نحو المستقبل، والذي يشغل مساحة كبيرة من تفكيره، ويعني بتحديد صريح " تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص(التلميذ) تحقيق غاياته، مطامحه، رغباته، حاجاته" (أحراشاو الغالي،2010، ص2).

ويمثل المشروع المهني التحدي الأكبر الذي يميز المراحل السابقة من الاختيار واتخاذ القرار والتي تضع على عاتق الفرد قدرا من المسؤولية ومدى استفادته من الخبرات المنظمة والمرتبة التي تساعد التلميذ في الإعداد للحياة المهنية السليمة كما يمثل التطلع لممارسة مهنة تلاؤم القدرات والرغبات وغالبا يكون بعد الدراسة، ويمكن إن يكون متأخرا كما يمكن للتلميذ النجاح في الدراسة دون أن يحقق هذا المشروع. (بن سعيد عبد القادر ،2013، ص77)

ويعرف أيضا بمفهوم مشروع التوجيه المهني والذي يعني الاندماج الاجتماعي والمهني للفرد فالمشروع المهني يسمح بفهم وحدة وتنظيم السلوكات من بداية تحديد الهدف المعبر عنه بالاختيار إلى غاية تحقيقه دون إغفال توفير الوسائل والإمكانيات اللازمة لتنفيذه.

والاختيار المهني من المفاهيم ذات الأهمية في حياة الفرد الحاضرة منها والمستقبلية باعتبارها عملية مستمرة تبدأ عندما يدرك الفرد وجود حاجة ماسة لاتخاذ قرار مهني صائب يحدد له أهدافا يسعى لتحقيقها بعد الإلمام بالمعلومات المتعلقة بالمهنة بعد تحديده لمساره المناسب للمهنة.

4_العلاقة بين المشروع الدراسي والمهني:

تحدد الباحثة "شريف حلومة " ثلاثة انواع أنواع للمشروع وهي: المشروع الدراسي والمشروع المهني والمشروع العائلي وتشير إلى أن مشروع الحياة هو مفهوم يجمع بين الأبعاد الفردية والأبعاد الاجتماعية والبعد العاطفي، وبأن المشروع الدراسي والمهني هما جزء من مشروع الحياة (المشروع الشخصي). (منصوري نفيسة،2019، ص61)

مما يؤكد أن المشاريع كلها مرتبطة فيما بينها، والمشروع الشخصي بدوره يضم ويحدد المشروع المهني الذي بدوره يضم ويحدد المشروع الدراسي، كما أن المشروع الدراسي يكون على المدى القصير أما المشروع المهني فيكون على المدى المتوسط، بينما يكون مشروع الحياة غالبا على المدى البعيد.

ويتميز المشروع الشخصي عن بقية المشاريع الأخرى بخصوصيته وبعده الشخصي والمعنى العام للمشروع الشخصي هو مجموعة المشاريع التي تخص مجموعة الأدوار التي يلعبها الفرد في حياته حيث أن " مشروع الحياة هو الخط العام الذي يعطي معنى لتتابع المشاريع الصغيرة لدى الفرد ويعبر عن أهدافه.

المحاضرة العاشرة: علاقة الدافعية للتعلم ببناء المشروع

1_المشروع المدرسي والمهني كغاية بيداغوجية

إن تعرف الفرد أو التلميذ على أسس إعداد مشروعه الدراسي والمهني أصبح مهمة بالغة الأهمية حتى يستطيع اتخاذ قرارات عقلانية يسعى من خلالها إلى تحقيق مسارات دراسية ناجحة والتقليل من سلوك المحاولة والخطأ في بناء قراره المستقبلي

بعبارة أخرى، فإن الفرد في هذا البرنامج ليس بوكيل سلبي وإنما مشارك فعال في تحديد مساره مستقبله حيث إن الغاية الأساسية من نشاطات التوجيه هو تمكين الفرد أو التلميذ من الوصول تدريجيا إلى بناء المشاريع الخاصة به من خلال بناء تصورات حول المحيط المدرسي والمهني وتوسيع المعارف والإدراكات المكتسبة حول هذا المحيط من جهة، وبالمقابل يعمل الفرد على بناء تصورات حول الذات وتعزيز ثقته بنفسه والتقليل من مخاوف عالم الغد المدرسي والمهني.

إن التركيز التصوريين السابقين في بناء المشروع يسمح للفرد بتحقيق أمرين هامين وهما: (منصوري نفيسة،2019، ص66)

- التوازن بين النزعة إلى الحرية الفردية والاستجابة إلى تأثيرات التنشئة الاجتماعية.
- التوافق بين الرغبات والقدرات ومتطلبات أو إرغامات الواقع.

مع العلم إن تصورات الفرد لنفسه وتصوراته نحو العالم المدرسي والمهني هي من أهم الخصائص التي حاول الباحثون اعتمادها في أنشطة التوجيه التربوي وهذا لأهميتها في التشكيل المشروع الدراسي والمهني.

وتشير الكثير من الدراسات إلى الحاجة الملحة للتوجيه، حيث قام "كارني" وزملائه (عن شخشير صبري 1985) بتقويم خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة أوهايو لتحديد الخدمات المطلوبة لتطويره، حيث شاركت عينة عددها 801 طالبا وأجابوا بأنهم يفضلون بالدرجة الأولى خدمات في مجال فرص تطوير مهنتهم المستقبلية

كما عمل maconatha /mayes(نفس المرجع السابق) بفحص برامج التوجيه والإرشاد وتقويمها في إحدى الجامعات الأمريكية ، و باستخدام إستبانة تضم إحدى عشرة مجموعة من المشكلات ، تبين أن طلبة أعطوا أهمية كبرى لمشكلة التكيف مع الكلية والمستقبل المهني .

وفي دراسة حول أهمية التوجيه التربوي والمهني لأبناء المرحلة الثانوية بالكويت (عن عيد الدرزي 2000) هدفت إلى معرفة حاجة طلاب المرحلة الثانوية للتوجيه المدرسي والمهني، وتوصلت أن المدارس باتت في حاجة ماسة إلى خدمة التوجيه ويمكن حصر مظاهر هذه الحاجة في: (هلايلي ياسمينة،2020)

- احتياج الطالب الثانوي للتعرف على استعداده وميوله
- حاجة الطالب الثانوي للتعرف على مجالات المجتمع وطبيعة كل مجال

وفي نفس الاتجاه عمل مالك مخول على قياس اتجاهات المدارس الثانوية نحو العمل في القطر العربي السوري النابعة من الحاجات الاجتماعية للقطر، والتي تؤكد أن الاتجاه نحو العمل مرتبط بالميول المهنية للطلاب وبخطتهم الحياتية وبالخواص النفسية المنفردة للشخصية وقد طبقت استمارة لقياس هذا الهدف على 1479 طالب وطالبة في الصف الثالث الثانوي، وتوصل الباحث إلى أن إعداد الطلاب للعمل الاجتماعي النافع ومعرفة اختيار المهنة يعتبران في وقتنا الحاضر من بين المسائل الرئيسية التي تواجه المدارس السورية ,

ويؤكد سعد جلال (عن الكواري ومحمد الصديق 1998) على أن من بين أهم المشاكل التي يواجهها الطلاب في تعاملهم مع النظام التعليمي هي مشكلة اختيار التوجيه المناسب والتي تتزامن مع ثلاث فترات حرجة من حياة الفرد يهتم بها وتهتم بها الأسرة والمجتمع الأولى عند الانتهاء من المرحلة الابتدائية والثانية عند الانتهاء من المرحلة الإعدادية والثالثة عند الانتهاء من المرحلة الثانوية ودخول الجامعة.

ولعل أهمية التوجيه الدراسي تشتد حسب شاكور (1997) كلما ارتقى التلميذ في دراسته وبصورة خاصة عندما يصل إلى المرحلة المتوسطة أو الإعدادية التي بانتهائها يقف المتعلم أمام مجموعة كبيرة من الاختبارات وعليه أن يختار وعلى هذا الاختيار سيتقرر المصير ويتحدد المستقبل فإن وفق في ذلك يجني النجاح والسعادة وان لم يوفق يعاني طيلة حياته من سوء الاختيار.

في هذا السياق تعتبر المرحلة المتوسطة أو الإعدادية في كثير من الدول محطة مرور إلى مختلف لمسارات الدراسية، التكوينية والمهنية. ففي منظومة التربية الجزائرية يسجل أول قرار دراسي في حياة التلميذ مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي التي تقابل المرحلة المتوسطة حاليا بحيث يجد هذا التلميذ نفسه أمام مواجهة مشكلة اختيار الشعبة الملائمة مع خصائصه قدراته واتجاهاته.

ومن هذا يمكن القول أن عملية اختيار التوجيه أمر صعب وفي غاية الخطورة لأنها تضع الفرد أمام مطالب ومستلزمات بما في ذلك من مزايا ومخاطر وصعوبات ويمكن أن تكون عونا له أو عائقا في وجهه.

2_ علاقة الدافعية للتعلم ببناء المشروع

يرتبط بناء المشروع البيداغوجي المدرسي بصورة مباشرة بالتلميذ لأن التلميذ هو من سيقوم بالتعلم وفق مشروع معين سواء كان مشروع فردي، جماعي. وعليه تعتبر الدافعية للتعلم من أهم خصائص المتعلم الذي تدفعه الى القيام بمشاريعه بصورة ناجحة وهي تلك الطاقة التي يستفيد منها التلميذ اثناء قيامه ببناء مشرعه. و الدافعية للتعلم هي ذلك الميل والرغبة والحاجة والطموح (دوافع داخلية) الذي يساعد التلميذ/الطالب في ايجاد نشاطات بيداغوجية لتحقيق الحاجة الى التعلم والوصول الى الانجاز وبالتالي الدافعية للتعلم تحدد مراحل بناء المشروع وكذلك تحدد النتائج التي سوف يتوصل اليها كل تلميذ او كل مجموعة تختلف عن الأخرى(شرقي رابح ،2010،ص78)

3_الدافعية الخارجية والداخلية والمشروع

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استشارتها وهما الدافعية الداخلية (الاهداف، الميول، الرغبات، الحاجات، الطموح، الاهتمامات وغيرها من الدوافع الداخلية) مصدرها المتعلم في حد ذاته حيث يقدم على بناء مشروعه المدرسي مدفوعا برغبته الداخلية لارضاء ذاته والاستمتاع بذلك المشروع لما سوف يحققه له من متعة ومعارف تعليمية جديدة، اما الدافعية الخارجية(اللوم، العقاب، المدح، الجوائز)والتي يكون مصدرها المعلم، الاهل او الزملاء او ادارة المدرسة و في علاقتها بالمشروع التلميذ يسعى الى ارضاء احد هؤلاء العوامل الخارجية بنجاحه في تقديم مشروع مدرسي متميز.

خاتمة:

تعد الدافعية للتعلم أحد أسباب نجاح أو فشل التلميذ، وهي لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات تفكيره؛ فبدونها لن يبذل التلميذ أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك قدرات عقلية جيدة، لذا نجد كثيرا من التلاميذ _ رغم أنهم _ من متوسطي الذكاء إلا أنهم يتميزون بتحصيل

دراسي عالي، ونرى تلاميذ آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم.

ولهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين

في مجال علم النفس بصورة مستمرة، خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى

مستويات عالية ومتقدمة من التعليم، وكذلك مساعدة التلميذ الدخول في ديناميكية المشروع واكتساب الحرية والاستقلالية والاستقرار والإحساس بالمسؤولة (وجدانيا وفكريا)، إذ يجب عليه الانخراط في سيرورة وفي أفق زمني يتيح تمثل الذات في المستقبل ايجابيا.

هذا الإسقاط الممكن مرتبط بالمحيط وبقدرة المراهق على تمثل الزمن وتصوّر تطوّر الأحداث والحياة ويكون قادرا على استباق هذه الأحداث وترتيبها وربط علاقات بينها وتنمية وتطوير القدرة على التخيل والتخطيط وخلق المستقبل وبناء تمثلات تنظم معلومات حول الواقع..... تكون كل هذه القدرات اللبنات الأساسية لخلق المشروع الخاص به مستقبلا.

قائمة المراجع:

1. أحرشاو الغالي(2010) المشروع الشخصي للتلميذ–مقاربة سيكولوجية .مجلة الطفولة العربية11 (42) الكويت .
2. احمد الزق، 2011، أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة ، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، العدد2، ص ص 2417_2432
3. أحمد زقاوة(2013)،المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل دراسة ميدانية على عينة من الشباب المتمدرس ، رسالة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية ، جامعة وهران
4. أحمد عزت رابح:1968، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، 1968، القاهرة.
5. احمد يحي الزق،2009، الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الاردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد2 ،37–
6. اصلان صبح المساعيد،2011، التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد 19، العدد 1 ،679– 707
7. بتول غالب الناهي واخرون،2017،العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة،مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، العدد5، المجلد 42، ص ص 71_ 94
8. بخاري، نسيمة ،2006 ، مفهومي التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب عزو العجز المتعلم لدى جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، السعودية
9. بدرالدين داسة،2012،الدافعية الرياضية وعلاقتها بالاتجاه نحو أنواع الاتصال داخل الفريق الرياضي ، دراسة ميدانية لفريق كرة اليد مولودية شباب الشبلي ، أطروحة دكتوراة في تخصص منهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3 ،ص42
10. بشلاغم يحي (2005)، نحو إعداد نموذج توجيهي فعال (دراسة تحليلية نقدية لفاعلية أسلوب التوجيه المدرسي والمهني)، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران، الجزائر.

11. بلهواش عمر،2011،دراسة قيم العمل لدى لتلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في اطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراة علوم في في علم النفس العمل والتنظيم،جامعة منتوري قسنطينة

12. بن خالد عبد الكريم،2018، اشكالية التوجيه المدرسي في بناء المشروع الشخصي والمهني للتلميذ

https://www.researchgate.net/publication/334963121_ashkalyt_altwjyh_almdrsy_fy_bna_almshrw_lmtmmydh_almhny_w_alshkhsy?enrichId=rgreq8a5b847b768b0be0a75b76da045f773XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzNDk2MzEyMTtBUzo3ODgzNDAyNTMxMzg5NDVAMTU2NDk2NjM3MTc5Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

يوم 2023/01/10 على الساعة 15.30

13. بن سعيد عبد القادر(2016)، دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية للتلميذ ، مجلة الحوار المتوسطي 7(2) ، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس.

14. بن صافية عايشه(2009)،المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا،مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد(12) ، جامعة الجزائر

15. بن يوسف امال،2008،العلاقة بين استراتيجيات التعلم والداعية للتعلم واثرهما على التحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير في علوم التربية،جامعة الجزائر

16. بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي،2008، اتحاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلاب بمحافظة الطائف، مذكرة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

17. بوعالية شهرزاد،2019،التوجيه المهني وبناء المشروع، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة أولى ماستر ،تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية للسداسي الأول،جامعة سطيف 2

18. بوقريرس فريد،2014، ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط، والثانوي من منظور سوسيومعرفي،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة في علم النفس التربوي،جامعة وهران
19. ترزولت عمراني حورية، آليات تفعيل التوجيه في النظام التربوي الجزائري ،الملتقى الدولي حول النظام التربوي و التنمية الاجتماعية في الجزائر، جامعة تبسة.
20. الثقافة، الدوحة.غالب بن محمد علي المشيخي،2009، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، اطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى
21. جابر نصر الدين ، الهاشمي لوكية،2006، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،عين مليلة ،الجزائر ،
22. جليل الغرباوي، محمد الفتحي(2007)،المشروع الشخصي للتلميذ، مدخل لتحديد مفهوم والتفاعل.
23. جناد عبد الوهاب،2014،الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح،أطروحة لنيل شهادة دكتوراة في علم النفس ، تخصصعلم النفس المدرسي وتطبيقاته،جمعة وهران.
24. جولتان حسن حجازي:2009 ،قلق الموت وعلاقته بالسلوك الصحي لدى مرضى القلب في محافظة غزة، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، الجزء3، العدد 143.،215-226
25. الداهري، صالح حسن 1999، علم النفس العام ،دار الكندي للنشر
26. درماش آسيا (2017) التوجيه والإرشاد : المشروع الشخصي للتلميذ ومواجهة ظاهرة التسرب المدرسي ، أطروحة دكتوراه منشورة ، جامعة وهران 2، الجزائر.
27. الدريج محمد(2014) المواكبة التربوي نحو تأسيس نموذج / منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي ،التدريس مجلة كلية علوم التربية ، العدد06 –السلسة الجديدة، المملكة المغربية
28. دلال سامية،2019،علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاساتها على التوافق الدراسي_ اقتراح برنامج ارشادي للتخفيف من قلق تلاميذ السنة الثالثة ثانوي_ أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراة ل م د في الارشاد والتوجيه، جامعة وهران2
29. دوقة، أحمد،واخرون 2009، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية

30. رانيا وجيه حلمي،2018،مقرر الكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة،مجلة الطفولة ، العدد 29، ص ص (1366_1295

31. زعطوط رمضان، 2005، علاقة الاتجاه نحو السلوك الصحي ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى المرضى المزمنين بورقلة، رسالة ماجستير جامعة ورقلة

32. ساعد وردية،2020، مطبوعة بيداغوجية في مقياس الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي، لطلبة السنة أولى ماستر، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة اكلي محند اولحاج _البويرة_

33. سامي عيسى حسونة، 2009، الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الاقصى، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد13،العدد2، 149-122

34. سيد خير الله،1974، سيكولوحية الفرد في المجتمع،مكتبة الانجلومصرية

35. السيد محمد ابو هاشم حسن ،2005، مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز بحوث كلية التربية ،المملكة العربية السعودية،1-90

36. سيسبان فاطمة الزهراء،2017، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط- بوبلاية مستغانم_،أطروحة دكتوراة في علم النفس،جامعة وهران 2.

37. شرقي رابح،2010،النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية ،دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، رسالة ماجستير ،في علم النفس ، تخصص علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة

38. شريك ويزة،2017،الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة السنة أولى ثانوي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،العدد 7، ص ص 167_187

39. صوشي كمال،2007، مساهمة في دراسة اثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية،رسالة ماجستير فيعلم النفس العمل والتنظيم ، تخصص السلوك التنظيمي وتسيير الموارد البشرية،جامعة منتوري قسنطينة

40. العايب كلثوم،2020، الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي، مطبوعة بيداغوجية موجهة للسنة أولى ماستر، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2

41. عبد الباسط القني،2007، القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة

42. عبد العزيز القوصي،1964، علم النفس اسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
43. عبد المنعم أحمد الدرديري, 2004، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج2، عالم الكتب، القاهرة.
44. عبد الناصر احمد العزام،2013، مصعب حسين طلافحة، مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد4 ،577-612
45. عبدالفتاح ديودار1992، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات، دار النهظة العربية ، بيروت
46. عبداللطيف محمد خليفة،2000، الدافعية للانجاز،دار غريب للطباعة والنشر و التوزيع ،
47. العتوم، عدنان؛ واخرون2005، علم النفس التربوي" النظرية والتطبيق". الأردن. دار المسيرة.
48. عثمان يخلف, 2001، علم النفس الصحة (الاسس النفسية والسلوكية للصحة)، دار
49. عطاف محمود ابو غالي،2012، فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى، مجلة الجامعة الاسلامية، للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد1، 619-654
50. فتحي محمد الزيات ،2001، علم النفس المعرفي، ج1، ط 1، مصر، دار النشر للجامعات
51. فنطازي كريمة(2011) ،الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالمكافئات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 3(2)، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة.
52. قنوعة عبد اللطيف،2019،التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراة علوم في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد خيضر ، بسكرة :
53. كمال احمد النشاوي:2006، فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب

كلية التربية النوعية، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة،470-500

54. كمال دسوقي: النمو التربوي لطفل المراهق،1979، دار النهظة العربية لطباعة والنشر، بيروت.

55. لخضر بن غنام،2007،الاشباعات الخارجية واثرها على دافعية العمال داخل المنظمات،ماجستير في علم النفس التنظيمي وتسيير الموارد البشرية،جامعة محمود منتوري، قسنطينة .

56. محمد الازهر بلقاسمي،2020،محاضرات في الدافعية والمشروع المدرسي، مطبوعة بيداغوجية، جامعة محمد البشير الابراهيمي ، برج بوعريريج

57. مريم نبيل غصن ،2018،العجز المكتسب وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من مرضى السرطان في محافظة دمشق،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي،جامعة دمشق

58. مشري سلاف(2013) ،الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا والإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ورقلة ، الجزائر .

59. مصطفى زيدان ،1990، النمو النفسي للطفل والمراهق، ط3، دار الشروق، مصر،

60. معجم موسوعة التربية والتكوين (1994) .

61. المنجد في اللغة و الإعلام (1986) ،طبعة 27، دار دمشق ، بيروت

62. منصور رشيد عبد الرحمان وآخرون 2000 :علم النفس التربوي –مكتبة العبيدات

63. منصوري نفيسة(2019)،الأسرة ودورها في بناء المشروع الدراسي والمهني لأبنائها ، دراسة ميدانية على عينة من الأمهات والآباء المتمدرس أبنائهم بالثانوية والجامعة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم في تخصص علم النفس الأسري ، جامعة وهران .

64. منعم جميل دخول،2014،العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، رسالة ماجستير في قسم تربية الطفل،جامعة تشرين ، سوريا.

65. نبيلة خلال،2006،سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، مذكرة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر .

66. ندى عبد باقر الدباج، اساليب المواجهة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الاساسية، المجلد 19، العدد 79، 559-602

67. نور الدين الطاهري (1997)، مشروع المؤسسة، دار الاعتصام ، الدار البيضاء.

68. نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة

69. هلايلي ياسمينة،2020،مقياس الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي، منصة مودل ، جامعة باتنة 1

70. الهنوف محمد خلف الدبايبة،2021،فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية العزو في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف السابع الأساسي فيمديرية التربية وتعليم لواء سحاب،المجلة العربية للنشر العلمي،المجلد4، العدد36، ص ص 436_457.

71. هيام صابر صادق شاهين،2012، فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 4،147-201

72. الوادفل حليمة. (2007). المشروع الفردي للتكفل أداة لإعادة الدمج الاجتماعي للفتاة الجانحة، مذكرة لنيل شهادة ما بعد التدرج المتخصص فرع العمل الاجتماعي والممارسة المهنية. جامعة منتوري قسنطينة

73. يوسف قطامي, 2004، النظرية المعرفية الاجتماعية، ط1، دار الفكر، الأردن

74. Albert Bandura 1994,social cognitive theory opersonality,new

75. yourk ,in,l, pevin,and O,john(ed)hand book personality,guilford press p31 .24

76. 1_Beihler.R & Snow. Man. J.1990; Psychology Applied To Teaching.

77. Boston. Houghtor Mifflin

78. 2_Martinko, M. J., Harvey, P., & Dasborough, M. T. (2011). Attribution theory in the organizational sciences: A case of unrealized potential.

79. Journal of Organizational Behavior, 32(1), 144-149.

80. 3 /Weiner ,B . (1985) . An Attribution Theory Of Achievement ; Motivation And Emotion . Psychological Review, 92 (4) , 548 – 573.