جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر "2"
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

المطبوعة البيداغوجية

مقياس:الدافعية للتعلم والمشروع الدراسي

مستوى:سنة أولى ماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

نظام ل.م.د

تقديم:الدكتورة/ العايب كلثوم

السنة الجامعية 2023/2022

أهداف المقياس

يهدف مقياس الدافعية للتعلم والمشروع الدراسي في علم النفس المدرسي إلى تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالدافعية للتعلم من جهة والمشروع الدراسي من جهة أخرى.

الفئة المستهدفة : يوجه هذا المقياس لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص علم النفس المدرسي.

ويستهدف الكفاءات التالية:

أولا/ بالنسبة للدافعية للتعلم:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الدافعية للتعلم ،أنواعها، ووظائفها.
- الإلمام بأهم نظريات الدافعية للتعلم وكيفية استغلالها لفهم أهم العوامل المحرّكة للدافعية.
- أن يكتسب الطالب أهم أساليب ووسائل تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم.
- أن يصبح الطالب قادرا على تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لاستثارة دافعية التلميذ للتعلم.

ثانيا/ بالنسبة للمشروع الدراسي:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم المشروع ،أنواعه، أسباب نشأته.
- أن يتعرف الطالب على خصائص المشروع ووظائفه وأهم أسس بناءه.
- أن يكتشف الطالب دعائم محدّدات المشروع الدراسي.
- أن يستنتج الطالب أهمية الدافعية للتعلم لبناء مشروع التلميذ.
- أن يصبح الطالب قادرا على تطبيق خطوات وتقنيات بناء مشروع التلميذ.

الفهرس

أهداف المقياس..... أ

الفهرس..... ب

قائمة الجداول.....ط

قائمة الأشكال.....ط

مقدمة 1

القسم الأول (الدافعية للتعلم)

المحاضرة الأولى

(مفهوم الدافعية للتعلم وأنواعها)

تمهيد.....4

1. مفهوم الدافعية للتعلم..... 4

2. أنواع الدافعية للتعلم..... 6

1.2 الدافعية الخارجية..... 6

2.2 الدافعية الداخلية 8

خلاصة..... 9

المحاضرة الثانية

(وظائف الدافعية للتعلم والعوامل المؤثرة فيها)

تمهيد.....11

1. وظائف الدافعية للتعلّم.....11

1.1 بالنسبة للمعلم.....11

2.1 بالنسبة للتلميذ.....12

2. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....13

1.2 العوامل الداخلية(متعلّقة بالتلميذ).....13
2.2 العوامل الخارجية.....15
3.خصائص الدافعيـة.....18
خلاصة.....19

المحاضرة الثالثة

(نظريات الدافعية للتعلم)

تمهيد.....21
1. النظرية السلوكية.....21
2. النظرية الإنسانية 22
3.النظرية المعرفية الاجتماعية.....23
خلاصة.....27

المحاضرة الرابعة

(نظرية الهدف ونظرية العزو)

تمهيد.....29
1.نظرية العزو.....29
2.نظرية الهدف.....31
خلاصة.....34

المحاضرة الخامسة

(نظرية التوقّع، ونظرية التقييم المعرفي)

تمهيد.....35
1.نظرية التوقع.....35
2.نظرية التقييم المعرفي.....,.....36
خلاصة.....38

المحاضرة السادسة

(نظرية نموذج Pintrich ونموذجViau)

تمهيد.....39
1. نظرية نموذج بانتريش.....39
2. نظرية نموذج فيوViau.....40
خلاصة.....42

المحاضرة السابعة

(تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم)

تمهيد.....44
1. تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم.....44
1.1 مقياس الدافع إلى الاستطلاع العلمي(1984).....44
2.1 مقياس الدافعية للتعلم لـ كوزكي وانتوسكي(1984).....45
3.1 مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(1989).....47
4.1 مقياس الانفعالات المدركة في القسم(1996).....47
5.1 مقياس الدافعية للتعلم لـدوقة واخرون(1997).....48
6.1 مقياس عزو أسباب تدني الدافعية للتعلم لـغربي مونية(2002).....50
7.1 مقياس توجهات الدافعية(2008).....51
خلاصة.....53

المحاضرة الثامنة

(استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ)

تمهيد.....54
1.الأسرة.....54
2.الأستاذ.....54

3. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....57
خلاصة.....59

القسم الثاني(المشروع الدراسي)

المحاضرة التاسعة

(مفهوم المشروع، أنواعه، أسباب نشأته)

تمهيد.....61
1.مفهوم المشروع.....61
2.أنواع المشروع.....62
1.2 المشروع التربوي.....63
2.2 المشروع البيداغوجي.....63
3.2 المشروع المؤسساتس.....63
4.2 مشروع تربية اختيارات التوجيه لدى التلاميذ.....64
5.2 المشروع الدراسي ومشروع التوجيه.....65
6.2 المشروع المهني.....65
7.2 المشروع الفردي(الشخصي) للتلميذ.....65
3.أسباب نشأة منهجية المشروع في الحقل التربوي.....69
خلاصة.....72

المحاضرة العاشرة

(خصائص مشروع التلميذ، وظائفه وأسس بناءه)

تمهيد.....74
1.خصائص المشروع.....74
1.1 المشروع ذو طابع تطلّعي.....74
2.1 المشروع نتاج تصورات.....74

3.1 المشروع دو طابع عملي(إجرائي).....74
2.وظائف مشروع التلميذ.....75
1.2 بالنسبة للتلميذ.....75
2.2 بالنسبة للنظام التربوي.....76
2. أسس بناء المشروع.....77
1.2 الخصوصية.....77
2.2 التخطيط.....77
3.2 الواقعية.....77
4.2 الدوافع.....77
خلاصة.....80

المحاضرة الحادية عشر

(دعائم محددات المشروع الدراسي)

تمهيد:.....82
1. دعائم محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ.....82
1.1 الدعائم الفردية:.....82
1.1.1 القدرات العقلية.....82
2.1.1 الميول والاتجاهات.....82
3.1.1 القدرات الكامنة (الإستعدادات).....82
4.1.1 سمات الشخصية.....84
5.1.1 النتائج الدراسية.....84
2.1 الدعائم المدرسية:.....84
1.2.1 طبيعة البرامج التعليمية.....84
2.2.1 التقويم.....85

3.2.1 الإعلام والاتصال في الوسط المدرسي.....85
4.2.1 المتابعة والإرشاد.....85
3.2 الدعائم الأسرية.....86
4.2 الدعائم المحيطية:.....86
1.4.2 طبيعة المجتمع ونوع الثقافة السائدة فيه.....86
2.4.2 طبيعة المهنة المرشّحة للاختيار من طرف التلميذ.....87
خلاصة.....87

المحاضرة الثانية عشر

(خطوات وتقنيات بناء مشروع التلميذ)

تمهيد.....88
1.خطوات المساعدة على بناء المشروع 88
2. تقنيات التدخّل لبناء مشروع التلميذ.....90
1.2 الاشتغال على التمثلات.....90
2.2 معرفة وإكتشاف الذات:.....91
1.2.2 استفتاءات الاهتمامات (استبيان الميول والاهتمامات).....91
2.2.2 معرفة الذات وبناء الذات.....91
3.2 برامج التوجيه التربوي.....91
1.3.2 المقاربة السيرية.....91
2.3.2 تربية الاختيارات.....92
3.2.2 تنشيط التطوّر الميولي والشخصي ADVP.....92
4.2.2 اكتشاف النشاطات المهنية والمشروع الشخصي.....92
5.2.1 سيكوبيداغوجية المشروع.....93
خلاصة.....93

خاتمة.....95
-قائمة المراجع.....97

-قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الأبعاد الأسباب الإنتسابية	30

-قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	ديناميكية ومحدّدات الدافعية حسب وينرWeiner	31
02	نظرية الأهداف	33
03	نموذج فرومVroom	36
04	أثر تفاعل الكفاية المدركة والضبط الذاتي على الدافعية	37
05	: ديناميكية الدافعية حسب بانتريشPintrich	40
06	نموذج الدافعية لـ فيوViau	42

مقدمة:

إن إعداد التلميذ لمشروعه الذاتي من الإشكاليات الراهنة التي باتت تمثل إحدى العقبات الهامة للمنظومات التربوية، حيث أصبحت عملية مساعدة ومتابعة المتعلم على اختيار المسلك التعليمي المناسب (شعبة أو تخصص) بمثابة المحور الأساسي لنجاح المنظومة التربوية أو فشلها ، وعليه أصبحت المؤسسات التربوية تسعى إلى إستثمار واستغلال ثرواتها البشرية المتمثلة في مختلف فاعليها التربويين وشركائها الاقتصاديين، وذلك من خلال انتهاج فلسفة التوجيه وبناء مشاريع التلميذ المستقبلية، والتي تتخذ مظاهر متعدّدة منها ما هو دراسي (تكويني) ومنها ما هو مهني مقاولاتي أو أسري.

إن المشروع بمثابة إنخراط التلميذ في بناء مستقبله والتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغى، كما أنه عبارة عن خطة يعتمدها هذا الأخير لتحقيق أهداف مسطّرة ومحدّدة ومتوقّعة، وتوفير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، لكن كل هذا يتطلّب توفّر عامل أساسي يساعد التلميذ على وضع هذه الخطة والسعي لتطبيق مختلف خطواتها لتجسيد بناء المشروع ألا وهو الدافعية للتعلم.

وفي هذا الصدد أشارت أعمال **جوزيف نيتان J.Nutin** وخاصة كتابه نظريات الدافعية الانسانية **(1980)** والذي يحمل العنوان الفرعي "من الحاجة إلى مشروع الفعل أو التدخل" وهي الأعمال التي تشخص المثلث المفاهيمي "الحاجة–الدافعية–المشروع" الذي تتدرج فيه سيكولوجية المشروع ومناهج بناءه في مؤسسات التوجيه والتكوين.**(أحرشاو،2010، ص109)**

إذن وعلى إثر أهمية الدافعية للتعلم في بناء مشروع التلميذ سنحاول في هذه المطبوعة تغطية موضوع الدافعية للتعلم والمشروع الدراسي، حيث قسمنا المطبوعة إلى قسمين هما:

القسم الأول تناولنا فيه موضوع الدافعية للتعلم والذي وزعت محاوره على عدة محاضرة وفق ما يلي:

المحاضرة الأولى: تناولنا فيها مفهوم الدافعية للتعلم وأنواعها.

المحاضرة الثانية: شملت وظائف الدافعية للتعلم وأهم العوامل المؤثرة فيها.

المحاضرة الثالثة: تطرّقت إلى نظريات الدافعية للتعلم بدءا بالنظرية السلوكية والإنسانية.

المحاضرة الرابعة: تناولت نظرية الهدف ونظرية العزو.

المحاضرة الخامسة: شملت نظرية التوقع ونظرية التقييم المعرفي.

المحاضرة السادسة: تضمنت نظرية نموذج بانتريش ونموذج فيو.

المحاضرة السابعة: جاء مضمونها كيفية تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم.

أما **القسم الثاني** فقد خصصناه للمشروع الدراسي للتلميذ والذي وزعت محاوره كالآتي:

المحاضرة الثامنة: تضمنت مفهوم المشروع وأنواعه.

المحاضرة التاسعة: شملت خصائص المشروع وأهم أسس بنائه.

المحاضرة العاشرة: جاء فيها أهم دعائم محدّدات بناء المشروع الدراسي.

المحاضرة الحادية عشر: تطرّقنا فيها إلى تقنيات بناء مشروع التلميذ.

القسم الأول

الدافعية للتعلّم

المحاضرة الأولى: مفهوم الدافعية للتعلم وأنواعها

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، وأول من استخدم مفهوم الدافعية فعليا هو العالم **ساليSally (دون سنة)** الذي أشار إلى أن الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك وتحدده هو ما يسمى "**بالقوة الدافعة أو المثير**" فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هده القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته مادامت الحاجة قائمة **(محمد محمود بني يونس،2007)**، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي توضح مدى استعداد الفرد لبذل الجهد من أجل أن يصل إلى هدف معين وعليه شهدت السنوات الماضية توثيقا كبيرا لمجموعة من دراسات وبحوث حول الدافعية حيث عبر هدا المفهوم عن نفسه من خلال عدة أطر نظرية تمثلت في نماذج ونظريات للدافعية، إذ يمثل الدافع للتعلم أحد الجوانب الهامة في هده الأطر**(هشام محمد الخولي،2001)**، باعتبار أن عملية التعلم ترتكز على فاعلية المتعلم و تتوقف فاعليته على توافر عناصر أساسية خاصة بشخصيته وعناصر أخرى تأتي من البيئة المحيطة به، ومن بين هده العناصر الشخصية نجد إثارة الدافعية عند المتعلم **(توق و عدس،2000 ،ص15)**، والتي تعتبر عنصر أساسي ينبغي أخده بعين الاعتبار أثناء تفسير سلوك التلاميذ في إطار عملية التعلم خاصة وأنها تساعد المعلم على التعرف على مدى استعداد التلميذ للمشاركة الايجابية في العملية التعليمية**(أسامة كامل راتب ،1997)**.

وفيما يلي سنتطرّق بمزيد من التفصيل للدافعية للتعلم من خلال تعريفها ،أنواعها ،وظائف الدافعية للتعلم وخصائص الدافعية،العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم، محدداتها وفق بعض الأطر النظرية.

1. مفهوم الدافعية للتعلم: تعرّف الدافعية للتعلّم من طرف" **Zimmerman** بأنّها "حالة ديناميكية لها أصولها في ادراكات المتعلّم لنفسه ومحيطه والتي تحته على اختيار نشاط

معيّن والإقبال عليه والاستمرار في أدائه لأجل تحقيق هدف معيّن (**Zimmerman,1990**).

أما "**الزيود وآخرون**" فيعرّفونها بأنها :حالة داخلية في المتعلّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقّق التعلّم(**فهمي نادر الزيود و آخرون،1993**).

نخلص مما سبق أن الدافعية عبارة عن حالة ديناميكية ذات منشأ داخلي،من جهة ومن جهة أخرى هناك من يرى بأنها ذات مصدر داخلي وخارجي، ومن بينهم الباحث" **Tardiff**" الذي عرّف الدافعية للتعلّم بأنها ما يحرّك سلوك المتعلّم نحو هدف أو غاية معيّنة علما بأن مصدر ذلك يكون داخليا أو خارجيا وهي ناتجة من الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ اتجاه المادة والمحيط التربوي عامة(**Tardiff,1992**) .

أما "**علاء محمود الشعراوي**" فيكتفي بتعريفها على أنها "الرغبة الملحّة لأداء أي عمل يتعلّق بعمليتي التعليم والتعلّم بامتياز وتفوّق"(**علاء محمود الشعراوي،2000**).

وتعرّف من طرف "**هشام محمود الخولي**" بأنها "القوى التي توجه سلوك التلاميذ نحو البيئة الدراسية وتجعلهم يستمتعون بتعلّم المواد الدراسية وأداء الأنشطة المرتبطة بها والرغبة في دراسة الموضوعات الصعبة في المحتوى الدراسي والتغلّب على العقبات الدراسية ومنافسة الزملاء والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم،أما "**مصطفى يسري**" فيرى أن الدافعية مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلّم وبدونها لا يحدث التعلم(**مصطفى يسري،2002**).

من خلال ما سبق نلاحظ أن مجمل التعريفات تقترب من بعضها البعض في تعريف الدافعية للتعلم، إلا أن من بين التعريفات الأكثر شمولية نجد تعريف"**نبيل محمد زايد**" الذي يعرّفها بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلّم التي تحرّك سلوكه وتوجّهه نحو

تحقيق غرض معيّن،كما تعمل على توجيه انتباه المتعلّم واستمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلّم، وتقوم باستثارة العمليات الذهنية لديه وتقلّل من فرص التشتّت والسرحان وتقوّى النشاط الذهني والجسمي للمتعلّم**(نبيل محمد زايد ،2003 ،ص69)**.

ولقد عرّفت الدافعية للتعلم من وجهات نظر مختلفة، حيث تناولتها النظرة السلوكية بأنها "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلّم التي تعمل على تحريك سلوكه وأدءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة"، أما النظرة الإنسانية فعرفتها بأنها:"حالة استثارة داخلية تحرّك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

بينما عرّفتها وجهة النظر المعرفية بأنها" حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلحّ عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معيّنة"،أما وجهة النظر التحليلية فعرّفتها بأنها "حالة داخلية تحث المتعلّم للسعي بأيّة وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيّف والسعادة وتجنّب الوقوع في الفشل"**(مونيا غربي،2002)**.

ويضيف كل من "**يوسف قطامي ونادية قطامي**" أن الدافعية الداخلية هي منبع الحيوية التي تستعمل في البداية لتحريك العضوية،وهي توضّح أن المتعلم يدفع للتعلّم بمبادرة منه من أجل تحقيق اللذة وإشباع حاجاته،والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزّز نفسها بنفسها**(يوسف قطامي ونادية قطامي،2000)**.

2.أنواع الدافعية للتعلم:

1.2 الدافعية الخارجية:

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمتعلّم أو إدارة المدرسة أو الأولياء أو حتى الأقران.فقد يقبل التلميذ على التعلّم سعيا عن إرضاء المعلّم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدّمها ،كما قد يقبل المتعلّم على التعلّم لإرضاء والديه وكسب حبّهما وتقديرهما لانجازاته أو للحصول على تشجيع مادّي ومعنوي.

وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية بما تقدّمه من حوافز مادّية ومعنوية للمتعلّم ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية ممّا يبدونه من إعجاب أو كره لزميلهم **(محمد بني يونس ،2004،ص333)**.

ومن هذا المنظور يمكن للتلميذ إذن أن يعمل تحت تأثير الدوافع الخارجية والتي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين**(عدس عبد الرحمان،1990)**.

وفي هذا السياق حاول الباحثان" **Deci** و **Rayan** "سنة **1982** من خلال نظريتهما للعزم الذاتي تحديد حاجات سيكولوجية قاعدية وأساسية التي ترفع من دافعية التلميذ للتعلّم وهي:

- **الحاجة إلى الانتماء:** هذا النوع من الدافعية يوجّه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها وأن يكون محلّ اهتمام الآخرين وتقبّلهم.
- **الحاجة إلى اتبات القوة والسيطرة:** يتعلّق هذا الدافع بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة واثبات الذات والشهرة وتولّي مراكز مرموقة أو مناصب عليا **(فتحي الزيات،2004،ص456)**.
- **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:**هي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبّعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتّعا بالتقبّل والتقدير كشخص يحضى باحترام الذات وأن يكون محترما وله مكانة وأن يتجنّب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.**(سيّد محمد ،و الكناني،1983، ص173)**

وبالتالي تمكّن كل من " **Deci** و **Rayan** "من استنباط أربعة أنماط من الدافعية الخارجية مرتّبة على التسلسل من أدنى مستوى لدافعية العزم الذاتي إلى أعلاه، والمتمثلة فيما يلي:

- **دافعية خارجية بالضبط الخارجي:**في هذا النوع من الدافعية يقوم التلميذ بالنشاط الدراسي من أجل تحصيل المكافأة أو يتجنّب العقاب فهو ينجز أعماله الدراسية عن إكراه من الوالدين (إجبار).
- **دافعية خارجية عن طريق الاستدخال:** يسند التلميذ في هذا المستوى العوامل التي تؤثر

- على سلوكاته ونشاطاته الدراسية إلى ضغوط داخلية تجعله يشعر بالذنب بعدما كانت عبارة عن ضغوط خارجية.

مثال: فرد يقرّر ممارسة مهمّة ترتبط بالعلوم الطبيعية لأن كل من العائلة والمجتمع يرى أن ذلك أحسن، رغم أنه يفضل ممارسة مهنة ترتبط بالعلوم الإنسانية.

- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق التقمّص:** في هذا النوع من الدافعية يشعر الفرد بدافعية العزم الذاتي، إذ يقوم وبمحض إرادته وبكل استقلالية بالنشاط كونه واعي بأهميته وقيمته وبأنه يسمح له بتطوير بعض الجوانب الخاصة بإثبات الشخصية.
- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق الإدماج:** يكون هنا مستوى شعور العزم الذاتي لدى التلميذ مرتفع،فهو يقوم بانجاز النشاط الدراسي عن اختيار حرّ وقراره يوافق شخصيّته ومعتقداته وقيم المجتمع(**Deci et al ,1982**) .

2.2 الدافعية الداخلية:

هي التي يكون مصدرها المتعلّم نفسه، حيث يقدم على التعلّم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلّم وكسب المعارف والمهارات التي يحبّها ويميل إليها لما لها من أهمّية بالنسبة له(**محمد بني يونس،2004،ص 334**).

وتندرج ضمن هذه الدافعية ثلاث أنواع من الدافعية الداخلية هي:

- **دافعية داخلية للفضول وحب الاستطلاع:** إن دافع الفضول أو حب الاستطلاع أو الحاجة إلى الاكتشاف والمعرفة من الدوافع التي تظهر مبكّرا في حياة الفرد،كون أن لهذا الأخير ميل طبيعي لاستكشاف واستنباط ما حوله.
- **دافعية داخلية للمنافسة:** تمثل قدرة الكائن الحي على المنافسة وكفاءته في التعامل مع البيئة وحسن معالجتها هي إحدى أساليب التكيّف لاستمرار حياته، حيث يميل الكائن الحي إلى توظيف كافة إمكاناته لتحقيق المواءمة البيئية ويرتبط دافع الكفاءة أو المنافسة

بدافع الفضول أو حب الاستطلاع ،حيث تتوقف قدرته على المنافسة على معرفته واكتشافه لطبيعة العمل.

- **دافعية داخلية للنجاح:** يميل التلميذ إلى النجاح والنجاح هو الذي يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن، كما أن نجاحه في أول خطوة يخطوها عند أوّل تعلّمه هو الذي يدفعه إلى محاولات أخرى(**إبراهيم عصمت مطاوع،2002**) .

إذن نخلص مما سبق أن هناك نوعان من الدافعية وقد تم التعرف عليهما من خلال العديد من الدراسات الميدانية مثل دراسة كل من (**1996**) **Karsenti et Thibert** التي هدفت إلى التعرف على الأنواع المختلفة للدافعية، حيث قام الباحثان بمساءلة 561 تلميذا في تسعة مدارس ابتدائية في مونتريال بكندا، عن أسباب قيامهم بإنجاز واجبهم المنزلي وأسباب ذهابهم للمدرسة ومن خلال إجاباتهم تم التعرف على نوعين من الدافعية، الدافعية الداخلية **Intrinsic Motivation** والدافعية الخارجية **Extrinsic Motivation** ، مع إضافة نوع ثالث تم التسليم به يدعى اللادافعية(**Amotivation**).

فالطلاب المتميزين " باللادافعية " يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها، وقد أدت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لتقدير الأنواع المختلفة – الثلاثة– للدافعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية(**زايد،2003**).

خلاصة: يتضح من خلال مختلف وجهات النظر أن مجملها تتفق في تعريفها للدافعية للتعلّم بأنها تلك الحالة الداخلية التي تستثير سلوك التلميذ، إلا أنها اختلفت في مجال وكيفية استغلال هذه الحالة من أجل بلورة أفكار ومعارف المتعلّم. إذ يتبين أن النظرة السلوكية ترى أن الحالة الداخلية تستغل لتحريك سلوك وأداء المتعلّم للوصول إلى الهدف المسطّر، أمّا النظرة المعرفية فتميل إلى أن الحالة الداخلية تستغل في تحريك المعارف والأفكار بغية تحقيق توازن معرفي.

أما النظرة الإنسانية فترى أن الحالة الداخلية تقوم باستغلال أقصى حدّ من طاقات المتعلّم من أجل إشباع دوافعه المعرفية وتحقيق الذات.بينما ترى النظرة التحليلية أن استغلال الحالة

الداخلية تتم من خلال الأدوات والمواد التعليمية بهدف تحقيق السعادة والتكيّف وتجنّب الفشل.

وهناك عدة أنواع للدافعية أولها الدافعية الداخلية التي تحرّكها عوامل متعلقة بالفرد كالميول والاتجاهات والرغبات.....، ودافعية خارجية تحرّكها عوامل بيئية سواءا كانت أسرية أو اجتماعية أو مدرسية، والنوع الثالث والأخير وهو اللادافعية الذي يتمثل في الانعدام التام للدافعية.

إن تضافر كل من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية هو الذي يؤدي بالتلميذ إلى الانخراط في النشاطات المدرسية والمشاركة بالقسم وحل الوظائف والتمارين، أي الاجتهاد وبذل الجهد واستثمار كل قدراته لتحقيق النجاح المدرسي ، والذي من خلاله يتمكّن هذا الأخير من إثبات ذاته والحصول على المكانة الاجتماعية ومن تم الاندماج الاجتماعي.

المحاضرة الثانية: وظائف الدافعية للتعلم والعوامل المؤثرة فيها

تمهيد: بعدما تناولنا فيما سبق إلى مفهوم الدافعية للتعلم من طرف الباحثين ومن طرف مختلف الأطر النظرية وأنواعها سنتطرق في هذه المحاضرة إلى وظائف الدافعية للتعلّم والمتمثلة فيما يلي:

1. **وظائف الدافعية للتعلم:** للدافعية للتعلم وظيفة ذات ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: يتمثل في أن الدافعية عامل منشط، فهي تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة.

البعد الثاني: الدافعية عامل موجه ومنظم فهو يوجه سلوك الكائن الحي نحو غرض معين.

البعد الثالث: الدافعية عامل مدعم أو معزز، وهذا البعد ذو صلة بالبعد الثاني وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك **(خلال،2006،د.ص).**

إضافة لما سبق فإن وظائف الدافعية للتعلم تختلف باختلاف الوسائط التي تتعامل بها ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1.1 بالنسبة للمعلم: تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للتعلم باعتبارها تساعده في:

– معرفة النشاط المدرسي الذي يميل التلميذ إليه ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفة اتجاه الجهد نحو العملية التعليمية.

– معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله التلميذ أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعض التلاميذ يواظبون على حضور الدرس، لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بايجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية الهامة والتي يطلق عليها معرفة "شدة الجهد" نحو العملية التعليمية.

– معرفة مدى قدرة التلميذ على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة "المثابرة"**(أسامة كامل راتب،1999،ص138).**

2.1 بالنسبة للتلميذ: تتمثل وظائف الدافعية في عملية تعلّم التلميذ فيما يلي:

– **تزويد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط:** يحدث التعلّم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي،وتحرر السلوك من عقاله، إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بازدياد شدة الدافع(**سيد محمد، والكناني،1983،ص184**).

إذن فالدوافع تعتبر طاقات كامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بالطاقة أكثر مما يمد غيرها، فقد يمنح المعلمون طلابهم مكافآت على ما قرؤوا من كتب أو ما أنفقوا من مجهودات ولكن هذه المكافأة سرعان ما تفقد جاذبيتها ،أما إذا أدرك التلميذ أن قراءة الكتب هامة وحيوية في ذاتها ،تحقق له المتعة وتزيد من معرفته الوظيفية ،فان المكافآت تصبح غير ضرورية، كما قد تشجع العلامة المدرسية جهد التلميذ في التعلم والتحصيل،ولكن ما لم يصبح التعلم ممتع في ذاته ووسيلة لإشباع حاجات يشعر بها التلميذ فان نمو أفكاره سوف يتوقف على الأغلب بانتهاء حياته المدرسية،ومن هنا يصبح الحديث عن الدافعية الداخلية والخارجية أمرا جدير الأهمية(**خليل معايطة،1999،ص150**)، إذ بالرغم من أن النظرية السلوكية قد سلطت الأضواء على أن البيئة تؤثر على دافعية التلاميذ ،إلا أن هؤلاء التلاميذ في بعض الأحيان يعملون بتأثير الدوافع الداخلية،بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، والنشاطات المقيّدة بالدوافع الداخلية تعزّز نفسها بنفسها(**غربي مونيا،2002، ص47**).

وفي هذا الصدد أشار **Lieury** إلى أن مجمل البحوث لديها نزعة إلى إعطاء قيمة للدافعية الداخلية كونها تدفع التلميذ إلى مواصلة التعلم من دون أي ضغط اجتماعي، فهي إذن التي تسمح بالاستقرار والاستمرار لتتجمع في انجازات من مستوى عال(**Lieury,1997 :131**) .

– **اختيار النشاط وتحديده:** إن الدافعية عامل موجّه ومنظم، فهي توجّه سلوك الكائن الحيّ إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقّق له اشباعات معينة، وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف و يهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل

ممارسته (**سيد محمد، والكناني،1983،ص 184**)، كما أنها تحدّد إلى حدّ كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة، فهي بهذه الوظيفة تشبه وظيفة الميل،أو الاتجاه لأن هذا الأخير يقوم أيضا بدفع الفرد(التلميذ) إلى العمل بطريقة معينة لاختيار السلوك المرتبط به.(الميل أو الاتجاه)

فعندما يقوم التلميذ بقراءة كتاب معين تحت تأثير دافع معين كمراجعة الدرس أو تحضير موضوع معين فانه لا ينتبه إلّا إلى الأجزاء المتصلة بما يريد البحث عنه أو القيام به ولا يدرك غيرها إلا إدراكا سطحيا(**خليل معايطة،1999،ص150**).

– **توجيه السلوك:** إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق اشباعات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشباعات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة، فالتعلم يصبح مجديا إذا وجّه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ(**أسامة كامل راتب،1999،ص139**)، فالدافعية إذن تطبع السلوك بالطابع العرضي ذلك أن كل دافع يرتبط بغرض معيّن يسعى إلى تحقيقه(**محمد مصطفى زيدان،1985،ص84**).

2. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

1.2 العوامل الداخلية(متعلّقة بالتلميذ): هناك العديد من العوامل التي تؤثر على دافعية التلميذ وإقباله على ممارسة نشاط معيّن،ومن بين هذه العوامل نجد الأنظمة الثلاث لإدراك التلميذ والتي سبق تناولها، والمتمثلة في:

– **إدراك قيمة النشاط.**

– **إدراك القدرات لانجاز وإتمام النشاط.**

– **إدراك الضبط(التحكم) في النشاط.**

وبالإضافة لذلك نجد عوامل أخرى تتمثل فيما يلي:

- **اتجاه التلميذ نحو المدرسة والتعلم:** إن الاتجاهات هي من موجهات سلوك الفرد،إذ يندفع التلميذ إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه فالتلميذ الذي يملك اتجاهات تقبّلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل فعّال وجدّي(**عبد المجيد نشواتي،1985**).

واتجاه التلميذ نحو المدرسة يؤثر في قدرته على التعلم فيها إما ايجابيا إن كان اتجاهه ايجابيا أو سلبيا إذا كان اتجاهه سلبيا(**الزيود وآخرون،1993، ص113**).

والمعروف أن للاتجاه ثلاث مكونات هي:

- **المكون الوجداني:** هو يشير إلى أسلوب تقويمي بالحب والكراهية يتبناه التلميذ تجاه موضوع من الموضوعات كالمدرسة والتعلم مثلا ،وبهذا المكوّن يعطي التلميذ للاتجاه نوع من الاستمرارية والدافعية،وبهذا يكوّن الاتجاه الايجابي نحو المدرسة مظهرا من مظاهر ارتفاع الدافعية الذي تنعكس أثاره على الدراسة ككل أو المواد التي يشملها المنهاج ،بينما قد يكون الاتجاه السلبي نحو المدرسة مظهرا من مظاهر نقص أو تدني الدافعية للتعلم أو للدراسة بصفة عامة.
- **المكون المعرفي:** هو كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلّق بموضوع الاتجاه،وهو يشمل الحجج التي تقف وراء تقبّله لموضوع الاتجاه.
- **المكوّن السلوكي:** يشير هذا المكوّن إلى نوايا ومقاصد التلميذ السلوكية، أو ما يقرّر فعله أو القيام به نحو المدرسة والدراسة، وبهذه الصفة تعتبر الاتجاهات فعلا محرّكا لسلوك التلميذ، حيث يستجيب لها بأنماط سلوكية متنوعة كالمشاركة في المناقشات التي تدور حول المعرفة ومطالعة الكتب والمجلاّت.....الخ(**سيد محمد والكناني،1983**).

- **الثقة بالنفس:** إن الثقة بالنفس هي سمة شخصية يشعر الفرد معها بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدما أقصى ما تتيحه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة،ولعل من أهم مظاهر الثقة بالنفس تتمثل في قدرة الفرد على التفاعل وإقامة علاقات ناجحة وبنّاءة مع الآخرين بالإضافة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المواقف

غير المألوفة والاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الآخرين....الخ **(الفرح،1993)**، ولقد أكدت"**Brigitte** " أن العامل الأساسي الذي يعيق دافعية التلاميذ في المدرسة اليوم هو"الثقة بالنفس" وتعني الاعتقاد أو الظن بالنفس، ومن هذا المنطلق تعتقد الباحثة أن ظهور الدافعية يأتي في الأساس من درجة ثقة التلميذ بنفسه**(Brigitte,1977)**

2.2 العوامل الخارجية: تتمثل فيما يلي:

1.2.2 المحيط الأسري:

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لاتجاهاتهم التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة فأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء يؤثر في تبني اتجاهات معينة دون أخرى**(عبد اللطيف محمد خليفة،1992)**.

ولقد تساءل**Viau** عن موقف الأولياء وسلوكاتهم التي ترفع من دافعية الأبناء وتوصّل إلى أن أحسن طريقة لدفع الأولياء لابناءهم هي أن تكون لديهم توقعات وانتظارات من مستوى عال ولديهم ثقة كبيرة في قدرات أبناءهم على النجاح، بالإضافة إلى توفير جوّ من الحماية وكل ضروريات التعلّم،كما أشار أن الدراسات الحديثة تؤكّد أن السلوكات اللفظية غير الجيّدة للأولياء كإعطاء ملاحظات عن المدرسة أو الأساتذة تخفض من دافعية التلميذ، كما أن القيم الثقافية والدينية للأسرة والتي يعيش فيها الطفل تؤثر بشكل فعّال على دافعتيه للتعلّم**(Viau,1994)**.

وفي نفس السياق أشار **الدسوقي** إلى أن ما يدركه الأبناء عن سلوك وتصرّفات أبائهم وأرائهم حول المدرسة ونشاطاتها المتنوعة وأساليب التربية التي يتبعها الوالدين في تنشئة الأبناء، تنعكس على دافعية الابن للتعلم والدراسة**(كمال الدسوقي،1979)**.

كما أشار" **Mannouni** " إلى أن الوالدين الذين لهما اتجاه ايجابي نحو المدرسة عامة يعملان على تجسيد ذلك في حياتهم اليومية من خلال حث ابنهما على العمل أكثر ومراقبة نشاطه المدرسي ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة سواء تعلّق الأمر بواجباته المدرسية أو

بمشاكله واهتماماته الخاصة عكس الوالدين ذوي الاتجاه السلبي نحو المدرسة،فهم لا يقدّمون النصائح إلا ما هو في أمس الحاجة إليها في مرحلة يحتاج الطفل فيها إلى تعاون ومساندة لاتخاذ القرارات المستقبلية، ويضيف إلى ذلك بأن الطفل الذي يشعر بالتقبّل من طرف والديه،حيث يشعر باهتمامهم وحبهم الكبير له،يبدي أدان صاغية لتحقيق مطالبهم ويستثمر رغباتهم وهذا ما يمكنه من التكيّف الحسن في دراسته ويساعده على النجاح في حياته(**Mannouni,1984**) .

وبالإضافة إلى ما سبق لا يمكن أن نتجاهل دور المستوى التعليمي(الثقافي) والاقتصادي للأسرة في دفع التلميذ للتعلّم، إذ أشار عبد اللطيف وآخرون إلى أن معظم الدراسات التي أجريت بهدف التعرّف على علاقة المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل والتفوّق الدراسي أكّدت أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، وقد يبدوا هذا منطقيا لان المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكّن من توفير الإمكانيات الضرورية لعمليات التفوّق الدراسي(**مدحت عبد الحميد ، وآخرون ،1990**).

كما أشار أيضا كل من" **مصطفى القاضي**" **وآخرون**" إلى أن الأسرة المثقفة غالبا ما تقدّر التفوق في المجال المدرسي، الأمر الذي يشجّع الابن للاندفاع نحو التعليم، إذ يقوم بتشغيل جميع طاقاته ويضع لنفسه مستويات طموح تعليمية ويحاول تحقيقها(**مصطفى القاضي وآخرون،1981**).

أمّا "**عدلي سليمان** " فيرى أن المشاكل الاقتصادية للأسرة تؤثر على الدارسين،حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسية ويشبّع في نفوسهم نوع من القلق والاضطرابات وينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الدراسي(**سليمان عدلي ،1994،ص49**).

2.2.2 البيئة المدرسية:

أشارت "**الغريب**" أنّه إذا كان الجو المدرسي الجيّد، فشعور التلميذ بأنه يكتسب حب المدرسة

يزيد من نشاطه وإنتاجه ،بينما العكس يجعله يكرهها هي ومن فيها وبالتالي ينخفض مستواه التحصيلي.

ضف إلى ذلك أن المدارس القديمة الأبنية ذات الأجهزة غير ملائمة والفصول المزدوجة تجعل التلاميذ لا يقبلون عليها وبذلك يتحايلون الفرصة لترك المدرسة **(رمزية الغريب،1986)**.

أما "نا**يفة القطامي**" فقد بينت أن الأمور الصفية المهمة في أداء المتعلم تلك التي ينتبه إليها ويتفاعل معها منها:

- الجو الصفي السائد وما يسود التلاميذ من علاقات ودّية أو محايدة أو عدوانية، إذ يعتبر الجو الصفي العدواني جوّا منفّرا للتعلم أو البقاء في الصف أو المدرسة عموما.
- إن زيادة عدد التلاميذ يساهم في اختفاء الكثير من الصعوبات والمشكلات القائمة عند التلاميذ مما يؤدّي إلى إهمالها وعدم معالجتها.
- زيادة التنافس الشديد الذي قد يساهم في زيادة حالات العدوان بين الطلبة للشعور بالتفوّق مما يجعل الجو خاليا من التعاون والأمن.
- التباين الشديد بين التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية يحوّل بعض التلاميذ إلى تلاميذ عاجزين عن التعلّم مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية، كما لا يمكننا تجاهل الدور الأساسي الذي يلعبه المعلّم في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، إذ يعتبر هذا الأخير الوسيط التربوي الذي يتفاعل التلاميذ معه خلال ساعات يومهم الدراسي، ويعتبر كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات لدى التلاميذ**(نشواتي،1985)**.

كما يرى "**الداهري والكبسي** " أن الدراسات العلمية قد أشارت إلى أن دافعية التلاميذ نحو التعلّم ترتبط بالمعاملة الجيّدة للمدرّس وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه وسعة أفقه.

فالمعلم القريب من تلاميذه والمدرك لهم من جميع الجوانب يستطيع أن يؤثر إيجابا على اتجاهاتهم نحوه ونحو المادة التي يدرّسها.ولا يجب أن يتقيّد بحدود المادة التي يدرّسها، إذ كلّ ما يتعلّق بالمواد له علاقة بالحياة الخارجية وإلا فقدت المادة معناها وفقد التلميذ رغبته في

تعلّمها، وعليه يضطر المعلّم لأن يتصارع مع قوى خارجية بحيث يقدم الكثير من المعاني التي تتعلّق بالحياة الخارجية أثناء تدريسه ويربطها بالحياة الفعلية المهنية لتلاميذه، الأمر الذي ينمّي اتجاهاتهم ودافعيتهم لتعلّم هذه الأنشطة والأمر يتوقف على مدى إيمانه وفهمه لها(**الداهري والكبسي،2000،ص65**).

وقد أشار **إبراهيم عصمت** وآخرون إلى أن دافعية التلاميذ واتجاهاتهم مرهونين بطريقة تنظيم المعلّم لمعطيات مادّته، الأمر الذي يؤكّد ضرورة طريقة تدريس فعالة يعتمدها المعلّم لكي ينشئ وينمّي دافعية التلاميذ لتعلّمها(**إبراهيم عصمت وآخرون،1986**).

ويضيف" **Viau** " أن المعلّم الذي يتسم بالودّ والرفق والحنان في معاملة تلاميذه يساعد في رفع الدافعية للتعلّم لديهم وذلك من خلال إنشاء جوّ فعال وملائم عن طريق إسهامهم وتشجيعهم على المشاركة في النشاطات المدرسية(**Viau,1994**) .

ضف لما سبق فإنه لا يمكننا أن نغفل تأثير المنهاج الدراسي على دافعية التلاميذ،إذ يعرّف هذا الأخير بأنه مجمل المواد الدراسية أو التعليمية التي يتفاعل معها التلاميذ والتي تساهم في تطوير وإثراء خبراتهم وتعلّمهم(**يوسف قطامي،1998،ص179**)، وكلّما كانت هذه المواد التعليمية قريبة وذات صلة بحياة الفرد وبخبراته السابقة سهلت عملية ممارستها وتحقيق الهدف من مضمون تعلمها بأقل جهد ممكن(**أحمد زكي ،1959**).

وتضيف" **نايفة قطامي**" أنه ينبغي على المعلم ألا ينظر للمادة التعليمية على أنها جامدة وغير قابلة للتغيير أو للإضافة أو التعديل، فمن خلال خبرته ومرونته في تنفيذها "المادة" ينشأ لديه حسّ بالتنظيم الذي ينبغي أن تكون عليه مادّته بحيث يسهل استيعابها وتعلّمها من طرف المتعلمين(**قطامي،1992**).

3.خصائص الدافعيــة: تتّصف عملية الدافعية بعدّة خصائص من أبرزها:

- **الغرضية:** إن الدافعية توجه السلوك نحو غرض معين لتنهي حالة التوتر **Purposive** الناشئة عن عدم إشباعه.

- **الاستمرار Continuity** : يستمر نشاط الفرد بوجه عام إلى أن ينهي حالة التوتر التي أوجدتها الدافعية ويعود إلى حالة توازنه.
- **النشاط Action**: يبدل الفرد نشاطا ذاتيا تلقائيا ليشبّع حاجته، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة دافعيته.
- **التنوع Variation:** يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دافعيته بطريقة مباشرة.
- **التحسن Improvement:** يتحسّن سلوك التلميذ أثناء المحاولات لإشباع حاجاته مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات.
- **التكيّف الكلّي Whole Adjustment** : يتطلب إشباع الدافعية تكيّفا كلّيا عاما وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه ،ويختلف مقدار التكيّف الكلّي باختلاف أهمية الدافعية وحيويتها فكلما زادت قوة الدافعية كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلّي(**الفقي وآخرون،2005 :166**).

ويضيف (**بني يونس,2007 ،ص24**) خصائص أخرى للدافعية تتمثل في:

– الدافعية عملية إجرائية كونها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

– ثنائية العوامل لأنها ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية فسيولوجية نفسية من جهة و عوامل خارجية أو موضوعية (مادية و اجتماعية) من جهة أخرى.

– تقوم بتفسير السلوك وليس بوصفه.

– يوجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي والنفسي والتعلم من جهة أخرى.

خلاصة:

يتضح لنا مما سبق أن كل من العوامل الداخلية والخارجية تلعب دورا أساسيا في استثارة دافعية التلميذ ،فثقة التلميذ بنفسه وبقدراته يزيد من مستوى أدائه ونشاطه الدراسي كما أن

إدراكه لقيمة النشاط وفوائده يزيد من ميله واتجاهه لذلك النشاط ويدفع به لأدائه بكلّ شغف وحماس.

ومن خلال خصائص الدافعية للتعلم نستنتج أن الدافعية مفهوم مجرّد كباقي المفاهيم في علم النفس نلمس أثره في سلوكياتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية ونستطيع الكشف عنه وقياسه بأساليب وأدوات مختلفة.

المحاضرة الثالثة: نظريات الدافعية للتعلم

تمهيد: شغل موضوع الدافعية اهتمام العديد من الباحثين في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك تثمينا لدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها المباشر بعملية التعلم والتعليم الصفي، وسنعرض فيما يلي أبرز النظريات النفسية التي تناولت الدافعية للتعلم.

1.النظرية السلوكية:

يعزو أصحاب هذه النظرية الدافعية للتعلم إلى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجية، ويسمون هذا النمط من الدوافع "بالدوافع الخارجية". ولعل قانون الأثر الذي نادى به "**ثورندايك**" في إطار نظرية المحاولة والخطأ في تفسير التعلم من أقدم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه، فإذا إرتبط سلوك الفرد بآثار ايجابية وخبرة سارة زاد هذا من احتمال تكراره وتعلمه، أما إذا ارتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي.

ويعتبر "**هل**" من الذين فسروا الدافعية على أساس السلوك الارتباطي، أي على أساس الربط بين الدافع والسلوك والحاجة وتلبية الحاجة.

أما **سكينر** فقد أفاد بأن السلوك محكوم بنتائجه في معظم الحالات، وهو نشاط حر من جانب المتعلم يتعاظم كلما توافرت الفرص المناسبة لتعزيزه. كما ركز **سكينر** على السلوكيات الظاهرية، ورأى أن الدوافع ليست حقيقية، إنما هي ببساطة العلاقة بين سلوك المتعلمين وتعزيزاتهم.

واستخدم **سكينر** مفهوم الحرمان إذ أن الحرمان أو الإشباع هو الذي يتحكّم بدافعية الفرد، فالفرد المحروم من الطعام يقوى سلوكه، أما إذا كان مشبع فلن يقوم بالسلوك حتى ولو كان معزّزا.

ويعتبر **سكينر** أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والايجابية وجداول استخدامها كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.

وقد فسر **سكينر** لماذا نجد أن بعض التلاميذ لديهم رغبة في حضور درس معين بينما البعض الآخر لا نجد مثل هذه الرغبة لديهم.

وقد عزى **سكينر** هذه الفروق بين الطلبة إلى الخبرات السابقة، حيث أن التلاميذ الذين يحبون الدرس لديهم تجارب ايجابية سابقة،بينما توجد تجارب سلبية لدى التلاميذ الذين يكرهون الدرس.**(أبو هليل،2006،ص7)**

2. النظرية الإنسانية:

يعتبر **ماسلو Maslow** رائد النظرية الإنسانية، وقد أوضحت نظريته أن الحرية الشخصية للطالب والاختيار والقرار الذاتي والسعي للنمو والتطور هي أساس الدافعية، وذلك لأداء الأعمال والقيام بالمهمات وتركز على النظرة الكلية للمتعلم والتعامل معه باعتباره كلا متكاملا يتشكل من العقل والجسد والروح.

وقد ذكر **ماسلو** أن الدافعية الإنسانية تنمو على شكل هرم، وذلك لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن الحاجات العليا لا تظهر في سلوك الفرد إلاّ بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية، وهذه الحاجات كما ذكرها **ماسلو** هي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، حاجات الحب والانتماء، حاجات احترام الذات، حاجات تحقيق الذات.

وفيما يلي عرض لهرمية **ماسلو** للحاجات:

1-**الحاجات الفسيولوجية:** كالحاجة إلى الطعام والشراب والراحة.

2-**حاجات الأمن:** كالحاجة إلى السلامة والأمن والطمأنينة.

3-**حاجات الحب والانتماء:** هي الحاجات التي تجعل الفرد يساهم في الحياة الاجتماعية وتجعل منه فردا اجتماعيا ومتعاونا ضمن الجماعة التي ينتمي إليها.

4-**حاجات احترام الذات:** وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته كفرد متميز.

5-حاجات تحقيق الذات: وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران.

6-حاجات المعرفة والفهم: تتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات.

7-الحاجات الجمالية: وتدل على الرغبة في القيم الجمالية.**(أبو هليل،2006،ص6)**

3.النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory:

إعترف **باندورا (1986) Bandura** بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الأفراد، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وقد بنى نظريته على مفهوم يعتبره محددا هاما وهو فعالية الذات " **Self-efficacy**"، والذي يرتبط بدوره بمفاهيم الكفاية، والتوقع، القصد، النية، حيث يرى أن فعالية الذات ربما تكون منبئا قويا جدا للأداء الأكاديمي، وعليه فقد استعمله كثير من العلماء في السياق المدرسي مثل: **Pintrich et Zimmerman (1990); (1989); Dweck et Legget (1988) ;Schunk(1989) Schrauben (1992) (Viau, 1997) (خلال،2006،د.ص)**

يرى **باندورا** أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذاتية، وهذا التصور العقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية **(تيلوين وبوقريرس،2007،ص 23)**.

إذ يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناءا على خبراته السابقة، حيث تتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية**(أبو جادو،2008 ،ص296)**

ويقوم الفرد بتحديد أهدافه وفق إدراكه لمدى فعاليته، ويثابر بجهوده حتى يصل إلى هدفه، فإذا كان لديه مستوى عال من الكفاية الذاتية في مجال ما، فسوف يضع أهدافا ذات مستوى

عال ويكون أكثر مثابرة عندما يتعرض للصعوبات، والعكس صحيح عندما يكون مستوى الكفاية الذاتية منخفضا، فربما يتجنب المهمة بأكملها، ويستسلم بسهولة عندما يواجه مشكلة ما(**البيلي وآخرون،1997،ص285**).

يحدد **باندورا (Bandura,1994)** ثلاث أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف تبعا لهده الأبعاد:

- **حجم الفعالية Magnitude:**

يتحدد هدا البعد كما يشير **باندورا Bandura** من خلال صعوبة الموقف ويتضح هدا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ولذلك يطلق هذا البعد أيضا على مستوى صعوبة المهمة ويشار هنا إلى أن الطلاب مع ارتفاع مستوى فعالية الذات لديهم قد لا يقبلون على مواقف التحدي في القسم وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن مستوى الخبرة أو المهارة العامة داخل القسم أعلى من مستوى التلاميذ ،كما أن التلاميذ قد يفتقدون المعلومات السابقة أو الاستراتيجيات الضرورية للأداء الجيد في القسم الدراسي.

- **العمومية Generality:**

يشير هدا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

وتختلف درجة العمومية من فرد لآخر، فبعض التلاميذ قد يشعرون بالقدرة على الانجاز الجيد في أي موقف أكاديمي والبعض الأخر يشعرون بالثقة في النفس في واحد أو اثنين من المواقف، والبعض منهم قد تكون فعالية الذات لديهم ضعيفة في أي مجال وهنا يشير **برونـج** وزملاؤه **Bruning et al (1995)** إلى أن فعالية الذات في مجال معين (علوم، رياضيات...) قد لا ترتبط بفعالية الذات في المجالات الأخرى، وبالرغم من ذلك فان هذا لا يعني أنه لا توجد فعالية ذات عامة.

ويتفق هدا الرأي مع ما أشار إليه **سكوارزر(1955)Schwarzer** على أن الفرد قد تكون

ذاتـه فعالة في نطاق خاص، إلا أن هناك مفهوم عام لفعالية الذات يطلق على الثقة العامة عبر مدى واسع من المجالات أو المواقف.

- **القــوة Strength:**

إن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفـرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة أحد الأفراد وهو يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها) لكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف ولهدا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما ،أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف (فعالية الذات لديه مرتفعة) و الأخر لا،كما أن المعتقدات الضعيفة سرعان ما تنطفئ من خلال التجارب السلبية بينما المعتقدات القوية فهي تساهم في استمرار و زيادة بدل المجهودات بالرغم من التجارب السلبية.

بين **باندورا Bandura** أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات، ذات تأثير على فعالية الذات في المواقف الأكاديمية وهي:

- ✓ **الانجازات الأدائية السابقةLes performances antérieurs :**

هي تلك الأداءات السابقة والتي تتمثل في خبرات الفرد والتي تعتبر بمثابة المصدر الرئيسي في تحديد طبيعة إدراك الفرد لقدراته وهي تتضمن خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد، فالنجاح يقوي فعالية الذات والفشل المتكرر يضعفها، خصوصا إذا ظهر الفشل مبكرا في مسار التلميذ قبل أن تكون فعاليته قد تبلورت بصورة ايجابية، أما إذا مر الفرد بخبرات نجاح متكررة دعمت فعاليته الذاتية، فإذا تعرضه لخبرة فشل واحدة لا يكون لها أثر سلبي معتبر على إدراك الفرد لقدراته، فتلقي النجاح يضاعف من توقعات الضبط والسيطرة، عكس تلقي الإخفاقات فانه يخفضها وخصوصا إذا كان تدخل الخطأ مبكرا خلال مسار الأحداث، ولكن إتباع أو إلحاق الإخفاقات بمجهود خاص من أجل السيطرة والتغلب عليها يمكنه أن يقوى أداء الدافع الذاتي، مشكلا نوعا من الدلالة التي تساعد على التغلب على العقبات الأكثر صعوبة إذا ضاعفنا المجهودات، فزيادة التوقعات القوية الخاصة بالفعالية من

خلال التعرض لسلسلة من النجاحات المتكررة يمكنه أن يقلل من الأثر السلبي للإخفاقات المناسباتية.**(Bandura,1980)**

✓ **الخبـرات البديلــة:**

تتمثل في اعتماد الفرد على تجارب الآخرين وذلك من خلال الملاحظة، فمشاهدة الغير وهم يقومون بأفعال خطيرة دون التعرض لنتائج سلبية تجعل الملاحظ يتوقع بأنه أيضا قادرا على أداء ذلك الفعل إذا ما ضاعف مجهوده ،كما أن ملاحظة الغير وهم يبدلون مستوى معين من الجهد أثناء قيامهم بنشاطات معينة بنجاح يزيد من مستوى فعاليـة المشاهد وتجعلـه يتوقع بأنه قادرا على الوصول إلى نفس النتيجة إذا ما اتبع نفس طريقة الانجاز، إلا أن ملاحظة فشل الفرد في أداء مهمة معينة رغم بذله لجهود معتبرة يؤثر سلبا على إدراك المشاهد لقدراته **(Bandura,1994)**.

وفي هدا السياق تشير دراسات **شنك(1991) Shunk** إلى أن التلميذ الذي يلاحظ زميلا له قد أدى نشاطا معينا بنجاح وذلك ببذل مستوى معين من الجهد وباعتماد إستراتيجية معينة ،سينعكس ذلك إيجابا على إدراكه لقدراته **(عزيرو،2002)**.

✓ **الإقناع اللفظي:**

يعتبر الإقناع اللفظي من الطرق الأكثر استعمالا لرفع مستوى فعالية الذات نظرا لسهولة استعماله، ويمكن القول أنه بالإمكان تحسين إدراك الأفراد لقدراتهم باستعمال هده الطريقة غير أن أثرها ضعيف مقارنة بأثر المصدرين السابقين **(الانجازات الأدائية–الخبرات البديلة)** خصوصا إذا كان الفرد قد مر بخبرات فشل متكررة **(Bandura,1980)**.

✓ **البنية الفسيولوجية والانفعالية:**

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرا عاما أو معمقا على الفعالية الذاتية للفرد وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقليـة والمعرفية والحسيـة العصبيـة لدى الفرد ويمكن أن يؤثر مستوى الإثارة الانفعالية على إدراك الفرد لقدراته حيث أن وجود مستوى عال من الإثارة الانفعاليـة (قلق، ضغط....) يتعارض عادة مع الأداءات الجيدة والعكس صحيح، إلاّ

أن مستوى متوسط من الإثارة الانفعاليـة ملائـم مسهل لتنفيذ النشاطات(**Bandura, 1980**) ويشير **باندورا** (**Bandura,(1994** إلى أن المشكلة لا تكمن في حالة الاستثارة الانفعالية في حد ذاتها بل في طبيعـة ترجمتها، فالأفراد ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة ينظرون إلى حالة الاستثارة على أنها طاقة مساعدة على الأداء، بينما ينظـر أصحاب الفعالية الذاتية المنخفضة إلى نفس الحالة على أنها عامل معرقل للأداء.(**عزيرو،2000**)

هذا وتشتمل أحكام تقييم فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات عدة منها المعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة، وكمية الجهود المبذولة، وكمية المساعدة الخارجية، وعوامل أخرى.

خلاصة:

أوضحت النظرية السلوكية أن الدافعية للتعلم تحرّكها عوامل وأسباب خارجية كالأثر الذي تخلّفه نتيجة سلوك الفرد، حيث إذا كانت هذه النتيجة ايجابية فستترك خبرة سارة ومفرحة تؤدّي بالضرورة إلى تكرار ذلك السلوك وتعلّمه من طرف الفرد، أما إذا كانت نتيجة السلوك سلبية فستترك خبرة سيئة ومؤلمة تؤدّي إلى عدم تكرار السلوك بل إطفائه وإختفائه.

ويضيف **سكينر** فكرة أن التعزيز هو أيضا من بين العوامل الخارجية التي تحرّك دافعية الفرد، فإذا نجح التلميذ في أداء نشاطه وقدّم له مكافئة على ذلك فإن ذلك السلوك سيعزّز ويتكرّر، على عكس إذا فشل التلميذ في أداء نشاط معيّن وتوبّخ على إثر ذلك فسيؤدي ذلك إلى عدم تكرار ذلك السلوك وإختفائه مستقبلا.

أما النظرية الإنسانية فتطرّقت إلى دور الحاجات في تحريك الدافعية، حيث تنموا الدافعية لإشباع حاجات إنسانية، ولا تظهر الحاجات العليا إلا إذا تم إشباع الحاجات الدنيا والمتمثلة في الحاجات البيولوجية،الحاجة للأمن،الحاجة للحب والانتماء،الحاجة لاحترام الذات،الحاجة لتحقيق الذات.

في حين إعترفت النظرية المعرفية بتأثير العوامل الخارجية كالتعزيز والعقاب على سلوك الفرد، إلاّ أنها إختلفت عن النظرية السلوكية في أن العوامل الخارجية لها التأثير التام على

السلوك بل توجّهت إلى دور المعارف والمعتقدات كوسيط بين العوامل الخارجية والسلوك، بمعنى أن هناك عوامل داخلية معرفية من شأنها تحريك سلوك الفرد، ومن هنا جاء مفهوم فعالية الذات، التي تعبّر عن معتقدات الفرد عن قدراته وكفاءته والتي تكوّنت عن الخبرات السابقة(نجاح أو فشل)، وهذه الإعتقادات هي التي تحرّك سلوك الفرد أو تجعله ساكنا.

المحاضرة الرابعة: نظرية الهدف ونظرية العزو

تمهيد:

تناولنا فيما سبق النظرية المعرفية الاجتماعية وما قدمته من مفاهيم جديدة من شأنها تحريك دافعية التلميذ في الوسط المدرسي، وفيما يلي سنعرض ما جاءت به كل من نظرية العزو ونظرية الهدف بخصوص الدافعية للتعلم.

1. نظرية العزو:

تعود جذور نظرية العزو إلى عالم النفس الألماني **هايدر Heider** والذي اهتم بالإجابة عن سؤالين هما: ما هي الأسباب التي تفسر وقوع الأحداث؟ ولماذا يمتلك البعض دافعية عالية في حين يمتلك آخرون دافعية متدنية؟

ولاحظ **هايدر** أن الفرد يمكن أن يعطي سببا خارجيا أو سببا داخليا يعزو إليه الفعل وأن سلوك في المستقبل يعتمد على نوع السبب الذي يقدمه، مع أن **هايدر** هو أول من تعرض لموضوع العلاقة بين العزو والدافعية إلا أن الاهتمام الأكبر بهذا الموضوع يرجع إلى **برنارد واينر Bernard Weiner** حيث أن العديد من الدراسات التي قام بها مع رفاقه قدمت الأساس التجريبي لتطوير نظرية العزو.**(أبو ياسين،2010،ص67)**

ولقد أشارت أبحاث **واينر** وغيره من المنظرين في مجال العزو السببي إلى أن معتقدات الفرد حول أسباب النجاح والفشل تعد عاملا مهما في فهم سلوكه مستقبلا **(Brophy,2004, p61)**

ولقد افترض **واينر** نموذج العزو والذي يتضمن أربعة أسباب للنجاح والفشل وهي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ

وقد أوضح **وينر Weiner** أن إدراك التلميذ لأسباب النجاح والفشل في النشاط المدرسي تلعب دورا مهما في الدافعية للتعلّم ،ويمكن أن تحلل هده الأسباب إلى ثلاثة أبعاد:

أ- **مكان السبب:** يكون السبب داخليا لمّا يسند التلميذ سبب النجاح والفشل إلى عوامل خاصة به (الكفاءة ،الجهد ،الإرهاق، قدرات معرفية ،الإستراتيجية المتبعة لانجاز المهمّة..).

ب- ثبات أو استقرار السبب: يكون السبب ثابت عندما يدركه التلميذ أنه دائم ومستمر وغير ثابت إذا أدركه التلميذ أنه يمكن أن يتغير مع الوقت (الجهد، ميزاج الأستاذ).

ج- التحكم في السبب: إن التلميذ الذي يعزو أسباب فشله أو نجاحه إلى نفسه يكون لديه إحساس قوي بقدرته على التحكم في مسار عملية التعلم (بذل الجهد اللازم،اعتماد استراتيجيات التعلّم....) مقارنة مع ذلك التلميذ الذي يعزو فشله أو نجاحه إلى أسباب خارجة عن مجال تحكّمه(سوء الحظ، القدر،الذكاء....)(**Grahay,1999**) .

ولكي تتضح أكثر اهمية هذه الأبعاد الثلاثة، يمكن تفحص مضمون الجدول الموالي، كيف أن هذه الأسباب الصادرة من التلاميذ يمكن ترتيبها أو تنظيمها إنطلاقا من هذه الأبعاد:

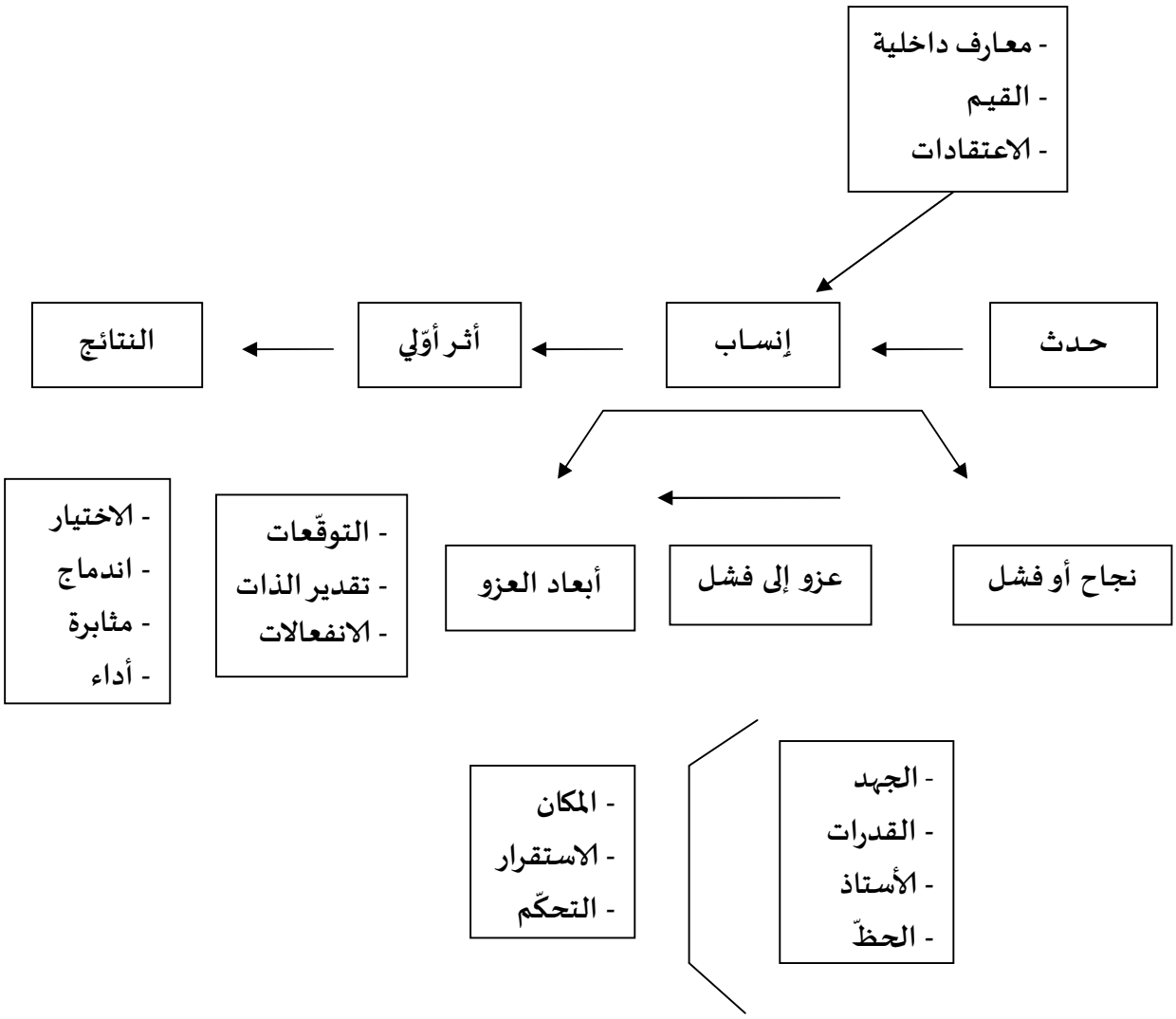
جدول رقم(01): الأبعاد والأسباب الانتسابية

عن: (الزيات،1996، ص478)

إتجاه الضبط	داخلي		خارجي	
	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
غير قابلة للضبط	القدرة	الحالة المزاجية	صعوبة المهمة	الحظ أو الصدفة
قابلة للضبط	الجهد كسمة	الجهد كحالة	التحيز المدرسي	مساعدة غير عادية من الاخرين

أشار **وينر** أنّه يمكن تحديد مستوى دافعية التلميذ بناءا على عملية تحليل أسباب النجاح والفشل، ومن خلال عملية إعادة الانساب يمكن بناء استراتيجيات التدخّل وذلك باستخراج وتوضيح الأسباب الحقيقية للنجاح و الفشل(**Barbeau et al,1997**).

والشكل الموالي يوضح ديناميكية ومحدّدات الدافعية حسب تصوّر **وينر(1992)Weiner**



الشكل رقم(01): ديناميكيـة ومحدّدات الدافعيـة حسب وينرWeiner عن :

(Viau,1994 :100)

وبغرض شرح نموذج وينر فقد أشار هدا الأخير إلى أنـه إذا أدرك التلميذ أن سبب الفشل يرجع لنفسه وأن هذا السبب ثابت وغير متحكّم فيه مثل (نقص الذكاء) فان تقدير ذاتـه تنخفض وتتأثـر مشاعره خاصة إذا شعـر أنّ وضعيّته لن تتحسّن مستقبلا وعلى هذا الأساس توصّل وينر إلى أن التوقعات وتقديـر الذات والانفعالات ترجع إلـى العوامـل الإنسابيّة وهي التـي تحدّد اختيـار التلميذ لانجاز النشاط**(Viau,1994) .**

2.نظرية الهدفGoal Theory :

تعتبر نظرية الأهداف من أحدث وأهم النظريات التي تفسر دافعية التعلم وهي تفترض أن

الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتقان) وقد بين علماء هذه النظرية أمثال **Dweck (1986) ; Blumenfeld et Meece et Hoyle (1988) ; Ames (1992)** وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما :أهداف التعلم، وأهداف الأداء.

1.2 أهداف التعلم"Learning Goals " :

وتسمى أيضا أهداف الإتقان أو أهداف المهمة وقد تعني دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية **(Stipek,1998)** .

وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن التلاميذ ذوى أهداف التعلم، لهم قدرة عالية في معالجة المعلومات بعمق، ومستوى عالي من الضبط الداخلي " الذاتي"، وتتضمن أهداف التعلم استراتجيات عمل مختلفة مثل بذل جهد كبير لمحاولة فهم متطلبات النشاط المطلوب إنجازه وهذا ما بينته دراسة**Meece et Hoyle (1993)** ودراسة **Ames (1992)** التي أوضحت أن أهداف التعلم لها علاقة كبيرة بالجانب الانفعالي للتلميذ، فهي ترتبط إيجابا بالفخر والرضا في حالة النجاح، وترتبط سلبا بالقلق في حالة الفشل.

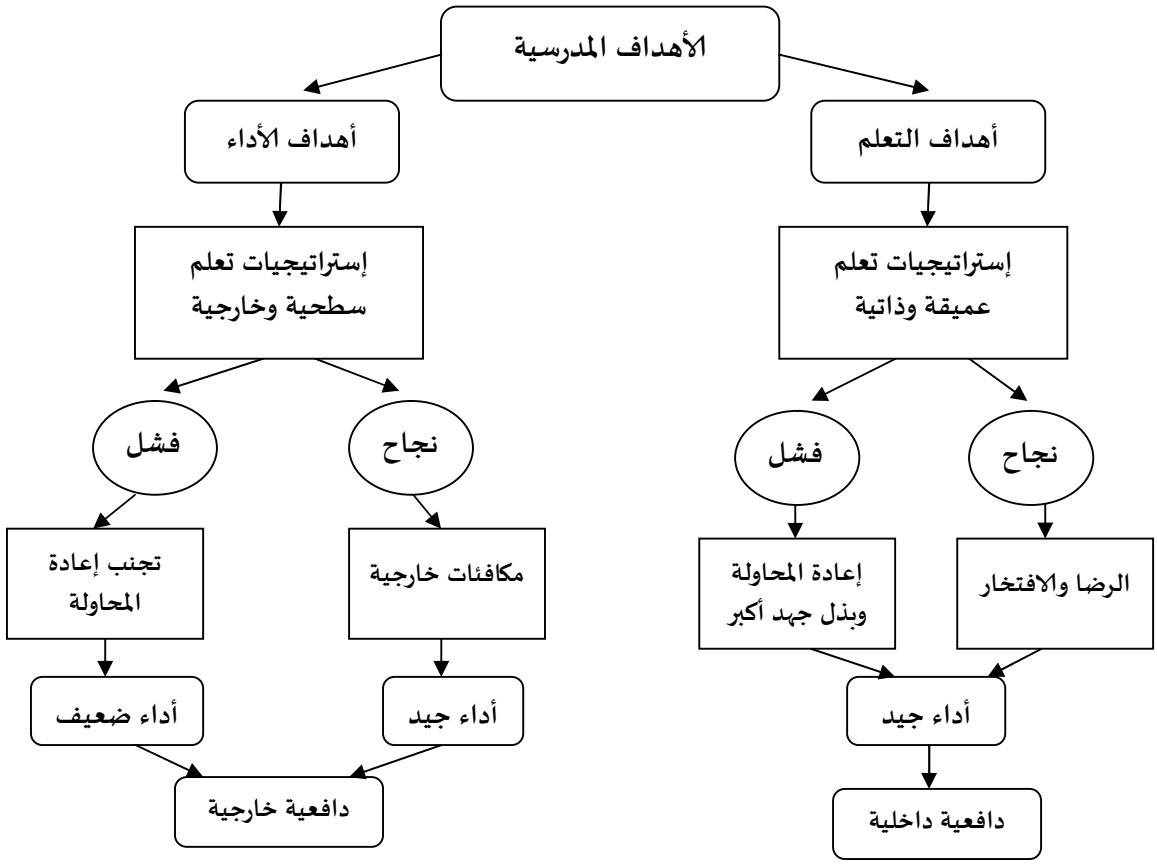
رغم ذلك فإن التلاميذ ذوى أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح والفشل هو خطوة طبيعية في عملية التعلم، وقد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد كبير مع استراتجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح .والتلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من تلاميذ ذوي أهداف الأداء **(خلال،2006،د.ص)**

2.2 أهداف الأداء "Performance Goals":

وتسمى أيضا أهداف القدرة وأهداف الأنا وقد أوضحت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهدف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، وذلك ليحصلوا على تقديرات ملائمة من طرف الآخرين، مثل التقديرات الجيدة ومدح المدرس، والحصول على المكافآت، بمعنى أن الأداء لديهم يعكس توجه خارجي والفشل لديهم يضعف قدرتهم على تحمل الجهد، وإعادة المحاولة، مما يضعف مستوى دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.وقد بين علماء هذه النظرية أن

العلاقة الموجودة بين استراتجيات الضبط الداخلي" الذاتي" وبين أهداف الأداء غير واضحة، ومعقدة، مقارنة بتلك العلاقة الموجودة بين استراتجيات الضبط الداخلي وأهداف التعلم، كما بينوا وجود علاقة ايجابية بين أهداف الأداء وبين استراتجيات التجنب والنفور، واستراتجيات التعلم السطحية(**خلال،2006،د.ص**).

والشكل الموالي يوضح لنا نظرية الهدف:



شكل رقم(02): نظرية الأهداف. عن (خلال،2006)

نلاحظ من خلال الشكل رقم **(02)** كيف أن أهداف التعلم ذات فعالية وأهمية كبيرة مقارنة بأهداف الأداء، كونها تقوم بتحريك الدافعية الداخلية للتلميذ ذلك من خلال جعله يعتمد على استراتيجيات تعلم دقيقة وذاتية وهو الأمر الذي يجعله يستوعب أن فشله في انجاز النشاط يستوجب منه إعادة المحاولة وبذل جهد أكثر لإحراز النجاح.

خلاصة:

تناولت نظرية الهدف نوعين من الأهداف والتي من خلالهما تتحدّد دافعية التلميذ للتعلم وهما أهداف التعلم وأهداف الأداء ، ذلك أن التلاميذ يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل، عندما يكون لديهم أهداف التعلم، فهم يتصفون بدافعية داخلية .أما التلاميذ ذوى أهداف الأداء فهم يتعلمون من أجل الحصول على المكافآت الخارجية، والفشل لديهم يضعف دافعيهم لإعادة المحاولة، مما يؤدي بهم إلى مستوى ضعيف من التحصيل الدراسي فيقال أنهم يتصفون بدافعية خارجية.

أما نظرية العزو فتناولت أربعة تفسيرات للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز التي يمر بها الفرد :القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، حيث يصنف العزو إلى القدرة والجهد ضمن الأسباب الداخلية المتعلقة بالفرد، حيث ينظر للقدرة بأنها على درجة من الثبات ولا يمكن تغييرها على عكس الجهد فهو متغير من موقف إلى آخر، بينما صعوبة المهمة والحظ يندرجان تحت الأسباب الخارجية، غير أن صعوبة المهمة تتسم بالثبات على عكس الحظ الذي يتسم بعدم الثبات أما بعد درجة التحكم في السبب، يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه

المحاضرة الخامسة: نظرية التوقّع ونظرية التقييم المعرفي

تمهيد:

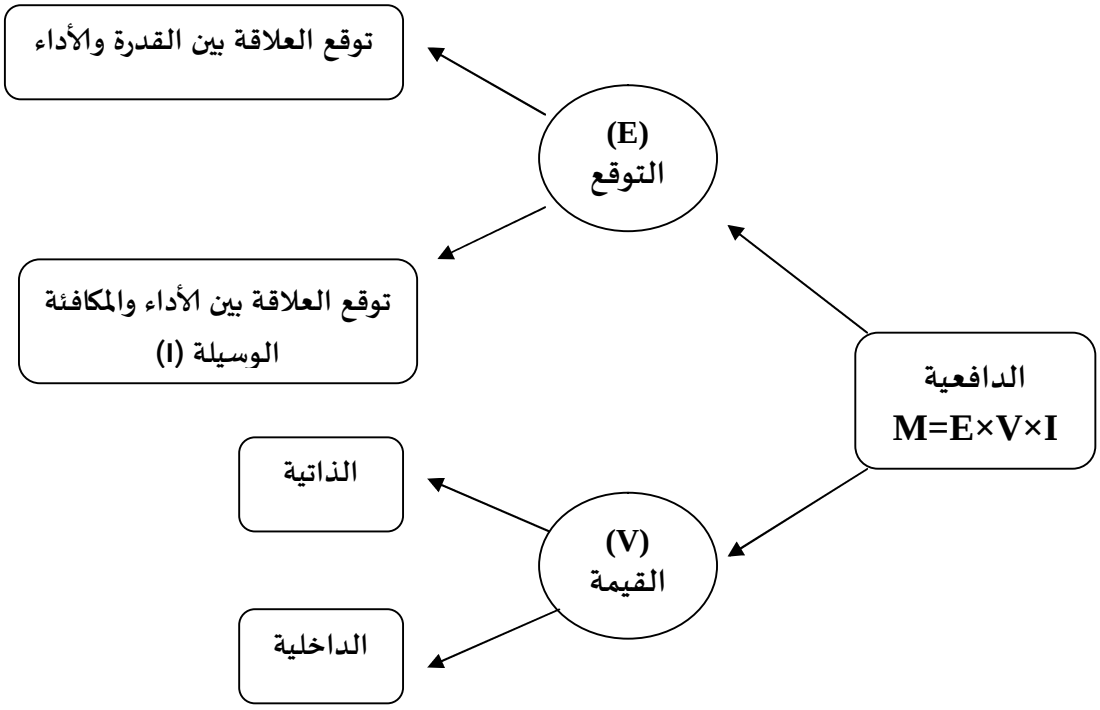
سنعرض فيما يلي أفكار واتجاهات كل من نظرية التوقع ونظرية العجز المكتسب وكذا نظرية التقييم المعرفي حول الدافعية للتعلم.

1. نظرية التوقّع:

يعتبر **فكتور فروم (1964) Vector Vroom** رائد نظرية التوقّع وهي من النظريات المعرفية التي يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذين يعيشون فيه حيث فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الإجتماعي والطابع الفردي للشخص **(الداهري،2011، ص119)**، إذ يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي :

- **التوقع:** وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.
- **الوسيلة:** ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.
- **القيمة (المنفعة):** 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 **(دوقة وآخرون،2009،ص24-25)**.

إذن حسب توجهات **فروم** فإن الدافعية =التوقع × الوسيلة × القيمة ويمكن تلخيص نموذج **فرووم** في الشكل الموالي:



شكل رقم(03): نموذج فروم عن:(دوقة وآخرون 2009،ص24-25)

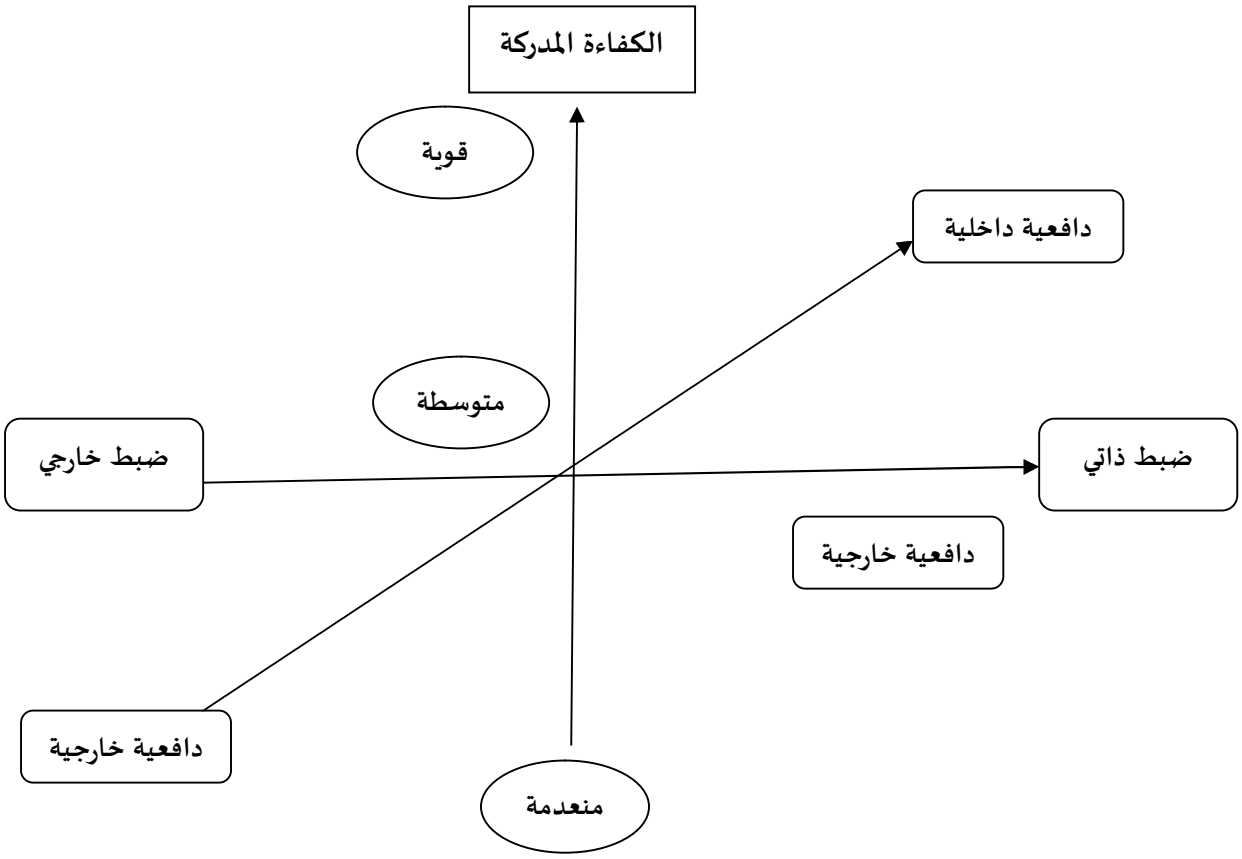
يوضح الشكل رقم **(03)** أهمية العناصر المحرّكة لدافعية التلميذ وهي توقع الفرد أنه كلما بذل جهدا أدّى هذا إلى الأداء المطلوب(النتيجة)، وتوقع الفرد أن الأداء هو الوسيلة التي تؤدي به للحصول على عوائد ومنافع(القيمة)، والقيمة التي يعود بها الأداء على الفرد، وعليه فان تفاعل العناصر الثلاثة جد مهم في تكوين وتحريك الدافعية للتعلم.

2. نظرية التقييم المعرفي:

تعتبر من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين، تلك النظرية التي طورها كل من **ديسي وريان Deci et Ryan** والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه **(دوقة واخرون،2009،ص43)**

قام **ديسي وريان** بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية) عند **باندورا** بالعوائق التي تفرض على الفرد من المحيط والتي تؤثر على الدافعية الداخلية، وقد اقترحا

من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور دافعية الفرد وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات :الكفاءة المدركة والضبط الذاتي، فكلما كان إدراك الفرد لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية ضبط ذاتي (الاختيار الحر للنشاط)، تصبح الدافعية داخلية وبالتالي قوية أو مرتفعة، وكلما تراجع إدراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط، كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب التام للدافعية، والشكل الموالي يوضح كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد.



شكل رقم(04): أثر تفاعل الكفاية المدركة والضبط الذاتي على الدافعية
عن:(تيلوين وبوقريرس،2007)

ولهذه النظرية أهمية بالنسبة للتلميذ وهو في مرحلة المتوسطة من التعليم، أي في مرحلة المراهقة، فهو بحاجة إلى الوثوق في قدراته وشعوره بالاستقلالية، فالمراهق يفضل النشاطات

الدراسية التي تسمح له بالتعبير عن نفسه، وتتيح له الفرصة للقيام بالسلوك بمحض إرادته، لهذا ينبغي على الأولياء والمعلمين مراعاة كيفية التعامل مع المراهق والإبتعاد عن السلطة لما لها من أثر سلبي على دافعيته للتعلم.**(دوقة واخرون،2009،ص44)**

خلاصة:

تشير نظرية التوقع أن دافعية الفرد لأداء عمل ما هي حصيلة ثلاثة عناصر أساسية هي:

التوقّع: توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

الوسيلة: توقّع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد وقيمة (منفعة معينة).

القيمة: توقع الفرد أن القيمة التي سيحصل عليها ذات منفعة وجاذبية له.

إن هذه العناصر الثلاثة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، حيث يختلف التقدير الشخصي من فرد لآخر، وهي تمثل عناصر إدراكية له، لذلك وجب الاهتمام بهذه العناصر الثلاثة بشكل موسّع.

أما نظرية التقييم المعرفي فقد قامت بطرح نظرة جديدة تتمثل في تأثير تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي للفرد على الدافعية للتعلم، ذلك أنه كلما أدرك التلميذ أنه ذوي كفاءة وأنه قادر على الضبط الذاتي لسيرورة التعلم كلما كانت الدافعية داخلية وقوية، والعكس صحيح.

المحاضرة السادسة: نظرية نموذج Pintrich ونموذج Viau

تمهيد:

تعتبر نظرية نموذج **بانتريش(1992)** ونموذج **فيو(1994)** من النظريات الهامة التي أضافت أفكار جديدة حول محدّدات الدافعية والتي سنعرضها بشكل من التفصيل في المحاضرة التالية:

1. نظرية نموذج بانتـريش (1992),Pintrich: تركّزت أعمال **بانتريش** وزملاءه : **Pintrich** et **Degroot,(1992) ; Pintrich** et **Schrauben** ,(1992) ; **Pintrich** et **Garcia** ,(1992) بدراسة الديناميكية الدافعية من خلال علاقة التعليم وقد لخّصوا محدّدات الدافعية في مصدرين يتفرعان بدورهما إلى مصادر جزئية:

- **مكوّنـات الدافعية Les composantes Motivationnelles** : تنقسم مكونات الدافعية إلى ما يلي:

– **التوقعات:** تضم كل من إدراك القدرات وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.

– **القيم:** هي تضم كل من الأهداف المحدّدة من طرف التلميذ وإدراك قيمة النشاط.

–**الانفعـالات:** تتمثل أساسا في القلق **(L'anxiété)**، إذ يرى **بانتريـشPintrich** أن قلق التلميذ أمام نشاط تعليمي تعلّمي يعتبر متغيّرا ذا أهمّية بالغة في فهمه لدافعيّته وإدراكه لقدراته ولقيمة النشاط المطلوب القيام به.

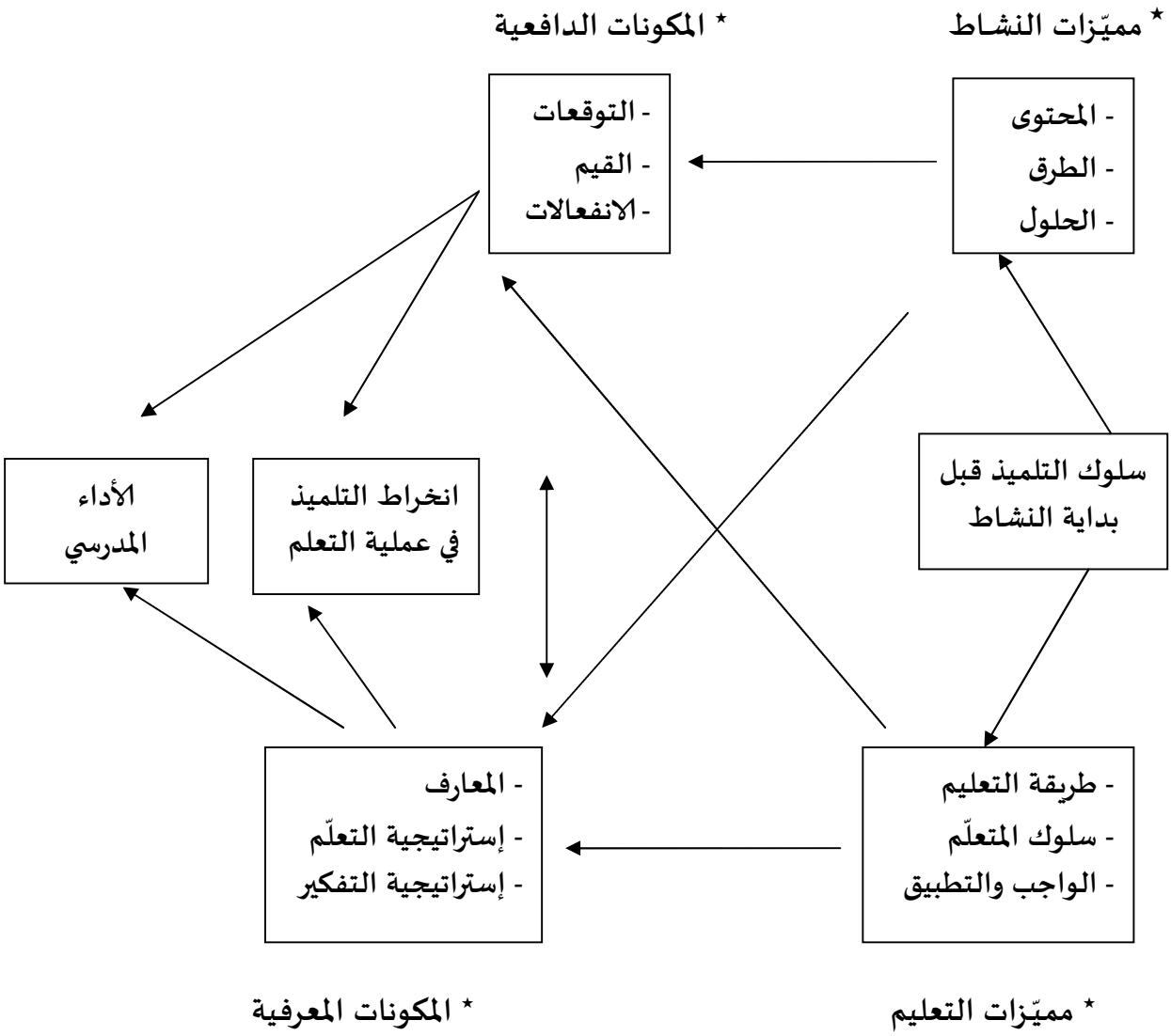
- **المكوّنات المعرفيــةLes composantes cognitives :**تتمثل المكونات المعرفية فيما يلي:

– المعارف القاعدية للتلميـذ وطريقة تنظيمها في ذاكرته.

– استراتيجيات التعلم.

– استراتيجيات التفكير التي ترتبط بقدرة التلميذ على حلّ المشاكل واستعمال التفكير الناقد **(Viau,1994).**

والشكل الموالي يوضّح الديناميكية الدافعية حسب **بانتريشPintrich**



شكل رقم (05) : ديناميكية الدافعية حسب بانتريشPintrich عن(Viau,1994)

أشار **بانتريش** وزملائه من خلال ما جاء في الشكل أن المكوّنات الدافعيّة والمكوّنات المعرفية تتواجد بقلب الديناميكية الدافعيّة،أما مميّزات النشاط والتعليم فليست جزءا من هذه الديناميكية إلا أنه لا يمكن تجاهل أهميتها لأنها تؤثر على المكونات الدافعية والمعرفية للتلميذ (**Viau,1994**).

2. نظرية نموذج فيوViau

إن اعتماد المقاربة الاجتماعية المعرفية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي، أدى بـ **Viau**

إلى إقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفية تكوين الدافعية عند التلميذ وكيفية تطورها أي ديناميتها.

وقد انطلقت أعمال **فيو** حول الدافعية في المجال المدرسي اعتمادا على أصحاب المنظور الاجتماعي المعرفي: **Pintrich et ; (1990),Zimmerman; (1990) Schunk, (1992), Schrauben** الذين اتّفقوا على تعريف الدافعيّة للتعلم بأنها"حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه والذي يمكّنه من اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ الهدف**(7, 1994,Viau).**

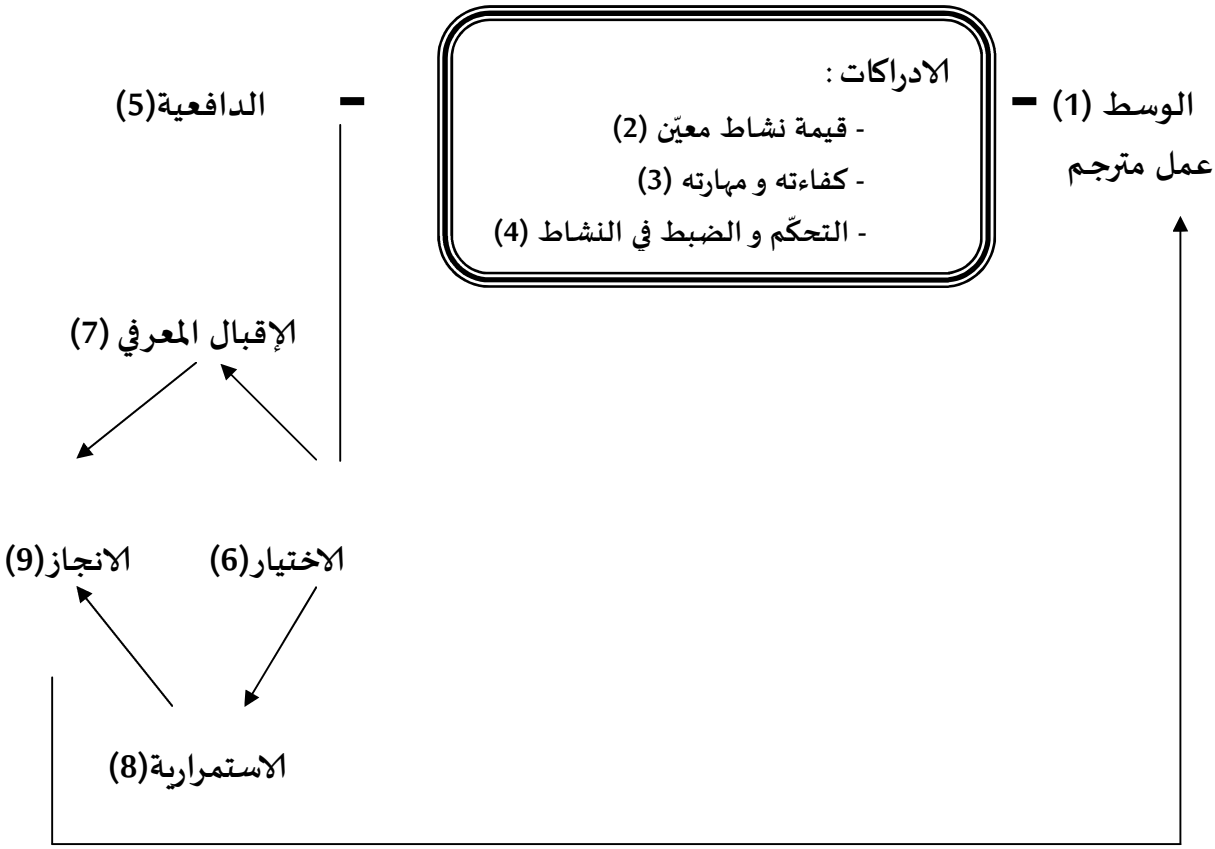
يرى **فيو** أن الدافعية للتعلّم تتم في إطار عملية التعلم التي تتضمن العلاقة البيداغوجية بين كل من المعلّم والتلميذ والمواد التعليمية دون تهميش الحيّز الذي ينموا التلميذ فيه (**العائلة- الأصدقاء .....**)، كما أشار **فيو** أن دافعية التلميذ في المدرسة تنبثق في الأصل من ثلاث مصادر أو محددات هي:

* **إدراك قيمة النشاط المدرسي:**يتمثل في الحكم الصادر من التلميذ اتجاه فائدة النشاط المدرسي، إذ أنه لا يبدي اهتمام في استثمار الوقت والجهد في نشاط تعليمي تم الحكم عليه بأنه غير مفيد.

* **إدراك الكفاءات أو القدرات في إتمام العمل الدراسي:**يتمثل في تقييم الفرد لذاته من خلال إمكانية النجاح في انجاز نشاط معين.

* **إدراك مدى التحكّم في النشاط المدرسي:** يشير إلى درجة تحكّم التلميذ بسير وإجراءات نشاط معين وكلما كان هذا الشعور ايجابيا كلما كانت الدافعية مرتفعة.

وهذه الادراكات حسب **فيو** تتولد أساسا داخل السياق المدرسي وهي تحدّد دافعية التلميذ(**Viau,1994**) . والشكل الموالي يوضّح نموذج الدافعية حسب نموذج **فيو**.



الشكل رقم (06) : نموذج الدافعية لـ فيو مأخود عن(Viau ,1994 ,p36)

يتضح من خلال تصوّر **فيو** لديناميكية الدافعية للتعلّم الموضّحة في الشكل أنـه بمجرّد اعتقاد التلميذ بأنّه ينجح في عمل مترجم **(منفّذ من طرفـه)**، فان هذا الاعتقاد سوف يؤثر في ادراكاته وبهده النظرة الايجابيـة عند التلميذ فانه يدرك قيمة هذا العمل ولإتمامه يقدر كفاءتـه في النجاح، ويكون لديـه إحساس بمراقبـة هده الوضعيّـة وهده الادراكات تولّد لديه دافعيـة قويّـة فيختار نشاط معيّنا ويقبل أو يخوض معرفيا في إتمامه باستخدام تقنيات ومعارف مناسبة، ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الهدف المسطر وبالإقبال المعرفي والاستمرارية يستطيع تحقيق انجازه.

خلاصة:

حاول **بانتريش** تلخيص محدّدات الدافعية في مصدرين هامين، الأول يضم كل من إدراك التلميذ لقدرته على تسيير النشاط التعلّمي وإدراكه لقيمة النشاط التعلّمي الذي يمارسه،

إضافة إلى الإنفعالات المتمثلة في القلق والتوتر والتي من شأنها تحريك سلوك التلميذ وجعله قادرا على تقييم قدرته.

أما المصدر الثاني فانحصر في المحدّدات المعرفية التي تشمل معارف التلميذ السابقة وخبراته إضافة إلى التفكير مختلف الاستراتيجيات التي يعتمدها للتعلم والتي من شأنها حل مشاكله التعلمية.

في حين قدّم **فيو** ثلاثة محدّدات للدافعية تم إستخلاصها من مختلف إدراكات التلميذ حول قيمة النشاط المدرسي وقدرته على إنجازه ومدى تحكّمه وضبطه لسيرورة إنجاز ذلك النشاط.

فقد ركّزت نظرية **فيو** على أهمية الإدراكات في تحريك دافعية التلميذ للتعلم، ذلك أنه كلما كانت إدراكات التلميذ إيجابية حول قدراته كلما انخرط بسهولة في انجاز النشاط التعلّمي، ومن تم أدرك قيمة ذلك النشاط وهو الأمر الذي يجعله قادرا على تسييره والتحكم في سيرورته إلى أن ينتهي ويبلغ التلميذ الهدف الذي كان يسعى لبلوغه، وهو النجاح في إنجاز ذلك النشاط.

المحاضرة السابعة: تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم

تمهيد:

بعدما تناولنا مفهوم الدافعية وأنواعها ووظائفها والعوامل المؤثرة عليها، وجب علينا التوجّه إلى طرق ووسائل تشخيص مشكلاتها وأسباب تدنّيها والتي سنتناولها بالتفصيل فيما يلي:

1. تشخيص مشكلات الدافعية للتعلم:

يتطلّب علاج أي مشكلة نفسية أو سلوكية القيام بالتشخيص المناسب والدقيق لمعرفة خلفيات وأسباب هذه الأخيرة والوقوف على أهم الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لعلاجها، وعملية التشخيص تتطلب أدوات ووسائل مناسبة، كالملاحظة التي تعتبر من أبسط الوسائل لتشخيص مشكلات الدافعية وأسباب تدنّيها، حيث أنه من المهم أن نلاحظ أفعال التلاميذ وتعبيراتهم الانفعالية أثناء قيامهم بالنشاطات المدرسية، هل يؤدون المهام بحماس؟ هل يبتسمون وينشطون أو حتى يتذمرون أحيانا؟ أو هل يقل نشاطهم أو يصابون بالملل والخوف أو القلق؟ هل تظهر عليهم ملامح أو استجابات خاصة عندما يجيبون إجابة خاطئة ؟

فالانفعالات عبارة عن محددات هامة للسلوك ويمكن أن تكون مؤشرا هاما لدافعية التلاميذ وعلى الرغم من جوهرية الملاحظة إلا أنها غير كافية لتشخيص المشكلات، وتحتاج إلى أدوات أخرى، مثل المقابلات مع التلاميذ وكذا المقاييس النفسية والتي من شأنها تحديد مشكلات الدافعية التي لها جذور في الأفكار والمشاعر غير الملاحظة لدى التلاميذ...

وفيما يلي عرض لبعض المقاييس التي تفيد في قياس وتشخيص مشكلات الدافعية للتعلم:

1.1 مقياس الدافع إلى الاستطلاع العلمي:

قام **هارتي، بيل (1984) H. Hartey & D. Beal** بدراسة كان هدفها تصميم استبيان لقياس الدافع إلى الاستطلاع العلمي، تكونت العينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددهم 921 تلاميذ، واستعملا تعريفات **برلاين**، و**سوك**، و**هولت**، و**ماو ماو**، وبيني وما كان للدافع إلى الاستطلاع .واستطاعا أن يقدما استبيانا للدافع إلى الاستطلاع، ويتكون الاستبيان

من ثلاثين (30) بندا لكل بند خمسة اختيارات هي : وافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة، وعلى التلميذ أن يضع أمام كل بند الاختيار الذي يراه مناسبا وينطبق عليه، وأعطيت الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 لكل اختيار على الترتيب. وتجمع درجات الوحدات كلها لتحدد الدرجة الكلية للدافع إلى الاستطلاع للتلميذ، وكلما كانت الدرجة مرتفعة كان الدافع إلى الاستطلاع مرتفعا والعكس صحيح، وبالتالي تكون أعلى درجة في الدافع إلى الاستطلاع هي 150 وأقلها 30 درجة، ويتراوح زمن تطبيق هذا الاستبيان بين 10 إلى15 دقيقة تقريبا.

وتم حساب معامل الثبات باستعمال طريقة تطبيق وإعادة التطبيق الاستبيان بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل الثبات **0,690** وهي قيمة دالة إحصائيا.

كما تم حساب الصدق التلازمي باستعمال استبيان الدافع إلى الاستطلاع التفاعلي من إعداد **بيني** و**ماكان** كمحك، وكان معامل الارتباط بين نتائج الاستبيان المستعمل في هذه الدراسة ونتائج استبيان الدافع إلى الاستطلاع التفاعلي الذي طبق على نفس العينة قيمته **0,640** وهي دالة إحصائيا .

كما تم أيضا حساب الصدق التنبؤي وبلغت قيمته 0,30 وهي دالة إحصائيا، مما يشير إلى أن الاستبيان له خصائص سيكومترية عالية (**معمرية،2022،ص110**).

2.1 مقياس الدافعية للتعلم لـ كوزكي وانتوسكي(1984):

تمكّن كل من **كوزكي وأنتوستل Kozeki et Entwistle** سنة**(1984)** بعد محاولات عدّة استمرت عشر سنوات من تطوير مقياس يحتوي على فقرات عدّة تهدف إلى قياس الدافعية نحو التعلم المدرسي، وقد اعتمد في ذلك على الأدب النظري والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وكذلك على المقابلات الفردية مع الآباء، المعلمين، والطلبة والتي هدفت إلى جمع المعلومات والبيانات اللازمة لتطوير وبناء فقرات المقياس التي تشمل معظم السلوكات والاتجاهات ذات العلاقة بخبرات الطلبة المدرسية والتي تعبر عن الدوافع المدرسية

وتمكنا في النهاية من التوصل إلى 60 فقرة لقياس الدافعية نحو التعلم المدرسي، وتلك الفقرات كونت مقياس نحو الدافعية للتعلم المدرسي في صورته الأصلية والنهائية. وقد طبق المقياس على فئات عمرية تراوحت بين 8 و20 سنة، وهذه الأعمار قد جربت الفقرات للتأكد من مناسبتها وصلاحيتها.

وقد تم تقنين وتعريب المقياس إلى البيئة الأردنية من طرف **سليمان(1989)**، حيث قام بدراسة فقرات المقياس وتعديلها وإضافة أخرى، ثم قام باستخراج دلالات صدقه وثباته.

صدق وتبات المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق المنطقي(صدق المحكمين) حيث عرضت فقرات المقياس وعددها 60 على ثمانية أساتذة من هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية، لتحديد الفقرات المناسبة،وأجمع المحكمون على صلاحية (36) فقرة من أصل (60) فقرة ، وهي التي تكوّن منها المقياس في صورته المعدّلة.

وبالنسبة لثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية مؤلفة من (80) طالبا وطالبة وإعادة تطبيقه بفارق زمني مدته أسبوعين ثم حساب معامل الارتباط والذي بلغ 0,72 وهو معامل جيد.

ولقد صيغت بعض فقرات المقياس باتجاه ايجابي وعددها(22)، وصيغة الفقرات الباقية باتجاه سلبي وعددها (14)، كما يتم الإجابة على الفقرات وفق سلم خماسي ينقط كما يلي: أوافق بشدة(5)، أوافق(4)، متردّد(3)، لا أوافق(2)، لا أوافق بشدة(1) للفقرات الايجابية والتي تحمل الأرقام التالية:(1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 15، 19، 20 ، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 31، 34، 35، 37).

وتعكس الإجابة بالنسبة للفقرات السالبة والتي تحمل الأرقام الموالية:(2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 28، 32، 33) وبهذا تتراوح الدرجات على المقياس من (36 إلى 180) درجة. **(الصانع،2008، ص55)**

3.1 مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي(1989):

وضع مقياس الدافعية للتعلم **يوسف قطامي** سنة **1989** وقد استعان بمقياسين الدافع للتعلم المدرسي لكل **من Kozeki et Entwistlel** ومقياس **Russel** لدافعية التعلم، يتضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، ثم عدله في سنة **1992** حيث قام بسحب 24 عبارة وبقي المقياس يحتوي على 36 عبارة، والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم.

يجيب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة x على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 إلى 5 علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم ليكرت، وعليه فإن درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أقصى.

صدق وثبات المقياس:

لحساب صدق المقياس قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0,12 و0,76 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 كما قام بحساب الارتباط بين درجات مقياس الدافعية للتعلم ومعدلات المواد الدراسية، وجد الباحث معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث حيث تراوحت بين 0,02 و 0,65 وهي دالة عند مستوى 0,05.

ولحساب ثبات المقياس قام بتطبيقه على عينة تجريبية من 40 تلميذ وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0,72.**(بن يوسف،2007،ص ظظظظظ)**

4.1 مقياس الانفعالات المدركة في القسم:

هو من تأليف **ماريان ميزراندينو Mesirandino, M(1996)** من جامعة **روشستروتقنين**

وتعريب **نبيل محمد زايد (2003)** وهو مقياس انفعالات الدافعية الداخلية وانفعالات الدافعية الخارجية للتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط.

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من خمسة (5) أبعاد متكونة من 36 بندا، أما الصورة العربية للمقياس فتتكون من خمسة (5) أبعاد متكونة من 22 بندا هي:

حب الاستطلاع : يتكون من خمسة عبارات ايجابية(1، 4، 12، 18، 20) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الداخلية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى

الاستمتاع: يتكون من ثلاثة عبارات ايجابية وهي(5، 8، 10) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الداخلية وتتراوح درجاته من 3 درجة كحد أدنى إلى 12 درجة كحد أقصى.

الغضب: يتكون من خمسة عبارات (3، 7، 11، 16، 19) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى.

القلق: يتكون من خمسة عبارات (2، 6، 15، 21، 22) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى.

الملل : يتكون من أربعة عبارات (9، 13، 14، 17) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية وتتراوح درجاته من 4 درجة كحد أدنى إلى 16 درجة كحد أقصى ويصحح كل بعد على حدا، ولا توجد درجة آلية.

ثبات وصدق الصورة العربية للمقياس: تم حساب ثبات المقياس على عينة عدد أفرادها (437) وقد بلغت معاملات ثبات المقياس (0,85، 0,64، 0,62، 0,61، 0,58) لأبعاد مقياس الانفعالات على الترتيب(حب الاستطلاع،الاستمتاع، الغضب، القلق، الملل).

أما صدق المقياس فقد تراوحت معاملاته بين 0.39 و0.75 وبنسبة تباين 48,09**%** **(خلال،2006)**.

5.1 مقياس الدافعية للتعلم لـدوقة واخرون(1997):

صمم هذا المقياس من طرف **دوقة أحمد** و**غربي مونية** و**لورسي عبد القادر** سنة**(2007)** بالبيئة الجزائرية، حيث إلى تحديد مستوى الدافعية للتعلّم ومختلف الأسباب التي يمكن أن

تفسّر تدنّيها عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع المحلي، وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية وفق أربعة أبعاد والتي وردت في نموذج **Viau** :

– البعد الأول (قيمة التعلّم): تضمّن البنود 4، 9، 12، 15، 18، 21، 23، 25،27، 32.

– البعد الثاني(الكفاءة): تضمّن البنود 1،3،7،5،10،13،16،19،20،22 ،24، 26،28، 31، 34، 36، 37، 38.

– البعد الثالث(تحقيق أهداف الدراسة): تضمن البنود رقم 8،14،17 ، 30،35، 39، 42.

– البعد الرابع(المحيط الدراسي): تضمّن البنود رقم11، 29، 33، 40، 41، 43، 44، 45، 46، 47 ،48، 49، 50.

يشمل المقياس**50** بندا، حيث يجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع **إشارة (x)** أمام إحدى البدائل الأربعة المقترحة والمدرّجة في أربع **(4)** نقاط كما يلي:

صحيح تماما **(4)**، صحيح نوعا ما **(3)**، غير صحيح **(2)**، لا أدري **(1)**.

بهذا تقدّر أعلى درجة على المقياس بـ200 درجة، وأدناها بـ50 درجة **(دوقة وآخرون،2007،ص62)**.

صدق وثبات المقياس:إن لمقياس الدافعية للتعلم صدق البناء المفاهيمي، أي أنه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنات الواردة في نموذج **Viau** وكذا صدق تنبّئي، أي أن نتائجه مرتبطة فعلا بنتائج الأداء الدراسي.

ومن أجل ذلك تمّ إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس حيث تبيّن بأن المقياس يشمل **6** مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف ادراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعية. كما تمّ أيضا التأكّد من الصدق التنبّئي للمقياس ،حيث وجدت علاقات إرتباطية دالة ولو ضعيفة بين نتائج المقياس ونتائج الأداء المدرسي.

كما أسفرت نتائج قياس تبات المقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية على أن معامل تبات المقياس قدّر بـ **(0,87)**، وهو ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات **(دوقة وآخرون،2007،ص62-.68**

6.1 مقياس عزو أسباب تدني الدافعية للتعلم لـغربي مونية(2002):

تم اعداد المقياس من طرف **غربي مونيا** سنة(**2002**) بالبيئة الجزائرية ، حيث يتوكون من تسعة أبعاد تعكسها 126 عبارة في صيغته الأولى وذلك اعتمادا على ثلاثة مقاييس هي:

مقياس أسباب غياب التلاميذ لـ **محمود عبد الحليم منسي واخرون(1990)**، ومقياس الدافعية الدراسية من إعداد **عواطف علي شعير ومحمود عبد الحليم منسي(1986)**، ومقياس الدافعية للتعلم لـ **يوسف قطامي(1992)**.

ويتم تنقيط المقياس وفق سلم ليكرت أي خمسة اختيارات، حيث تنقط الاختيارات من خمسة إلى 1، وذلك بمنح الإجابة توافق بشدة(5)،توافق(4)، لا أدري(3)، لا توافق(2)، لا توافق بشدة(1) **(غربي،2002،ص 117-119)**.

صدق وثبات المقياس:

لدراسة صدق المقياس اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق، الأول هو صدق محتوى البنود وذلك بتطبيق معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس فلاحظت أن هناك تسعة بنود لا تتمتع بصدق المحتوى لأن ارتباطها كان غير دال وهي العبارات رقم:14، 19، 22، 24، 25، 34، 38، 44، 60.

كما طبقت الباحثة نوع آخر من اختبار الصدق وهو الصدق التمييزي لكل بند على حدا بطريقة المقارنة الطرفية، حيث قامت بتطبيق اختبار t للمقارنة بين الثلث الأدنى للمقياس مع الثلث الأعلى للمقياس فوجدت ثمانية بنود تفتقر للقدرة التمييزية لأنها لا تفرق بين إجابات الطرفين (الأعلى والدنيا) وهي رقم: 19، 20، 22، 24، 25، 38، 55، 117.

وعليه وبعد تطهير المقياس من هذه البنود البالغ عددها (12) أصبع عدد بنود المقياس 114 بندا.

ولحساب الثبات اعتمدت الباحثة على طريقة **الفا كرونباخ** لإيجاد معامل الثبات وجاءت قيمة معامل ثبات المقياس **(0,95)** بعد التطهير أي بعدما أصبح عدد بنود المقياس 114 بندا، وهو معامل ثبات مرتفع يدل أن المقياس على درجة جد مقبولة من الثبات **(غربي،2002،ص 118-119)**.

7.1 مقياس توجهات الدافعية:

هو من إعداد **كين Cain** سنة **(2008)** يشير إلى التميز بين الدافعية الداخلية والخارجية، تعريب " **السيد محمد أبو هاشم**" يتكون من **30** بندا موزعة على بعدين رئيسيين هما:

-**توجهات الدافعية الداخلية:** ويتكون من **17** بندا لقياس ثلاثة أبعاد هي:

-التحدي **(6)** بنود، وتتمثل في الفقرات رقم: 1-7-12-17-21-28

-حب الاستطلاع **(6)** بنود، وتتمثل في الفقرات رقم: 3-10-15-22-24-30

-التمكن المستقل **(5)** بنود، وتتمثل في الفقرات رقم: 4-9-18-25-29

-**توجهات الدافعية الخارجية:** ويتكون من **13** بند لقياس بعدين أساسيين هما:

-العمل السهل **(7)** بنود، وتتمثل في الفقرات رقم: 6-13-14-16-19-23-26

-الاعتماد على الأستاذ **(6)** بنود، وتتمثل الفقرات رقم: 2-5-8-11-20-27.

وتتراوح قيمة الدرجات على المقياس من **30** درجة كحد أدنى إلى **150** درجة إلى حد أقصى، حيث يجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (×) أمام أحد البدائل الخمسة المقترحة (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلا حد ما، أعارض ، أعارض بشدة)، وتعطى الدرجات **5-4-3-2-1** على التوالي في حالة الفقرات الإيجابية، وتعطى الدرجات **1-2-3-4-5** على التوالي في حالة إذا كانت الفقرات سلبية.

صدق وثبات المقياس: تشير النتائج إلى تمتع مقياس توجهات الدافعية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على عينة مكونة من(208) طالبا وطالبة، فكانت قيم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق(0,74) ، لكل من الدافعية الداخلية والخارجية، وكانت قيم معامل ألفا (0,90) للدافعية الداخلية، و(0,78) للدافعية الخارجية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي

الإستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة " الفاريماكس " تشبع بنود مقياس الدافعية الداخلية على ثلاث عوامل، تفسر معا 55,4 ٪ من التباين الكلي . بينما تشبعت بنود مقياس الدافعية الخارجية على عاملين يفسران معا 47,7 ٪ من التباين الكلي.

قام **محمد أبو هاشم** بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على(5) من أعضاء هيئة التدريس المختصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقا لأرائهم .وللتحقق من صدق وثبات مقياس توجهات الدافعية قام " **محمد أبو هاشم** " بإتباع الخطوات التالية:

الإتساق الداخلي :تم التحقق من الإتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

-حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل بند ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0,27 و0,72) وهي دالة إحصائيا.

-حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بين(0,26 و0,61) ومعاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية بين(0,84 و0,88) وجميعها دالة.

الصدق: تحقق **أبو هاشم** من الصدق العاملي لمقياس توجهات الدافعية باستخدام التحليل العاملي، بطريقة الاحتمال الأقصى، والتي أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات الدافعية.

الثبات: تم حساب معامل ألفاكرونباخ لبنود كل بعد على حدى فكانت لأبعاد الدافعية الداخلية (0,68 ،0,55 ،0,61) وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ لمقياس الدافعية الخارجية (0,58،0,69) ولمقياس الدافعية الداخلية (0,82) ولمقياس الدافعية الخارجية(0,62) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات **(أبو هاشم،2010،ص130-132)**.

خلاصة:

تعتبر عملية التشخيص من المراحل المهمة لحصر السبب الرئيسي في تدني دافعية التلاميذ للتعلم والذي يتجلى في نفورهم وكرههم للمدرسة وعزوفهم عنها، حيث نلاحظ عليهم بعض السلوكات التي قد تدل على ذلك مثل التأخر للوصول إلى المدرسة، عدم المشاركة في القسم والتفاعل في النشاطات الصفية، التشويش داخل القسم والتخريب والشجار مع الأقران والمعلم، وعدم القيام بالوظائف المنزلية.....إلخ، لكن لتحديد مستوى دافعية التلميذ ومعرفة الأسباب التي تقع خلف تدنّيها وجب على المرشد والمختص النفسي الاعتماد على وسائل القياس النفسي كالملاحظة والمقابلة العيادية والمقاييس النفسية والتي من شأنها مساعدته في التشخيص الدقيق والصحيح لمشكلات دافعية التعلم لدى التلاميذ.

المحاضرة الثامنة: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

تمهيد: تعتبر الدافعية من العوامل المهمة التي ترتكز عليها العملية التعليمية، فإذا ما كان مستواها متدن لدى التلاميذ فشلت المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها المسطرة، وعليه فإن عملية استثارتها لدى التلاميذ ورفع مستواها لديهم تتطلّب تدخل الأطراف الموالية:

1. الأسرة:

إن مهمة إستثارة الدافعية للتعلم لا تلق على عاتق المدرسة فقط، وإنما 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.

–تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة من أبنائهم لتتناسب وقدراتهم، ومنحهم ثقة كبيرة في قدرتهم على النجاح.

–تعزيز نتائج الأبناء الدراسة ومكافأتهم وتجنب المقارنة سواء مع الإخوة أو مع أشخاص آخرين.

–إهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي.

–ضمان جو أسري مريح يوفر كل الإمكانيات المناسبة للتعلم.

–التواصل مع المؤسسة التعليمية ومع المعلمين ووضع حد أدنى من الصرامة.

فكلما كانت هذه العوامل مشجعة، كان اتجاه التلميذ نحو المدرسة إيجابيا وكانت صحته النفسية والاجتماعية سليمة بحيث يصبح تلميذا قادرا على التغلب على أغلب المشاكل الدراسية(**سيسبان،2016، ص84–85**).

2. الأستاذ:

يعد الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك

فهو يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، حيث هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي بإمكان الأساتذة استخدامها لإثارة وزيادة دافعية التلاميذ نذكر منها:

1.2 إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم:

من أولى المهام في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم استثارة فضولهم والمحافظة على اهتمامهم، ويتحقق ذلك من خلال:

-جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا أي أن تكون مفعمة بالمحبة والإحترام**(سليم، 2003، ص502)**.

-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**(الزغلول والمحاميد، 2007،ص101)**

-توضيح مواضيع الدروس بتوظيف أمثلة ونماذج حية من الواقع لإظهار علاقته بحاجات التلاميذ وحياتهم.

-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**(أبو رياش وآخرون،2009،ص368)**

2.2 الحفاظ على استمرارية انتباه التلاميذ، ويتحقق ذلك من خلال:

-خلق عنصر التشويق والاكتشاف والفضول أثناء الحصة.

-التخطيط لبعض الأنشطة التي تنطوي على الحركة والمناقشة والتخطيط الموجز والجدولة والتنظيم.

- استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة والمشوقة والمثيرة للانتباه طوال الحصة مثل:

الأساليب الاستقرائية، والاستنباطية، والعروض العملية، والمراجعات، والمناقشة، والحوار، والعمل الجماعي، وأسلوب حل المشكلات، والاكتشاف، وطريقة توزيع الأدوار والمحاكاة، فهذه الأساليب ترتبط بأساليب تعلم التلاميذ المختلفة **(أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص468)**.

-تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والق ا رئية واللفظية واستخدام العروض كذلك.

-تغيير نبرات الصوت والتحرك في الصف بشكل غير مشتت ومزعج.

-تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه التلاميذ مثل الصراخ والحركات السريعة

3.2 إشراك التلاميذ في فعاليات الدرس، ويتحقق ذلك من خلال:

-إشراك التلاميذ في التخطيط لفعاليات الدرس من خلال صياغتهم للأهداف واختيارهم للأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.

-إتاحة المجال أمام التلاميذ بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق إستراتيجيات التعلم في مجموعات صغيرة.

- تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية مراعاة للفروق الفردية **(الزغلول والمحاميد، 2007، ص101-102)**

4.2 تعزيز إنجازات التلاميذ وتشجيعهم ويتحقق ذلك من خلال:

- التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي حسب جداول التعزيز **لسكينر** ليشمل المعززات المادية والمعنوية وربطها بالجهد والتحسن والأداء الجيد الذي يستطيع تحقيقه كل تلميذ، والابتعاد عن استخدام العقاب البدني.

-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 **(أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص338-354)**.

-تعزيز ثقة التلاميذ بنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية **(الزغلول والمحاميد، 2007، ص104)**

-توعية التلاميذ واقناعهم بأن الوقوع في الخطأ ليس مؤش ا ر على الغباء أو عدم الكفاءة، بل هو جزء طبيعي من عملية التعلم**(عسكر والقنطار،2005، ص267)**

3. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: تكمن مهمة مستشار الإرشاد والتوجيه في إكتشاف التلاميذ ذوي مستوى متدن في الدافعية وذلك استنادا على العديد من الطرق والوسائل أهمها:

-**المقابلة:** وتعرف أيضا بالمقابلة الشخصية أو الاختبار الشخصي وهي علاقة مهنية دينامكية مباشرة تكون بين المرشد والمسترشد بهدف جمع معلومات جديدة أو التوسع أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى بهدف إيجاد حل للمشكلة التي يواجهها المسترشد، يتم خلالها التساؤل عن كل شيء يلزم فهي نشاط مهني هادف يتم في مكان معين بموعد مسبق لفترة زمنية محددة.

-**الملاحظة:** تعتبر الملاحظة أقدم وسيلة لجمع المعلومات وأكثرها شيوعا فهي أداة رئيسية لدراسة السلوك خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام وسائل أخرى.

وتعني الملاحظة الاهتمام والانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس أما الملاحظة العلمية فتعني الانتباه للظواهر والحوادث قصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها**(زهران،1998)**

وفي مجال الإرشاد فان الهدف من الملاحظة هو ملاحظة الوضع الحالي للمسترشد(التلميذ)، ملاحظة سلوكه في مواقف الحياة اليومية الطبيعية، مواقف التفاعل الاجتماعي كاللعب، العمل، مواقف التعلّم.

-**الاختبارات والمقاييس النفسية:** تعتبر الاختبارات والمقاييس النفسية من أدق الوسائل الموضوعية لفهم الفرد ودراسة سلوكه، خاصة إذا ما تحقق للاختبار شروط الاختبار الجيد كالموضوعية والثبات والصدق والشمول.

وتعمل الاختبارات على توفير بيانات كمية عن السمات حيث أنها تمثل عينة من المواقف في صورة أسئلة تستهدف القياس الموضوعي لسمة ما ويفترض في هذه المواقف أن تقيس هذه السمة.

-**السجل المجمع (السجل التراكمي):** يعتبر الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في عملية الإرشاد، ويقصد به السجل الذي يجمع معلومات تامة لها دلالتها عن التلميذ جمعت عن طريق وسائل أخرى في شكل تتبعي تراكمي في ترتيب زمني، وعلى مدى سنين تغطي حياة الفرد الدراسية فهو بهذا يعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر في أقل حيز ممكن حيث يشمل معلومات عديدة كدرجات التلميذ في المواد في مختلف مراحل الدراسة، الغياب والحضور ، بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن خلق التلميذ وسلوكه الاجتماعي، صحته...

-**الاستبيان:** يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين .يقدم الاستبيان عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان ويستعمل الاستبيان في الإرشاد- عاد ة- عندما يتعذر على الموجه مقابلة كل طالب وجها لوجه حيث يقدم لهم الاستبيان بمقدمة شفوية أو مكتوبة لبيان الغرض منه كما أنه يستعمل لسؤال الفرد عما يعرف، أو يعتقد أو ما يتوقع أو ما يشعر به أو ما يفعل أو ما قد يفعل مع ذكر الأسباب التي يعلل بها أحيانا(**زهران،1998،ص273**).

-**السيرة الذاتية (الشخصية):** هي تقرير ذاتي يكتبه الفرد عن ذاته أي كل ما يكتبه المسترشد بنفسه عن نفسه و يتناول هذا التقرير معظم جوانب حياته في الماضي والحاضر حيث يشمل تاريخه الشخصي، الأسري، التربوي، الجنسي، الخبرات، الأحداث الهامة، المشاعر، الأفكار، الانفعالات، الميول، الهوايات، القيم، الأهداف ، الطموح ، خطط المستقبل ، المشكلات والإحباطات، الصراعات، العلاقات الاجتماعية في الأسرة، المدرسة والعمل.....، وتكمن أهمية هذه الوسيلة في أن الفرد من خلال كتابته لسيرته الشخصية قد يكشف عن معلومات لا يكشف عنها بطرق أخرى كما تسمح له الكتابة باختيار الخبرات

والحوادث الهامة وينظمها التنظيم الذي يراه. كما أنه قد يتذكر منها ما قد يكون نسي ذكره في المقابلة أو عجز الاستبيان عن المساس به.

-**دراسة الحالة:** تعتبر دراسة الحالة من أكثر الطرق استخداما من طرف المرشدين وذلك من أجل الحصول على معلومات تساعد على فهم الفرد و كذا التعرف على الطلاب خاصة منهم الذين يملكون قدرات محدودة أو يعانون من سوء التكيف.

كما تهدف دراسة الحالة إلى فهم الفرد من خلال تحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهتها والقضاء عليها **(زهران،1998،ص273)**.

خلاصة:

تعتبر وسائل وتقنيات جمع المعلومات الركيزة الأساسية في عملية الإرشاد والتوجيه فهي تعمل على تزويد المرشد(مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) بالمعلومات اللازمة والضرورية التي من خلالها يستطيع هذا الأخير الوصول إلى التشخيص الدقيق للمشكلة والكشف عن جدورها أو أسبابها ، وهو الأمر الذي يجعله قادرا على بناء وتسطير برنامج إرشادي محكم مناسب لعلاج المشكلات التي تقف خلف تدني الدافعية ومن تم الرفع من مستواها.

القسم الثانـي

المشروع الدراسي للتلميذ

المحاضرة التاسعة: مفهوم المشروع ،أنواعه، أسباب نشأته

تمهيد:

يقول الباحث**Philippe Guabiliet** إن المستقبل يهمني كونه الوقت الذي سأقضي فيه الباقي من أيامي. (**فنطازي ،2011،ص159)** من هذا المنطلق جاء مفهوم المشروع ،الذي رغم حداثة استعماله إلا أنه أخذ أهمية كبيرة في حياة الأفراد والجماعات نتيجة لتعقد الحياة العصرية مما جعله ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها لتصور المستقبل وتخطيطه ومحاولة تحقيقه، فهو يعبر عن ضرورة المجتمع الذي يعيش فيه وضرورة مهنية للاندماج في الحياة العملية وممارسة المهنية التي يطمح إليها الفرد وضرورة اجتماعية لشغل مكانة ما ولعب الدور الاجتماعي المنوط إليه، وفيما يلي سنتطرّق بشيء من التفصيل إلى مفهوم المشروع وأنواعه، أسباب نشأته في الحقل التربوي.

1.مفهوم المشروع:

لقد خضع مفهوم المشروع لعملية التحويل ،حيث تمت إعارته من حقل الهندسة المعمارية والمقاولات الصناعية والتجارية إلى مجال التعليم التربوي .

ومفهوم المشروع مستمد من كلمة **Projet** المحدثة في الثقافة الفرنسية، والتي لم تتبلور دلالتها الاصطلاحية إلاّ في القرن العشرين(**الطاهري ،1997 ،ص38).**

فالاشتقاق اللغوي لهذه الكلمة في اللغة اللاتينية تؤدّي معنى إلقاء أو رمي موضوع أو شيء ما إلى الأمام **La projection**(**أوزي،2006،ص335).**

يعرّف المشروع من حيث الدلالة اللغوية حسب المنجد في اللغة والإعلام كما يلي:

-المشروع: ما سوّغه الشرع، من الفعل شرع بمعنى سن شريعة.

-المشروع: المسدّد من الفعل شرع بمعنى شرعت الرماح،أي سدّدها وصوّبها.

-المشروع: ما بدأت بعمله، من الفعل شرع أيضا.(**المنجد في اللغة والإعلام،1986، ص38)**

كما عرّف **معجم موسوعة التربية والتكوين** المشروع بأنه:سلوك استباقي يفترض القدرة على

تصوّر ما ليس متحقّقا والقدرة على تخيّل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبليا(**معجم موسوعة التربية والتكوين،1994، ص802**).

والملاحظ انه قد تعدّدت تعريفات المشروع من طرف الباحثين، حيث عرّفه **ميلاري Mialari** بأنه فكرة نكوّنها حول شيء نريد صنعه أو نتيجة نرغب في الوصول إليها **(Bordalo, 1993, p8)**

أمّا **بارجو Barjou** فقد عرّفه بأنه مجموع الأعمال الموجّهة صوب نتيجة منتظرة في وقت محدّد ذات فائدة محدّدة مسبقا تتوافق مع الهدف المسطّر(**Barjou,1998,p15**).

أما الباحث الانتربولوجي الفرنسي **بوتيني** فقد اعتبر أن المشروع هو توقّع إجرائي لمستقبل منشود. أي تمثل المستقبل الذي يصبو إليه الفرد. وقد أكّد على انه لن يتم استيعاب مفهوم المشروع وفهمه ألاّ أذا اعتمدنا على منظور متعدّد الأبعاد، يشمل ثلاثة أبعاد:

- ✓ **البعد الحيوي La dimention vitale**:وهو البعد الذي يتمكن من خلاله الإنسان من التكيف المستمر مع التغيرات التي يشهدها محيطه،فلا يمكننا أن نتصور إنسان في وضعية جمود يكّر سلوكياته بطريقة آلية روتينية من دون الأخد بعين الاعتبار مجريات محيطه في حركيتها التغيّرية المستمرّة.
- ✓ **البعد البراكماتيLa dimention pragmatique:** هو البعد الذي من خلاله يتمكن الفرد من تجسيد المشروع على أرض الواقع وذلك من خلال تلازم العملية التوقعية الإجرائية مع العملية الانجازية.
- ✓ **البعد التنبئيLa dimention prévisionnelle:** أن المشروع كسيرورة، هو في نفس الوقت نية ودافعية وبرنامج.

وهذا التركيب الثلاثي في سيرورة المشروع يقتضي التنظيم من جهة والتخطيط والتقويم من جهة ثانية**(Boutinet,1990,p24) .**

2. أنواع المشروع:

لقد كانت المنظمات الإقتصادية سباقة في تبني منهجية المشروع إلا أن المؤسسات التربوية

إستفادت بدورها من هذه المنهجية وطبقتها في عدة مستويات إنطلاقا من المشروع التربوي وصولا إلى المشروع الفردي أو الشخصي للتلميذ

1.2 المشروع التربوي:

يرى **بوتيني Boutinet** أن المشروع التربوي يوضّح ميثاق تربوي في مدة محدّدة ومكان محدّد، أي أن المشروع التربوي هو ميثاق التربية يكون على شكل غابات تعبّر عن فلسفة المجتمع ويهدف أساسا إلى تحقيق قيم تربوية يضعها المجتمع لأفراده **(Rigiers,1997,p189)**.

2.2 المشروع البيداغوجي:

هو عبارة عن تطبيق لما هو مسطّر في المشروع التربوي فهو ترجمة فعلية للغايات التربوية وبهذا فهو ينحصر داخل الوسط المدرسي ولا يتعدّى هذا الإطار.

ويرى **Rogiers** أن المشروع البيداغوجي يخص الأساتذة أو الفريق البيداغوجي كونهم العنصر الأساسي لتحقيق هذا المشروع.

أما عن حقل الفعل فهو المؤسسة وليس بالضرورة القسم " والمشروع البيداغوجي يهتم بوصف مجموع الكفاءات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون كما يركز على تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لحاجات التلاميذ و يعمل على تحديد وسائل تنفيذها وهو بذلك يهدف إلى تحديد الأهداف البيداغوجية المقصودة وضع المنهجية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتحديد مقاييس التقويم المعتمدة **(Boutinet,1999,p176) .**

يتضح إذن أن المشروع التربوي والبيداغوجي مترابطان ومتكاملان كما أن المشروع التربوي يضم المشروع البيداغوجي لتحقيق فلسفة المجتمع المنشودة.(الدين،القيم،التربية،تكوين إطارات لبناء المجتمع....)

3.2 المشروع المؤسساتي: يرى **بوتيني** "**Boutinet** " أن المشروع هو طريقة عمل جماعية تضم كل أفراد الجماعة المدرسية كي يصبحوا أكثر وعيا بهويتهم وأكثر تمتعا

بإستقلاليتهم مما يؤدي إلى تطوير العلاقات بين هؤلاء الأفراد المشاركين الذين يتمثلون في كل من الإداريين ، الأساتذة، التلاميذ وكذا الأولياء(**Boutinet,1999,p176**) .

4.2 مشروع تربية اختيارات التوجيه لدى التلاميذ:

إن مشروع تربية اختيارات التوجيه –موجه– للتلميذ مباشرة وذلك من خلال التأكيد على ضرورة تخطيطه لمساره الدراسي والمهني،وبناء مشروعه الفردي وذلك باختياره لتوجيه سليم يتماشى مع حاجاته وتطلّعاته من جهة ومتطلبات المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.

لهذا فان مشروع تربية اختيارات التوجيه حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم **104** هو: الوسيلة التي عن طريقها يرتقي الى درجة المسؤولية حتى يصبح الصانع الحقيقي لمجال تكوينه بواسطة مشروع يبنيه بنفسه بمساعدة مربيه وعائلته مما يوصله إلى حالة التوازن بين قدراته وطموحاته وبين الوضعيات المتاحة له.

وحسب ما جاء في هذا المنشور فان تربية الاختيارات تنطلق من السنة السابعة أساسي إلى غاية الثالثة ثانوي وذلك بالتركيز على:

- تحضير التلميذ وتهيئته نفسيا وإعداده –تربويا– للمشاركة الفعالة في بناء مشروعه الشخصي (الدراسي–المهني).
- تعريف التلميذ باهتماماته ورغباته وقدراته واستغلالها بما يتماشى ومحيطه الاجتماعي والاقتصادي.

ويسعى هذا المشروع إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تدريب التلميذ على الاختيار وأخذ القرارات التي تتعلّق بمستقبله.
- العمل على تمكين التلميذ من الربط بين المحيط المدرسي والمحيط العملي.
- تطوير القدرات والمهارات وتنمية الاستعدادات والكفاءات.
- الدعوة إلى الاختيار المهني كتتويج للاختيارات الدراسية بالاهتمام بالإعلام المدرسي ، معرفة المسارات الدراسية،معرفة الذات،معرفة المحيط.

- بناء المشروع الشخصي للتلميذ والذي يشمل المروع الدراسي والمهني(**وزارة التربية،1998**).

5.2 المشروع الدراسي ومشروع التوجيه:

ينجز المشروع الدراسي داخل المدرسة ويمكن أن يعرف بطبيعة التعلمات والمسالك الدراسية المتبعة ومستويات التأهيل المحدّدة.

وهو مرتبط ومتطابق أحيانا مع مشروع التوجيه الذي يعتبر الأكثر شيوعا داخل النظام التربوي والذي يتحقق من خلال اختبارات مسالك التكوين ويكون على المدى القريب أو المتوسط، ومرتبط بهياكل وإجراءات التوجيه التربوي.(مجالس التوجيه، بطاقات الرغبات....) ويتسم بحتمية النتائج الدراسية وضغوطات المحيط الأسري

6.2 المشروع المهني:

المشروع المهني هو التطلّع لممارسة مهنة ،وظيفة،عمل،أو اهتمام محدّد يلائم القدرات والرغبات ويوفّر سبل العيش ،يكون غالبا بعد الدراسة ويمكن أن يكون متأخرا أي يمكن للتلميذ النجاح في الدراسة دون التوفر على هذا المشروع (**Chapentier et al,1993,p35-36**)

7.2 المشروع الفردي(الشخصي) للتلميذ:

خلافا لأنواع المشاريع السابقة التي تتسم بكونها جماعية فإن المشروع الفردي يتميز بخصوصيته و بعده الشخصي و المعنى العام للمشروع الفردي 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 و يعبر عن أهدافه.

يعرّف **محمد آيت موحي** المشروع الشخصي للتلميذ بأنه: دفع التلميذ لان يتحمل المسؤولية ويعطي أهمية للتفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا، وذلك بتحريضه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعليم المدرسي.وهكذا يتحول مشروع التلميذ إلى استثمار

تدريجي مستقبلي يخول له إمكانية اختيار نوع الدراسات التي سيتابعها وكذا مستقبله المهني(**آيت موحي،1996،ص11**).

يعتبر المشروع الشخصي للتلميذ كيان فكري يدمج كل ما يعرفه التلميذ عن نفسه(معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي.(النظام المدرسي، عالم الشغل....) أنه تمثل تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها التلميذ تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجاته (**Etienne et al,1992,p54**).

فالباحثة **دومورا Dumora** ترى أن المشروع الشخصي ينتج عن علاقات قوة بين ثلاث أقطاب:

- **القطب الدافعي:**هو قطب التمثلات حول الذات (الميول والخيالات..)، إن المبالغة في التركيز عليه يغرق الفرد في الأوهام.
- **القطب المهني:** هو قطب التمثلات حول المحيط السوسيو اقتصادي وحول المهن، والمبالغة في التركيز عليه تجعل الفرد يغرق في الامتثالية والخضوع للطبقات السائدة في المجتمع.
- **قطب التقويم الذاتي:** يتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي ،والمبالغة في التركيز عليه يؤدي إلى كبح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني وكل ديناميكية ميول. لذلك تكمن أهمية المشروع الشخصي في كونه وسيلة تدفع التلميذ إلى التساؤل عن حاجياته والعمل على تحقيق مشاريع تتوافق مع هذه الحاجيات. وليتم تحقيق ذلك ينبغي على المشروع أن يتضمن أهدافا ومناهج عمل ووسائل خاصة لتحقيق هذه الأهداف (**Chapentier et al,1993,p32**)

ترى" **بيرناديت ديمورا** "أن التفكير الذي يقارن بين القطب الدافعي والقطب المهني يمثل عملا بناءا يتطور من نقطة المقارنة صفر (كقول" :إن ذلك يعجبني"جوابا على سؤال يتعلق باختيار مهنة معينة) إلى روابط تظهر التناقضات الوجدانية (مثال فتاة الثالثة إعدادي التي تتردد بين مهنة طبيبة ومهنة أستاذة ...) يكون هناك كذلك تحول من التفكير الاحتمالي

إلى ظهور الاستراتيجيات ويكون الوضع متوترا لأن علاقة تعقيد ستنشأ بين تجاذب الأقطاب، عوض وضع هذه الأقطاب جنبا إلى جنب يكون هناك إشراك وإثبات وبرهنة ... إن العنصرين الأساسيين في العلاقات (علاقة الفرد مع نفسه وعلاقته مع الآخرين ثم علاقته مع المحيط) هما" التمثلات "و"التحفيز "أو الدافعية...(**بلهواش وبوعالية،2018، ص90)**

نخلص أنه إنطلاقا من كون التلميذ هو محور العملية التربوية فإن عليه إمتلاك مشروع فردي يمكنه من نيل إستقلاليته عن الآخرين ويسمح له بلعب دوره الإجتماعي ويحقق له الإندماج المهني حيث أثبتت الدراسات الحديثة أهمية إمتلاك التلميذ لمشروع فردي يجعله أكثر إنسجاما مع عملية تعلمه وأكثر إنفتاحا على محيطه وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي قد تعترضه من خلال محاولة إيجاد حلول مناسبة لها

وفي هذا المجال أثبتت دراسة قام بها **نادرلاند Nederlandt** سنة **1991** أن وجود مشروع دراسي – مهني لدى الطلبة يلعب دورا أساسيا وكبيرا في تعليمهم إذ وجد أن الطلبة الذين إستعلموا كفاية وبشكل جيد حول المهن وأنواع الدراسات المؤدية إليها هم الأكثر نجاحا من غيرهم، ويتخذ المشروع الشخصي لدى التلميذ شكلين أساسيين هما:

- **مشروع التوجيه المدرسي:** يهتم هذا المشروع بنوع الدراسات التي يرغب بها التلاميذ من خلال إختيار نوع الدراسة أو التخصص الملائم لهم و هذا النوع من المشاريع لدى التلميذ يرتبط بميوله، إهتمامه، حوافزه وكذا تطلعاته المستقبلية حيث يشير **بوتيني Boutinet** انه عند مقابلة شباب يملكون مشروع محدد فإنهم ينجحون في دراستهم و يجدون أنفسهم يواصلون في تخصصات مثمنة دراسيا من وجهة نظرهم وكذا يستشرفون بسهولة دراساتهم المستقبلية.
- **مشروع التوجيه المهني:** يهدف هذا المشروع إلى الاندماج الاجتماعي والمهني للفرد فالمشروع المهني يسمح بفهم وحدة و تنظيم السلوكات من بداية تحديد الهدف المعبر عنه بالاختيار إلى غاية تحقيقه دون إغفال توفير الوسائل و الإمكانيات اللازمة لتنفيذه ويظهر المشروع المهني بصورة واضحة لدى التلاميذ الذين لم يواصلوا دراستهم أو

يتابعون فروع تكوين حيث يتجه هؤلاء التلاميذ خارج المدرسة للبحث عن تموقع مهني يلائمهم عكس التلاميذ الناجحين في دراستهم فهؤلاء لديهم مشاريع دراسية محددة أما مشاريعهم المهنية فقد تكون غامضة أو مؤجلة. إن المشروع المهني كما المشروع المدرسي يكتسي أهمية كبيرة لدى التلميذ لأنه يعبر عن حاجة نفسية و إجتماعية لديه. **(بلهواش وبوعالية، 2018، ص163).**

إذن تكمن أهمية المشروع الشخصي في كونه وسيلة تدفع التلميذ إلى التساؤل عن حاجياته والعمل على تحقيق مشاريع تتوافق مع هذه الحاجيات، وحتى يتم تحقيق ذلك ينبغي أن يتضمن المشروع على أهداف، ومناهج عمل ووسائل خاصة لتحقيق هذه الأهداف، وهكذا يمكن أن نقول بأن المشروع الشخصي للتلميذ هو انخراط في المستقبل وانفتاح على آفاقه وإسقاط للذات في مساره، من خلال معرفة الذات والمحيط وتحديد الهدف المبتغى وإعداد خطة معتمدة من قبل المرشد التربوي والتلميذ لتحقيق أهداف محددة، من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني، عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة والمؤهلات والقدرات المطلوبة لبلوغ تلك لأهداف.

وتجدر الإشارة أنه عند غياب فكرة المشروع الدراسي والمهني لدى التلميذ أثناء فترة المراهقة، فإن هذه الوضعية تزداد سوءا، وهذا يعكس ظهور بعض السلوكات السلبية عنده كما أشار إلى ذلك كل من **(Pemartin et autres,1988)** مثل شدة القلق والاضطراب والشعور بالنقص، لان هذا المشروع يصبح حسبهم من المتطلبات الاجتماعية التي تزداد أهمية مع ضغط الأهل، الأقارب، إدارة المؤسسة وظروف المحيط بصفة عامة.

كما أنه كلما تميز الاختيار، كلما أصبح الفرد عرضة لسوء الاختيار والأخطاء عند القيام به، فالفرد وخاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات على جميع نواحي النمو، نجده لم يحدد المجال الذي يميل إليه حقيقة، كما أنه لا يكون واع بقدراته وإمكانياته، هذه الوضعية تجعل من الاختيار الذي يصوغه المراهق في ظل هذه المعطيات اختيارا غير موضوعي ولا يحقق من خلاله تلاؤمه وتكيفه مع المجال الدراسي أو المهني المختار، مما يتحتم بناء هذا

الاختيار وتدعيمه بالمعطيات الكافية من قبل والصحيحة من طرف المرشد التربوي حتى يستطيع أن يبني اختياره ليصبح مشروعا لا ينتظر إلا التحقيق.

3.أسباب نشأة منهجية المشروع في الحقل التربوي:

إن التغيرات المتلاحقة في أساليب التفكير والعمل والإنتاج الناتجة عن التقدم العلمي والتكنولوجي السريع الذي تعرفه البشرية في مختلف المجالات، تضع الإنسان أمام تحديات كبيرة تفرض عليه ضرورة مواكبة هذا التقدم، لذلك أصبح من المؤكد أن تنمية الإنسان تعد المدخل الحقيقي لمواجهة هذه التطورات والتفاعل الايجابي معها، مما يفرض على المدرسة عموما ونسق التوجيه خصوصا أدوارا جديدة تحتم إعادة النظر في خدماتها وطرق وأساليب عملهما.ومواكبة لهذه التطورات شهدت خدمات التوجيه تحولات عميقة انتقلت بموجبها من مرحلة العمل وفق مقاربات تحديدية إلى مرحلة جديدة تم فيها تغليب الجانب النمائي على تدخلات مستشاري التوجيه، وقد تجسد ذلك من خلال ظهور المقاربات التربوية بما فيها منهجية المشروع الشخصي، وهو تحول ناتج عن ما يلي:

- **عوامل مدرسية:** في ظل التوسع المدرسي الناتج عن تعميم التعليم وإجباريته، وكذا التراكم المعرفي وظهور مجموعة من التخصصات والمسالك، تزايد الوعي بأن قرارات التوجيه ينبغي تهيئتها مند أمد بعيد، وأن مواكبة التلاميذ أصبحت ضرورية.
- **تطورات سوق الشغل:** أصبح التنبؤ بالتطور المستقبلي لسوق الشغل أمرا في غاية الصعوبة بفعل الحراك المهني والانتقال من نموذج مهني قار إلى نموذج متحوّل يتسم بتغير المهن وتجددها وانقراضها، وتوجه الفرد نحو تغيير مجال عمله، وتغير مؤهلات ولوج السوق.
- **تحول في منظومة القيم:** أن الرفض المتزايد لبعض أنواع المهن، والاهتمام بالفرد كذات فاعلة ومسؤولة ينبغي العمل على تسهيل تفتحها واستقلاليتها،واعتبار نموها الشخصي مساهما في التطور الاقتصادي والاجتماعي(**Guichard & Huteau,2001,p55**).

في ظل هذه التحولات فقد أصبح الهاجي الأساسي هو السعي من أجل إكساب المراهق الكفاية التي تمكنه من التحليل الآني والمستقبلي عند كل عتبة توجيه لعناصر ذاته، من حيث إمكانيتها وحدودها، وبنية المحيط المهني بفرصه وإكراهاته، وبما أن المحيط المهني في تطور، فإن التوجيه الظرفي يبدوا متجاوزا، ومن الأفضل إعتماد مقاربة تربوية جديدة وعلى سبيل المثال المشروع الشخصي للتلميذ.

إن المشروع الشخصي في منظوره التربوي يرتكز على بيداغوجية إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات المركزية والمتمثلة في:

- المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
- المبادرة واتخاذ القرار، بحيث يقرر المتعلم أهدافه الرئيسية والخطط اللازمة لبلوغ هذه الأهداف.
- التوقعية، بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة.
- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيف المتعلم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبر توظيف استراتيجيات تعلّمية جديدة وخاصة على مستوى التغيرات المصاحبة لهذه المستجدات.

وفيما يخص المشروع في **المدرسة الجزائرية** فقد بدأ الحديث عن العمل به مع مطلع التسعينات إلاّ أنه لم يعرف التطبيق الميداني إلا بعد صدور القرار الوزاري**94/104** بتاريخ **1994/08/13** المتعلق بوضع مشروع المؤسسة والذي تبعه إصدار وثيقة العمل بمشروع المؤسسة وذلك في جوان 1996 ويأخذ تطبيق المشروع في المدرسة الجزائرية ثلاثة مستويات هي:

❖ **مشروع المصلحة** : يخص الوصاية المحلية والوطنية كوزارة التربية ومديرية التربية ولم يعرف التطبيق إلا خلال الموسم الدراسي2007/2006 رغم أن وثيقة العمل صدرت سنة1997 .

يدخل مشروع المصلحة ضمن المشاريع الجماعية التي إعتمدتها وزارة التربية الوطنية للعمل بها على مستوى الوصاية الوطنية : مديريات التربية والمصالح التابعة لها وذلك قصد إدماج أساليب التسيير في إطار واحد وذلك بوضع كل المؤسسات التربوية على وتيرة واحدة من التصور والتطور حيث يهدف مشروع المصلحة إلى:

– تكييف الأهداف الوطنية العامة مع الواقع المحلي وحقيقة المؤسسات التعليمية

–إيجاد مرجعية واحدة للمشاريع وطرق بنائها وإستراتجياتها وإنجازها.

– المصادقة على مشاريع المؤسسات والمساعدة في تصميمها وحقيقها.

– تقويم مشاريع المؤسسات وضبط ميزانيات تسييرها وتجهيزها **(وزارة التربية الوطنية)**.

❖ **مشروع المؤسسة:** إنطلق العمل به إبتداء من السنة الدراسية 1997/1996.

إعتمدت وزارة التربية مشروع المؤسسة كوسيلة قيادة تطمح لبلوغ الأهداف المسطرة للمؤسسات التعليمية وكتقنية حديثة لتحسين تسييرها ومعالجة مشاكلها المطروحة ويتم ذلك من خلال وضع إستراتيجية تحقق أهداف المؤسسة وفقا للأهداف الوطنية من جهة وخصوصية المؤسسة من جهة أخرى.

ويركز مشروع المؤسسة على كون التلميذ هو محور العملية التربوية ومحل الإنشغالات والجهوذ المبذولة من أجل تحقيق مردود أفضل وفعالية أكبر وذلك من خلال مشاركة كل الأطراف التربوية للمؤسسة والمتعاملين معها. ويدخل مشروع المؤسسة ضمن الإصلاحات المتواصلة والتعديلات المستمرة لترقية التعليم ورفع مردودية مؤسساته وتحقيق النجاعة اللازمة للتسيير والفعالية المطلوبة لإنجاز مختلف العمليات المبرمجة وفقا لمخططات محكمة و بالإعتماد على الأساليب العصرية في التسيير والإدارة. **(وزارة التربية الوطنية)**

❖ **مشروع تربية إختيارات التوجيه:** هو مشروع موجه للتلميذ وبدأ العمل به خلال السنة الدراسية 1999/1998 لكن ليس في كل الولايات

إن مشروع تربية إختيارات التوجيه حسب ما جاء في **المنشور الوزاري رقم 104** هو " : الوسيلة التي عن طريقها نرتقي بالتلميذ إلى درجة المسؤولية حتى يصبح الصانع الحقيقي

لمجال تكوينه بواسطة مشروع يصوغه بنفسه وبمساعدة مربيه وعائلته مما يوصله إلى إيجاد توازن بين قدراته وطموحاته وبين الوضعيات المتاحة له عمليا لمضاعفة فرص نجاحه وتأهيله بوسائله الذاتية لإستشراف مستقبله الدراسي والمهني متجنبا العثرات بأقل الأضرار وحسب ما جاء في المنشور فإن تربية إختيارات التوجيه تنطلق من السنة السابعة أساسي إلى غاية الثالثة ثانوي وذلك بالتركيز على:

- تحضير التلميذ وتهيئته نفسيا وإعداده – تربويا – للمشاركة الفعالة في بناء مشروعه الفردي المدرسي والمهني.
- تعريف التلميذ باهتماماته ورغباته وإمكانياته وقدراته وإستغلالها وما يتماشى ومحيطه الإجتماعي والإقتصادي ويسعى هذا المشروع إلى تحقيق الأهداف التالية:
- تدريب التلميذ على الإختيار وأخذ القرارات التي تتعلق بمستقبله.
- تشجيع التلميذ على إكتساب سلوكات صحيحة في العمل تساعده على مواكبة التطورات الحاصلة في عالم الشغل والمحيط الإقتصادي.
- العمل على تمكين التلميذ من الربط بين المحيط المدرسي والمحيط العملي.
- تشجيع نمو الحوافز الدراسية والتطلعات المستقبلية.
- الدعوة إلى الإختيار المهني كتتويج للإختيارات الدراسية بالإهتمام بالإعلام المدرسي، معرفة المسارات الدراسية ، معرفة الذات ، معرفة المحيط....
- تطوير القدرات والمهارات وتنمية الإستعدادات والكفاءات.
- بناء المشروع الفردي : الدراسي والمهني وتحقيقه**(وزارة التربية الوطنية)**.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن المشاريع التي تناولناها كلّها مترابطة فيما بينها، فالمشروع الشخصي هو الذي يحدّد المشروع المهني الذي بدوره يضم ويحدّد المشروع الدراسي.هذا الأخير يعطي معنى للتعلّمات ويساهم في التحكّم في المسارات الدراسية وتحديد اختيارات التوجيه. لذلك

وضع بعض المختصين المشروع المهني في سياق أوسع كونه ينجز من خلال المشروع الشخصي والدراسي للتلميذ.

ويتم المشروع الشخصي من خلال:

-استكشاف اهتمامات التلميذ التعليمية.

-تحديد قدراته واستعداداته وسمات شخصيته.

-تنمية القدرة لديه على التمييز بين المتطلبات التعليمية لكل مادة دراسية وعلاقتها بالمتطلبات المختلفة لمختلف المخارج الدراسية المهنية للشعبة التي يدرس فيها.

-مساعدة التلميذ على المزاجية والمواءمة بين خصائص شخصيته، والمحتويات الدراسية التي تلقاها نظريا وتطبيقيا.

كما يعتمد المشروع الدراسي المهني في إدارته، على الحصول على المسارات الآتية:

-المرونة والقدرة على التوافق.

-الاطلاع على المعلومات المتعلقة بسوق العمل، وتفسيرها وفهمها.

-الاستعداد والقدرة على إدارة المستقبل المهني، وتطوير المسارات(**بلهواش وبوعالية، 2018، ص89**).

المحاضرة العاشرة: خصائص مشروع التلميذ، وظائفه وأسس بناءه

تمهيد:

تناولنا في المحاضرة السابقة مفهوم المشروع وأنواعه المختلفة، وفيما يلي سنتطرق إلى أهم الخصائص التي يمتاز بها مشروع التلميذ وأهدافه، ثم أسس بناءه.

1. خصائص المشروع: يمتاز المشروع بعدة خصائص أهمها ما يلي:

1.1 المشروع ذو طابع تطلّعي: أي أن لديه خاصية تسبيق الزمن، فهو عبارة عن رمي الذات أو الفرد إلى الأمام في اتجاه مستقبل مرغوب فيه.

أي أنه تطلّع وطموح لهدف ما يتم تحقيقه أو البلوغ إليه مستقبلا وليس آنيا.

2.1 المشروع نتاج تصورات:إن المشروع عملية تطلعية أوّلا على المستوى الذهني كتصوّر ثم تتجه نحو هدف مستقبلي.وبمأن الزمن مهم وضروري في المشروع لأن هذا الأخير يبنى على الماضي والحاضر ويسعى إلى تحقيق المستقبل فان التصوّرات تلعب دورا هاما في هذا البناء.فالمشروع تصوّر أجرائي لمستقبل ممكن.

3.1 المشروع ذو طابع عملي(إجرائي): يرى **بوتيني Boutinet** أن المشروع يسجّل ضمن الأفعال أكثر منه ضمن الأقوال لأنه تصوّر إجرائي لمستقبل ممكن، وبهذا لا يقف المشروع عند مستوى التصوّر فقط بل يتعدّاه إلى الفعل والانجاز.فالمشروع ليس مجرّد تصوّر للمستقبل،إنما هو مستقبل لابد أن ينجز ويصبح ملموسا.

فهو احتمال يراد جعله حقيقة وفكرة يراد تحويلها إلى فعل **(Boutinet,1999,p94).**

يتفق معظم الباحثين حسب **واتس Watts** وآخرون **(1988)** و**دوبان Dupont(1988)** المجلس المهني لمستشاري التوجيه الكندي على أن الخاصية الإجرائية للمشروع الشخصي المدرسي والمهني تترجم على أنها مجموعة من النشاطات تسمح للمتمدرس باتخاذ القرارات التي تحدد تطوره المدرسي و المهني .وتتمثل هذه النشاطات في:

- **الإعلام (Information):** ويقصد به إعطاء للمعنيين معلومات فعلية وموضوعية حول العالم المدرسي، المهني وحول أنفسهم.
- **التقييم(Evaluation):** إعطاء حكم تشخيصي حول المطابقة أو التوافق بين قدرات وإمكانيات الفرد وحول اختياراته.
- **المشورة (Avis):** إعطاء اقتراحات للأفراد اعتمادا على التجارب والمعلومات التي أكتسبها المختص من خلال دراسته المهنية.
- **الإرشاد(Conseil):** مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وإحساساته المتعلقة بوضعيته الحالية والإمكانيات المتاحة له.
- **تربية المشاريع (Education des Projets):** وضع برامج تربوية تسمح للمشاركين بتطوير قدراتهم والأدوات المعرفية اللازمة للاختيارات الدراسية والمهنية وتحديد الخطة المناسبة لتحقيقها.
- **التعيين(Placement):** مساعدة الفرد على الحصول على مركز العمل أو التكوين المناسب**(Dupont,1988, p309).**

2.وظائف مشروع التلميذ:

1.2 بالنسبة للتلميذ:

يقتضي بلورة المشروع الشخصي تمتع التلميذ بحرية الاختيار والاستقلالية لجعله يتبنى مشروعه واختياره بكامل الحرية والمسؤولية، وعليه يمكن أن يؤدي عدة وظائف هي:

- **تعزيز الوعي:** أن بناء مشروع بغير طبيعة علاقات الفرد بالواقع ويصبح بذلك أداة تمثيلية تلعب دورا مهما في تدبير التصرفات**(Etienne,1992,p58) .**
- **توجيه إستيعاب وفهم المعطيات الجديدة المتاحة للتلميذ:** يخلق المشروع غالبا الحاجة إلى معلومات مكملة والتي يجب على التلميذ البحث عنها بنشاط وحيوية، وهو أداة لاستيعاب الجديد الذي يضفي معنى على الفرص والاكراهات ويمكن من اختيار المعلومات الجديدة النافعة والمهمة التي تقوي تناسق المشروع وتزيد من إمكانيات الفعل.

- **يمكن من تفكير استباقي عن السلوك:** يرى **Dupont** وآخرون أن المشروع هو محاكاة استباقية للسلوك ويستطيع الفرد استباق وقياس التناقضات التي يحتويها المشروع كما يمكن تحضير اختياراته وإعداد كيفية اختياره وهذا ما يجعل من تقديراته لحظوظ النجاح وامكانيات الفشل أكثر واقعية وبالتالي التفكير في مشاريع أخرى مكملة تدعم مشروعه الرئيسي.
- **المشاركة في التنظيم والتحكم في الاستراتيجيات:** يشكل المشروع عنصرا موحدا لتصرفات وهوية التلميذ ويشارك في التحكم في مساره الدراسي والمهني والحياتي، كما يمكنه من توجيه سلوكياته بنفسه نحو أهدافه المنشودة والتفكير في الوسائل اللازمة والمراحل التي يجب المرور منها بهدف التخطيط الجيد للمستقبل والتكيف معه.
- **المشاركة في التقويم:** إن الحديث عن النجاح والفشل من خلال الأنشطة الدراسية والنتائج المحصل عليها ليس لها معنى إلا بالنسبة لمشروع التلميذ الذي يمكن له القيام بتقييم ذاتي كلما أراد ذلك بإدماج أرائه وآراء الآخرين والاكراهات الدراسية والاجتماعية **.(Etienne,1992,p58)**

2.2 بالنسبة للنظام التربوي:

يكمن للمشروع أن يجيب عن بعض إكراهات اشتغال المنظومة التربوية من زاويتين:

- ضبط سيرورات التوجيه بتحقيق توازن بين تطلعات ورغبات التلاميذ وحاجيات السوق الاقتصادية.
- اعتبار المشروع عاملا لتحفيز التلاميذ وإضفاء دلالات جديدة للعمل المدرسي، يمكن أن ينتج عنها تعديل العلاقات التي تربط التلميذ بالمدرسة.

وقد أشار **Dérouet** أن جعل التلميذ فاعلا أساسيا في عملية توجيهه من خلال المشروع الشخصي يدل إلى نزوع نحو **الفردانية** وقد يكون ذلك مبررا لتحميل التلاميذ مسؤولية بعض المشاكل المؤسساتية وتبرير ثغرات بعض المسالك الدراسية باتهام التلاميذ بالفشل لأنهم لا يملكون مشاريـع شخصيـة، وهذا قد يشعرهم بالقلق والذنب خاصة الذين لا يجدون الدعم

الكافي من أسرهم. **(فنطازي، 2011،ص161)**

وعليه فأن المساعدة في بلورة المشاريع الشخصية في المدرسة ضرورية ومستحبة من أجل تكافؤ الفرص بين التلاميذ**(Etienne,1992,p58).**

3. أسس بناء المشروع: يرتكز بناء المشروع على العديد من النقاط المتمثلة فيما يلي:

1.3 الخصوصية:

إن اختلاف الأفراد، الجماعات والمؤسسات يدعوا إلى ضرورة الاهتمام بذلك الاختلاف الذي يميّز كل واحد عن الأخر لأن خصوصية المشروع تكمن في كونه يعبّر عن نية خاصة وطموح معيّن يراد تحقيقه، ويختلف من شخص لأخر ومن مؤسسة لأخرى.

2.3 التخطيط:

أن أنجاز أعمال ناجحة وتحقيق طموحات المستقبل يتطلّب إعداد خطة محكمة تقوم على منهجية التدرّج وعدم القفز على المراحل وهذه المنهجية تكون مبنية على قواعد عمل واضحة ومستقرّة.

3.3 الواقعية:

رغم أن المشروع نتاج تصوّرات معيّنة لا يعني أنه خيالي وبعيد عن الواقع، إنما يجب أن يتسم بالواقعية ويبنى انطلاقا مما هو موجود وذلك من خلال تقييم موضوعي للإمكانيات المادية والبشرية المتوفّرة حقا **(فنطازي ،2011،ص161).**

4.3 الدوافع:

يقصد بالدوافع مجموع العوامل الدينامية التي تحدّد سلوك الفرد وتنشطه، وتضل محرّكا للسلوك ومنشّطا له إلى حين تخفيض التوتر الذي حرّك السلوك. وللدافع ثلاثة وظائف أساسية وهي:

- تحريك السلوك وتنشيطه.
- توجيه السلوك الوجهة المناسبة.
- المحافظة على السلوك وحمايته من الانطفاء (الزوال) حتى تحقيق الإشباع.

فإذا كانت نفسية التلميذ جد مشغولة بالمشاكل الخانقة والإحباطات المتكرّرة فمن الصعب له أن يفكّر بفعالية في المستقبل أو يتعرّف على رغباته.بمعنى أنه ليس هناك نجاح حقيقي في غياب احترام الذات،مما يؤكّد التركيز على مفهومي الدافعية وصورة الذات، إذ عند أخذ هذين المفهومين بعين الاعتبار يجد المشروع الشخصي أرضية خصبة لإنشائه.

فالمشروع الشخصي للتلميذ يكتسي أهمية بالغة إذا كان من اختياره (التلميذ) ونابعا من نفسه وواثقا من قدراته في اكتساب المعارف والكفاءات اللازمة لبناءه وتجسيده على أرض الواقع لذلك يجب أن يصاحب هذا البناء بدوافع وحوافز تدعّمه **(المعجم الموسوعي لعلوم التربية،2006، ص136)**.

إضافة لما سبق ينبثق أيضا المشروع الدراسي للتلميذ من تمثلاته لصورة الذات وتمثلاته الذهنية للتخصصات الدراسية والذهنية.

كما أن نوعية الصورة الذاتية التي يكونها التلميذ عن نفسه ضمن سيرورة النظام التربوي والتكويني والتوجيه المدرسي والمهني، تلعب دورا أساسيا في بناء مشروعه الشخصي، حيث أن الاضطرابات النفسية تعد أحد العوامل المحيطة لعدم انخراط التلاميذ في بلورة مشاريعهم الشخصية.

وعلى العكس من ذلك فالاستقرار النفسي يعد العامل المحفّز على البذل والعطاء والإنتاج والنظرة المستقبلية المتفائلة ،ويزرع الثقة في النفس ويثبت قوة العزيمة على تجاوز الصعوبات والعراقيل لتحقيق التلاميذ لأهدافهم التي يرسمونها لأنفسهم،خصوصا أولئك التلاميذ الذين يتمتعون بظروف اجتماعية واقتصادية محفّزة.

ويعرّف التمثل بأنه "نتاج أو سيرورة لنشاط ذهني للفرد من خلاله يعيد تشكيل الواقع الذي يواجهه ويعطيه دلالة خاصة ،أو مفهوم خاص للعلم أن **تمثلات الذات والمهن** تتشكل كباقي التمثلات الاجتماعية وذلك من خلال عملية التعلّم".

ويمكن التفصيل في كل من تمثلات الذات والمهن وفقا لما يلي:

- **تمثلات المهن:** إن ما يمكن ملاحظته هو أن تمثلات المهن عند التلاميذ غالبا ما تمثل

نسخا مبسّطة ومشوّهة للواقع ومرتبطة بشكل وثيق بالأشكال النمطية التي يمرّرها الوسط.

ويعد بناء تمثل مهني معين نشاطا ذهنيا يشغل سيرورات معقدة خصوصا لدى المراهق بفعل تطوره الفكري وإسهاماته الاجتماعية.

إن التمثلات المهنية تتسم بكونها أشكالا نمطية على غرار التمثلات الأخرى غير قابلة للملاحظة بصفة مباشرة لذلك فهي تمثل بناءات فرضية تقبل تأويلات معينة يجب تبريرها والتحقق منها.

تتعلّق التمثلات المهنية بمحتواها وبنياتها بموارد المعطيات التي يمكن أن يتوفر عليها التلميذ وبمستوى نموه إمكانياته الفكرية، وتتغيّر هذه التمثلات تبعا للجنس أو الفئة السوسيو مهنية الأصل وتتطور مع السن فحتى حدود السن الثامنة تبقى جميع المهن متكافئة وتبقى تلك التي تحضى بمكانة خاصة هما مهنتا الأب والأم، فكلما كانت تمثلات التلاميذ أقرب إلى الواقع كلما كانت مشاريعهم الشخصية أكثر واقعية(**غريب،2008، ص201**).

- **تمثلات الذات:** تعد تمثلات الذات على غرار التمثلات الأخرى، بناءات ذهنية تتعلّق بتمثلات الفرد لذاته وهي تمثلات تشكل نتاجا لأنشطة تقييم ذاتي ومقارنات اجتماعية ترتبط بالمعارف التي تتوفّر عليها الذات حول نفسها وسلوكياتها. وتعتبر الأسرة وتطلّعاتها والمدرسة ومتطلّباتها أو العوامل التي تسهم في تشكيل تمثل الذات وتقدير الذات(**www.tawjihnet.net/vb ,p4**)

لقد بينت العديد من الأبحاث وجود تفاعل دائم بين تمثل الذات والإنجاز المدرسي، حيث أشار الباحث **Gaglar** أن التلاميذ الذين يشكلون تمثلا سلبيا عن ذواتهم يحصلون على نتائج أدنى من أولئك الذين يتوفرون على نفس المستوى الفكري ويشكلون تمثلا ايجابيا بشأن ذواتهم.

كما أن أحكام القيمة التي يصدرها المدرس في حق التلاميذ، سواء كانت ايجابية أو سلبية لها مفعول كبير في إكساب المعارف والكفايات والتي ستلعب دورا مهما في بناء مشاريعهم الشخصية**(Etienne,1992,p49)**

وفي هذا المضمون أشار كل من **Pémartin & Legrés** أن لا يعقل أن نطلب من التلميذ التفكير في مستقبله مادام لم يفلح بعد في وصف نفسه في الحاضر لذلك يجب دفع التلميذ إلى تشكيل تمثل ايجابي لذاته. فالشاب دائم النجاح سوف يطلب لنفسه مستويات للإنجاز أعلى وأعلى قبل أن يعتبر نفسه ناجحا، في حين أن الشاب الذي فشل فإنه سوف يقلل تدريجيا من مستواه حتى يدفع عن نفسه احتمال فشل أكثر**(سيد خير الله،1978، ص277)**.

خلاصة:

يتميّز المشروع الشخصي للتلميذ بعدة خصائص تجعله قابلا للتجسيد وناجحا، كونه يمتاز بخاصية تسبيق الزمن والتطلع إلى ما سيكون في المستقبل والسعي إلى تحقيق هذه التطلعات والتأملات من خلال الجانب العملي والحيوي، ولكي يتم بناءه وجب مراعاة بعض العوامل الهامة، أولها أن يكون يعبّر عن رغبة وطموح خاص بفرد دون الآخر، وأن يكون واقعيا معبّرا ومراعيا للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة، وإعداد خطة معتمدة من قبل المرشد التربوي ودوافع التلميذ لتحقيق أهداف محددة، من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني، عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة والمؤهلات والقدرات المطلوبة لبلوغ تلك لأهداف.

فالمشروع الشخصي للتلميذ يعدّ استثمارا يمكن استغلاله في تطوير التمثلات التي تتولد تحت تأثير محددات اجتماعية معقدة، فأهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في بلورة مشاريعهم يكمن في تشكيل تمثلات الذات والعالم المهني والتي غالبا ما تكون نمطية ومغلوطة قد تؤدي إلى الفشل، لذلك فهي تحتاج إلى تصحيح وتطوير عبر تدخلات تربوية مناسبة داخل المدرسة والأسرة، لأن التوافق والانسجام بين تمثلات الذات والمهن يمكن من تفادي التعارض في الاختيار، وفي حالة العكس يحفز التلميذ كي يقلص منه، فقد يدفع به ذلك إلى

تحسين نتائجه الدراسية وبالتالي إلى مزيد من العمل حتى يتسنى له تبني اختيار شعبة دراسية أو مهنية.

المحاضرة الحادية عشر: دعائم محددات المشروع الدراسي

تمهيد:

تعتمد محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ على بعض الدعائم منها ما هي فردية متعلقة بالتلميذ ومنها ما هي خارجية متعلقة بالمدرسة والأسرة والمجتمع، وفي هذه المحاضرة سنتناول هذه الدعائم بشيء من التفصيل فيما يلي:

1. دعائم محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ: ترتكز محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ على العديد من الدعائم والمتمثلة فيما يلي:

1.1 الدعائم الفردية: تنحصر الدعائم الفردية فيما يلي:

1.1.1 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.

يرى السيكولوجيين أن الفرد لا يكون نابغا أو غبيا بصفة مطلقة، ولكن قد يكون نابغا في بعض النواحي وأقل نبوغا في نواح أخرى. ومن ثم فإن استكشاف جوانب التفوّق لدى التلميذ يعدّ مهمة أساسية في العملية الإرشادية**(www.tawjihnet.net/vb ,p7)**

2.1.1الميول والاتجاهات:

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

ويتأثر مستوى الانجاز الدراسي للتلميذ في مواد معيّنة بطبيعة ميله واتجاهه نحوها، حيث أن الميل كغيره من الأنشطة الدافعة، يخلق عند الفرد حالة من التوتر تدفعه للمزيد من الجهد من أجل إزالة ذلك التوتر ومن ثم الشعور بالراحة النفسية ولا يظهر إلا بعد مرور الفرد بمجموعة

من الخبرات الحياتية المتنوعة ويلعب كل من التعليم والتنشئة الاجتماعية دورا بالغ الأهمية في ذلك. ويرتبط الميل بتحديد مختلف الاختيارات لدى الفرد التي تتأثر بجانبه النمائي، أي أن هذه الاختيارات تنمو وفق فترات زمنية تظهر لدى الفرد، حيث توصل **جينزبرج** إلى تحديد ثلاث مراحل مميزة في عملية الاختيار وهي:

-**مرحلة الاختيارات الخيالية:** وترتبط بمرحلة الطفولة (5 إلى 6 سنوات).

-**مرحلة الاختيارات المؤقتة:** وترتبط بمرحلة المراهقة(10 إلى 17 سنة)، وهي مرحلة حساسة في بلورة المشروع الدراسي المهني لدى التلميذ.

-**مرحلة الاختيارات الواقعية:** وتتناسب مع مرحلة الرشد، ويستطيع الفرد في هذه المرحلة التفاعل مع جملة من المتغيرات الهامة، والمتداخلة في اتخاذ قراراته.

يتحدد الميل لدى الفرد انطلاقا من عدة مكونات مشكلة له أهمها:

- **التوتر:** يخلق عند الفرد نوع من أو حالة من اللاتوازن حتى يحقق الفرد غرضه لإرضاء حاجاته .
- **الإكتساب:** الميول لا تأتي من ف ا رغ وإنما تظهر بمرور الفرد بخبرات وتجارب متنوعة أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وبذلك يكون الميل نتاجا للتواصل.
- **الاستقرار في الشخصية:** يري **سترونج** أن الفرد في سن العشرين يكون قد اكتسب أغلب قسط من ميوله التي يمكن له أن يكتسبها طيلة حياته.
- **سلوك دافع** :الميل عبارة عن نشاط دافع يدفع بالفرد للقيام بسلوكيات وبذل جهد من أجل تحقيق الهدف.
- **إزالة التوتر:** إن الفرد يبذل جهدا قصد إزالة التوتر ويزول هذا الأخير بعد تحقيق الإشباع ووصول الفرد لغايته **وشعوره بالارتياح(بلهواش وبوعالية، 2018،ص91)**

3.1.1 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.

4.1.1 سمات الشخصية:

قد لا يرجع سبب فشل التلميذ في الاستمرار والتفوق في شعبة دراسية ما إلى نقص القدرة والاستعداد لديه للعمل في ذلك الميدان، بقدر ما يرجع ذلك إلى موقفه واتجاهه نحو متطلبات أو خصائص هذه الشعبة أو النظام الدراسي فيها، ولذلك يصبح ذلك الموقف السلبي منها سببا في ظهور سوء التوافق الشخصي للتلميذ في دراسته **(بلهواش،2013،ص49-50)**

5.1.1 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.

إن متابعة تطوّر الانجاز الدراسي للتلميذ وتحليل نتائجه الدراسية يساعده على تجسيد مشروعه ،كما تفيد تلك العملية في اقتراح بعض الأساليب الاستدراكية على التلميذ،إذا ما لوحظ لديه نقصا-جزئيا أو شاملا- أو قصورا في بعض الجوانب من المواد الدراسية المختلفة **(www.tawjihnet.net/vb ,p7)** .

2.1 الدعائم المدرسية: تتمثل الدعائم المدرسية في:

1.2.1 طبيعة البرامج التعليمية:

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

2.2.1 التقويم:

لا يمكن التعرّف 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) والتقييم الاجتماعي والاقتصادي(استبيانات الميول والاهتمامات).

إن مثل هذه التقنيات تساعد المرشد من التعرف على شخصية التلميذ من جوانب مختلفة، فمن الناحية النفسية تمكنه من التعرف على طبيعة قدرات التلميذ واستعداداته وطبيعة شخصيته، ومن الناحية الدراسية تمكنه من التعرف على مستواه الدراسي الحقيقي، ومن الناحية الاقتصادية والاجتماعية تمكنه من التعرف على ميول واهتمامات التلميذ ومختلف رغباته وطموحاته.

وتجدر الإشارة إلى أن 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.

3.2.1 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، فمن الصعب أن يتصور التلميذ مشروعه الشخصي في ظل غياب الإعلام المناسب، الذي يمكنه من إدراك طبيعة وواقع المحيط الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.**(بلهواش،2013،ص50-51)**

4.2.1 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 **(www.tawjihnet.net/vb ,p8)** .

إن تربية الاختيارات تؤدّي بالتلميذ على المدى البعيد إلى تقوية عواطفه نحو مهن محدّدة ومجالات معيّنة،ما يؤدّي به إلى أن يصبح عنصرا فعّالا في المنظمة التي سينتمي إليها مستقبلا.

3.2 الدعائم الأسرية:

تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنشئة الطفل وتشكيل عاداته وقيمه، فمن خلالها يتلقى الطفل العديد من الخبرات التي تعدّه للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية، لما سيتلقاه من خبرات مستقبلية.

ولقد ثبت من خلال العديد من الدراسات أن الموهوبين على مدى التاريخ كانت لهم علاقات دافئة ومكثفة مع آبائهم وإخوانهم، ما يثبت دور أسرة الطفل الموهوب في التأثير عليه أكثر من غيرها من المؤسسات الأخرى، فالطفل الموهوب يستفيد أكثر من البيئة المنزلية التي تشجع الإهتمامات وتنميتها.

كما يتأثر مستوى تعلم الأطفال ونموهم العقلي السليم، بمدى توافر المناخ المناسب والظروف الملائمة لاستثارة دافعيتهم للتعلم والانجاز، في البيئة التي يعيشون فيها**(بلوهواش،2013، ص51)**.

4.2 الدعائم المحيطية: تتمثل في :

1.4.2 طبيعة المجتمع ونوع الثقافة السائدة فيه:

إن للمجتمع وطبيعة الثقافة السائدة فيه دورا في تجسيد المشروع الدراسي للتلميذ، حيث تلعب الأنظمة السياسية دورا هاما في انتاج الشخصية المبدعة والفعالة، فقد يضع النظام السياسي قيودا على تفكير وإبداع الفرد، ما يؤدّي إلى الحد من التعبير والتجديد والمشاركة الفعّالة والبنّاءة في تطوير المجتمع.

2.4.2 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، وعدم حصرها في إمكانية واحدة مند البداية، غير أن الشعور بالمشكلة ومحاولة جمع المعطيات عنها واستغلالها في إطار المشروع المدرسي والمهني ، يتطلب مساعدة التلميذ على تنمية التفكير الإبداعي لديه، والذي عرّفه **تورانس** بأنه عملية الإحساس بالتغيرات أو العناصر المفقودة، وتكوين الأفكار، أو الفروض الخاصة بها، واختبار تلك الفروض، وتوصيل النتائج وربما تعديل وإعادة اختبار الفروض(**بلوهواش،2013، ص52**).

خلاصة:

ترتكز العملية التربوية في بعدها الجديد على المشروع الشخصي للتلميذ، وهو الذي يجعل التلميذ محور نشاطها واهتمامها، حيث تتجدد في إطاره المناهج التربوية والأساليب التربوية والوسائل التعليمية، وحتى وظائف المدرسة في علاقتها بالمحيط بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما يزرع في البيئة المدرسية نوعا من النشاط والحيوية، ويصبح هدفها الأساسي تنمية كفايات المتعلم وتربيته على الاختيار وتهيئته لاكتشاف وتطوير مواهبه وتمكينه من فرص التعبير عن الذات والتفاعل مع محيطه والمشاركة بكل مسؤولية واستقلالية في الاختيار المناسب وفي الانخراط عمليا في تجسيد مشروعه.

المحاضرة الثانية عشر: خطوات وتقنيات بناء مشروع التلميذ

تمهيد: بعدما تناولنا في المحاضرة السابقة أهم دعائم محدّدات المشروع الدراسي، سنتناول فيما يلي أهم التقنيات المنهجية المعتمدة في بناء مشروع التلميذ.

1.خطوات المساعدة على بناء المشروع:

إن التناقض الواضح في عملية التوجيه أنه بالرغم من أن جل المهتمين بالتربية والمرشدين التربويين يهدفون إلى جعل التلاميذ قادرين على القيام باختيارات صائبة، لكنهم في ذات الوقت يقترحون عليهم برامج إعلامية فقط، وهنا يكمن الخلل في التوجيه، فالمساعدة على بناء المشروع الشخصي تتعدى بكثير هذه العملية النمطية .ولكي تكون إجرائية أكثر فلا بد أن نقدم بعض الخطط الإجرائية التي تساعد على الاشتغال في هذا الاتجاه:

-المرحلة الأولى : تكوين المرشدين التربويين:

1-في الإعلام- التربية -الاتصال أي**Information-Education- Communication** حتى يتمكنوا من فهم كل الإجراءات اللازمة في تكوين الرسالة وبنائها ثم إرسالها مع الأخذ بعين الإعتبار الفئة المستهدفة من العملية.

2- في كيفية جلب المعلومات الصحيحة الخاصة بالتخصصات والمسارات الدراسية الممكنة والموجودة فعلا، مما يحتم عليهم التواصل الدائم مع الجامعات ومراكز التكوين المهني والتأكد منها.

3- في الإرشاد النفسي حتى تكون لهم دراية بالجانب النفسي والوجداني للمتمدرسين، وكيفيات الإنصات والحديث مع الآخر، والإقناع وتحفيز الدافعية للتعلم.

4- في إتقان مهارات الإلقاء الجيد وشرح المعطيات باستخدام الحاسوب.

5- في إتقان الجانب الإحصائي في معالجة المعطيات الكمية والكيفية(**علاق،2016، ص36**).

حين يتمكن المرشد من هذه **التكوينات** التي يمكن أن تكون على شكل دورات تدريبية أو ورشات في فترات يتم تطبيقها مبدئيا باستخدام **استراتيجيات التعليم المصغر**، ثم فعليا مع تطبيقها مع مجموعات تجريبية للتلاميذ حتى يتقن المرشد الخطوات التي يتم بها بناء مشاريع التلاميذ إما بشكل فردي أو جماعي على حسب متطلبات العمل.

المرحلة الثانية: إجراءات بناء المشروع الشخصي وتربية اختياراته : وتتم عن طريق:

1-تحديد الأهداف المراد تحقيقها من المشروع.

2-تحديد المؤشرات أي الوضعية الحالية والوضعية المنشودة.

3-تحديد فترة الإنجاز.

4-خطوات و مراحل الإنجاز.

5-الإمكانيات المادية والبشرية.

6-التقييم سواء المرحلي أو الإجمالي.**(علاق،2016، ص36-37)**

ولقد حددت المصلحة الأكاديمية للإعلام والتوجيه **S.A.I.O** بمدينة **رانReenes** بفرنسا نموذجا لأسلوب العمل بالمشروع الشخصي للتلميذ والذي يعرف بـ "أهداف العمل بتربية المشروع الشخصي" كالتالي:

1-إحداث ملف توجيه يدون فيه التلميذ المعطيات المرتبطة بالمشروع لتكون أساسا لبناء المشروع ووسيلة للرجوع إليه بين الحين والأخر...

2-الإعلام حول الذات وحول المحيط وتغذية المشروع الشخصي بذلك...

3-الوصول إلى التحفيز والدافعية عند التلاميذ ليصبح للتعليم معنى ويفرز اهتمام التلاميذ.

4-أن نساعد التلميذ على التموقع في محيط سوسيو-اقتصادي في تحول دائم وفي نظام تكوين يتغير باستمرار .

5-أن نمكن التلميذ من إبراز إمكاناته والتعبير عن اهتماماته وأن نيسر استقلاليته وتحمله المسؤولية.

6-أن نجعل التلميذ واعيا بثوابت مفهوم الاختيار والمعيقات الموجودة.

7-أن ندفع التلميذ لوضع سيناريوهات واستراتيجيات قابلة للتكييف **(علاق،2016، ص37)**.

2. تقنيات التدخّل لبناء مشروع التلميذ: يرتكز بناء المشروع على بعض التقنيات المتمثلة فيما يلي:

1.2 الاشتغال على التمثلات:

تهمّش أنشطة الإعلام المدرسي والمهني كما هي ممارسة اليوم، مفهوم التمثل رغم أهميته الكبيرة، فتكون بذلك قليلة النجاعة وضعيفة لأن الفرد يخرج منها بالقليل لكونه يحضرها في الغالب دون هدف محدّد ولا يحتفظ عند الخروج منها إلاّ ببعض الصور التي تلائم تمثلاته الأصلية، إن الفرد ليس صفحة بيضاء لأنه يتلقى المعلومات عبر مصفاة تمثلاته حول محيطه، حول نفسه وحول حاضره ومستقبله، وبالتالي يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- أن يكون الشباب في حالة بحث عن المعلومات وأن تطابق هذه المعلومات اهتماماته الخاصة، وتنطبق على وضعه الحقيقي كي يكون هناك إستعاب للمعلومات الجديدة.
- يجب كذلك أن تأخذ تمثلات الفرد العفوية بعين الاعتبار لأنها دائما حاضرة ومؤثرة ويمكن أن تعيق إستعاب المعلومات.
- يجب الاشتغال على حالة التنافر لحث الفرد على التفكير عوض تزويده مباشرة بالمعلومات.

إن التمثلات تولّد توقعات وانتظارات وتحدّد مسبقا طبيعة تفاعل الفرد مع محيطه، وهي تتغيّر حسب الجنس والانتماء الاجتماعي والمهني وتتغيّر وتتطوّر عبر الزمن.....

ولشرح وتبسيط ما سبق يمكن الاعتماد على الطريقة التي اعتمدها مستشار توجيه باعدادية فرنسية للاشتغال عن التمثلات، أين طلب هذا المستشار من التلاميذ وصف مقاولة صناعية للتبريد، توجد بمنطقتهم ولم تسبق لهم زيارتها، وتقديم تمثلاتهم عنها، احتفظ بما كتبوه عن الموضوع ثم نظّم لهم زيارة للمقاولة المذكورة وطلب منهم إعادة وصفها من جديد فجاءت تمثلاتهم الأخيرة مختلفة عن تمثلاتهم الأصلية.

2.2 معرفة وإكتشاف الذات: يعتمد تجسيد معرفة التلميذ لذاته واكتشافها ما يلي:

1.2.2 استفتاءات الاهتمامات (استبيان الميول والاهتمامات):

هذه الاستفتاءات تمكّن التلميذ من استكشاف سمات شخصيته واهتماماته وكفاياته في مجال البرهنة والاستدلال وسلوكاته ومواقفه الاجتماعية وميولاته المهنية.

إنها متوفّرة على الورق أو على شكل برامج معلوماتية وأغلبها قديم في تصوّره ويرتكز على بعض النظريات المتسمة بالثبوتية، وهي تعود للستينات أو السبعينات.(كنظرية **روزنبرغ** وغيرها....)

2.2.2 معرفة الذات وبناء الذات:

يلعب البناء الذاتي دورا مهما في تربية المشروع حيث يكتشف الفرد ذاته فيزداد تحفّزا ،ويقوم كذلك باختيارات توجيه، ويتخد قرارات مبنية بشكل أفضل لأنه يعرف كفاياته وقدراته وسمات شخصيته واهتماماته ويعرف كيف يتعامل مع نظرة الآخرين التي غالبا ما تمثل مرآة يرى نفسه من خلالها وتسجنه في تمثل لذاته يتأسس على رأي الآخرين.

إن معرفة الذات تساعد الفرد بشكل كبير في التحرّر من رأي الآخر والاعتماد عليه بشكل جزئي عوض أن يجعل منه أساسا لكل قرار أو إختيار.

3.2 برامج التوجيه التربوي: يمكن أن تعتمد برامج التوجيه التربوي على ممارسات متنوّعة نذكر منها على سبيل الحصر:

1.3.2 المقاربة السيرية:

تستعمل في إطار برامج التوجيه وبالتالي في بناء المشروع وتساعد الفرد على بناء صورة ايجابية حول نفسه تتمثل في أن يبحث الفرد في تاريخه ليجد كل نقاط النجاح، حيث تبرز من خلال سرد معاني الحياة، ويتم الإمساك بصورة الذات .....، إن القيام بالحكي السيري يعدّ بمثابة إعادة اكتشاف للذات بتفاعل مع إنسان راشد، ويمكن لنشاطات اللصق أو التعبير بواسطة الصور.

2.3.2 تربية الاختيارات:

وضع الكنديون **Pelletier et Bujold et Noiseux** أوضاع تعلّم تهدف إلى تنشيط النضج الميولي، وقد جمعوها في سلسلة "**التربية على اختيارات مجرى الحياة**" **Education au choix de carrière** تغطّي مدة الدراسة الإعدادية. يقابلها بفرنسا تربية الاختيارات **Education des choix** تهدف هذه التربية إلى جعل التلاميذ قادرين على اتخاذ قرارات والانخراط في منظور زمني وتكسبهم معارف (التكوينات والمهن والكفايات الذاتية والاهتمامات....) وتكسبهم طرق عمل (الاستعلام وتصوّر الذات والعلاقة مع الآخرين.....) كما تعلّمهم سلوكات (التسامح والبحث وحب الاستطلاع) وتعتمد في تصميمها على:

4.3.2 تنشيط التطوّر الميولي والشخصي ADVP:

يتعلّق الأمر ببرنامج تنشيط يهدف إلى معرفة أفضل بالذات وبالمحيط من خلال مهام تجمع في أربعة مجموعات تطابق المراحل الأربعة التي تكون سيرورة الاختيار **Processus de choix** : مرحلة الاستكشاف، مرحلة البلورة، مرحلة التمييز، مرحلة التحقيق(**علاق،2016، ص38**).

4.3.2 اكتشاف النشاطات المهنية والمشروع الشخصي:

وضعها الفرنسي **جون ريشار Guichard.J** تحت تسمية « **DAPP** » اكتشاف النشاطات المهنية والمشروع الشخصي **La découverte des activités professionnelles et projet personnel** وقد وضع لها نسختين أخريين، الأولى تحت اسم« **DAPPI** » **Découverte des activités professionnelles et projet et insertion** أي اكتشاف نشاطات المهن والمشروع الشخصي والإدماج، والثانية تحت إسم « **DAPPT** » **Des technique activités professionnelles et projet personnel** أي نشاطات مهنية ومشروع شخصي تقني، وهي ترتكز على ثلاثة مبادئ هي:

- التلميذ له انتظارات وتمثلات حول ذاته ومحيطه والتدخّل يهدف لجعله يجود ويثري مشاريعه العفوية.

- تضع التربية الفاعلة التلميذ موقف تنافر ليحرّك تمثلاته ويدمج المعطيات الجديدة.
- تستند الطريقة على اكتشاف الحقائق الحالية للعمل المؤهل، وتهدف إلى تجاوز الصياغات على شكل اهتمامات ونوايا دراسية أو أفكار مختزلة مبسّطة.

وهذه المبادئ تهدف إلى جعل التلميذ :

- ✓ يعيد النظر في تمثلاته العفوية ،المنظمة والمختزلة للمهن.
- ✓ واعيا بأهمية الاختيارات والتجارب والفرص.....أثناء تحديد المشاريع الشخصية وخلال عملية الإدماج.
- ✓ توسيع التفكير بواسطة تحليل المهن على شكل نشاطات.
- ✓ الانخراط في النشاطات الشخصية.
- ✓ يحلّل مختلف المسالك الدراسية والتكوينية المتاحة.

ويتم تجسيد الطريقة المذكورة سابقا عمليا من خلال نشاطات تجميع بطاقات مهن وتحليل سير ذاتية لأشخاص يمارسون هذه المهن.

5.2.1 سيكوبيداغوجية المشروع:

تم بناؤها من طرف السويسريان: **بيمارتان Pemartin** و**لوغريس Legres** تحت تسمية: **La psychopédagogie du projet** وهي مستوحاة من النموذج النظري التطوّري وتوظّف مفاهيم مستقاة من التحليل النفسي ومن أشغال **Wallon** وتعتمد على:

- ✓ تتابع المراحل التي تركز على الفرد وتلك التي تركز على العلاقات التي تتأسس مع المحيط الخارجي.
- ✓ دور الخلافات أثناء تطوير المشاريع (التنافر والاختلاف).
- ✓ التفاعل بين النمو العاطفي والوجداني والنمو الفكري(**علاق،2016،ص37-40**).

خلاصة:

يشكل المشروع الشخصي للتلميذ الهدف الرئيسي لمواكبة تطورات العالم وتعقداته، وعليه بات من الضروري أن يتحمّل المتعلم مسؤولياته ويتكيف مع هذه التغيرات التي يشهدها المحيط الذي يعيش

فيه والذي فقد الكثير من السهولة والبساطة، وهذا بمساعدة مختص نفسي (مستشار التوجيه والإرشاد النفسي والمهني) والذي من مهامه الأساسية التأسيس لسيكوبيداغوجيا مشروع التلميذ من خلال تمكين المتعلم على تطوير قدراته وإمكاناته ومهاراته، والتوازن النفسي والتوافق الاجتماعي والاندماج السوسيومهني.

وعليه فان نجاح المشروع يعتمد أساسا على كفاءة معينة من طرف مستشار التوجيه المدرسي مع مراعاة ما يلي:

-فهم المحيط المدرسي

-فهم البيئة الاجتماعية

-التدرج في تنفيذ المشروع

-شموليته في تكوين شخصية التلميذ

-يتضمن كل طاقم المدرسة

-إعداد ميزانية لتنفيذ المشروع

-تدعيم التلاميذ بحوافز مادية ومعنوية

-متابعته وتقييمه فصليا و سنويا.

خاتمة:

يقتضي دخول التلميذ في ديناميكية المشروع اكتساب الحرية والاستقلالية والاستقرار والإحساس بالمسؤولية (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 التخيّل والتخطيط وخلق المستقبل وبناء تمثلات تنظم معلومات حول الواقع.....تكون كل هذه القدرات اللبنات الأساسية لتربية المشروع.

يكون الفرد في إطار تربية المشروع هو المؤلف والمخرج لمشروعه والفاعل فيه بديناميكية الأمر الذي يستوجب منه تطوير وتنمية مهاراته وإمكاناته والاشتغال على حاجياته ودوافعه،وفي هذا الصدد يشير **Joseph Nuttin** "كل مشروع شخصي هو إعداد معرفي لحاجيات الفرد يقتضي"، يقتضي هذا الإعداد لتحقيق ونجاح المشاريع الشخصية الإحساس بالمسؤولية عن الذات وعن المستقبل.

إذن يعتبر المشروع بمثابة دافع ومحرّك قوي لسيرورة التوجيه، حيث يبني التلميذ توجيهه عوض أن يفرض عليه، ويساعد مختلف الفاعلين المعنيين على ذلك ،بحيث لا يكون لأي طرف من الأطراف سلطة القرار المطلقة والكاملة (التلميذ، الأسرة والمدرسة...) وبالتالي يكون القرار الصائب هو ما اتفق عليه كل هؤلاء الشركاء من خلال وجدود المشروع الدراسي.

في الأخير وجب الإشارة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم والمشروع الشخصي للتلميذ، باعتبار أن الدافعية للتعلم هي تلك العملية الحيوية والديناميكية التي تعمل على تحريك سلوك التلميذ وجعله ينخرط ويتفاعل في النشاط التعلّمي ويواظب عليه ،بل وينافس أقرانه أيضا بحثا لإحراز النتائج الدراسية الجيّدة والنجاح.وعليه باتت الدافعية للتعلم من بين العوامل والركائز الأساسية لبناء المشروع الدراسي والشخصي للتلميذ باعتبارها تتكون من

دافعية داخلية التي تشمل عوامل متعلّقة بالتلميذ من قدرة وميول واتجاهات ودوافع والتي من شانها مساعدة التلميذ على اختيار السياقات التعلّمية والمهنية التي تتناسب وهذه الأخيرة ، ضف إلى ذلك الدافعية الخارجية والمتمثلة في الوسط المدرسي والأسري والاجتماعي وهي الأوساط التي تعمل على تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته، وتطوير وبناء تمثلاته حول الذات والمسارات الدراسية والمهنية،ومن تم بناء مشروعه.

- **قائمة المراجع:**

قائمة المراجع باللغة العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي.(2008). علم النفس التربوي، الطبعة 6، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو رياش، حسين محمد، وشريف، سليم محمد، والصافي، عبد الحكيم.(2009). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق،الطبعة1،عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية.(2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، الطبعة1، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو هاشم، السيد.(2010).المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية–الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ورقة عمل للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموح،جامعة الزقازيق مصر.
- أبو هليل، علياء عودة ناصر.(2006).الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة.
- أبو ياسين، محمد وسيم.(2010).أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان،رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- أحرشاو،الغالي.(2010).المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية، مجلة الطفولة العربية، 11(42)، ص107–115.
- أوزري، احمد.(2006).المعجم الموسوعي لعلوم التربية،الطبعة1، الجزائر:منشورات علوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء.
- ايت موحي، محمد.(1996).المشروع والتربية، سلسلة علوم التربية ،العدد 11،الجزائر: مطبعة النجاح الجديدة.
- بلهواش، عمر،وبوعالية، شهرزاد.(2018).دور الإرشاد في بناء المشروع الدراسي المهني للتلميذ، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 24،(53)، ص88–100.

- بلهواش،عمر.(2013).تطبيقات نمطية هولاند في إطار المشروع الدراسي المهني للتلميذ،مجلة أبحاث نفسية وتربوية، (6)،ص47-64.
- بن يوسف،أمال.(2007-2008).العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- بني يونس، بني يونس.(2004).مبادئ علم النفس، الطبعة1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- بني يونس، محمد.(2007).سيكولوجيا الشخصية والانفعالات، الطبعة1، الأردن:دار الميسرة للطباعة والنشر.
- البيلي، محمد عبد الله، وقاسم، عبد القادر عبد الله، والصمادي، أحمد عبد المجيد.(1997).علم النفس التربوي وتطبيقاته، الطبعة1، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- تيلوين، حبيب، وبوقريرس، فريد. (2007). الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد، جابر.(1988).سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، الكويت:دار الكتاب الحديث.
- خلال، نبيلة.(2005-2006).سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.
- الخولي، هشام محمد.(2001).علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتجاه القرار لدى طلاب الجامعة، مجلة الهيئة المصرية للكتاب،4(59)، ص87-96.
- الداهري، صالح حسن أحمد.(2011).أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، الطبعة 1،عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدسوقي، كمال.(1979).النمو التربوي للطفل والمراهق، الطبعة1، بيروت:دار النهضة العربية.

- دوقة، أحمد ، ولورسي، عبد القادر ،وغربي، مونية، وحديدي، محمد، وأشروف كبير، سليمة .(2009). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.
- دوقة، أحمد ،و لورسي، عبد القادر ،وغربي، مونية ،(2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر ،(1)،ص63-77.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقله.(2007). سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زهران، حامد عبد السلام.(1998). التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة3، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2004).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي، الطبعة2، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، مصطفى فتحي.(1996).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي،الطبعة1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيود، فهمي نادر ، وهنيدي، صالح دياب.(1993).التعلم والتعليم الصفي، الأردن: دار الفكر.
- سيد محمد، خير الله، والكناني، ممدوح عبد المنعم.(1983).سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت :دار النهضة العربية.
- سيد، خير الله.(1978).علم النفس التربوي، بيروت: دار النهضة العربية.
- سيسبان، فاطمة الزهراء.(2016-2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي،رسالة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية،جامعة وهران2، الجزائر.
- الشعراوي، علاء محمود جاد.(2000).فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة، 3 (44)،ص 288-299.

- الصانع، أشرف عبد الرحمان.(2008).علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الطاهري، نور الدين.(1997). مشروع المؤسسة،الجزائر:دار الاعتصام،الدار البيضاء.
- عبد اللطيف، محمد خليفة.(2000).الدافعية للانجاز،القاهرة: دار الغريب.
- عبد المجيد، سيد أحمد منصور.(2005).علم النفس التربوي، الطبعة3، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عدس، محمد الرحمان. (1989).الأباء و تربية الأبناء، الطبعة1، الأردن:دار الفكر.
- عزيرو، سعاد.(2000).الكفالة النفسية للحدث الجانح، رسالة ماجستير،معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.
- عسكر، علي، والقنطار، فايز.(2005). مدخل إلى علم النفس التربوي – التربية من منظور نفسي، الطبعة1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عصمت مطاوع، إبراهيم .(2002).التنمية البشرية للتعليم والتعلّم في الوطن العربي، الطبعة1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاق، كريمة.(2016). تربية الاختيارات من بناء مشروع شخصي إلى بناء مشروع الحياة، مجلة تطوير،3(1)، ص22-47.
- غربي، مونية.(2001-2002).أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ(الثامنة أساسي-الثانية ثانوي)،رسالة ماجستير في علوم التربية، المدرسة العليا للأساتذة في الأداب والعلوم الانسانية، الجزائر.
- الغريب، رمزية.(1986).التعلم- دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، الطبعة6، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غريب، عبد الكريم.(2008).بيداغوجيا المشروع، الجزائر: مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء.
- فنطازي، كريمة.(2011).الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات.مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،(4)، ص151-174.

- القاضي، يوسف مصطفى، ولطفي محمد، فطيم، ومحمود عطا حسين، حسين.(1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض:دار المريخ.
- قطامي، يوسف.(2000).سيكولوجية التعلّم والتعليم الصفي، الطبعة1، الأردن:دار الشروق.
- كامل راتب، أسامة.(1997).علم النفس الرياضة، الطبعة2،مصر:دار الفكر العربي.
- كامل راتب، أسامة، وعبد ربّه خليفة، إبراهيم.(1999).النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية، الطبعة1، القاهرة:دار الفكر العربي.
- محمد الفقي، إسماعيل ،وسيد أحمد منصور، عبد المجيد ،وبن عبد المحسن التويجري، محمد.(2005).علم النفس التربوي، الطبعة4، الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد زايد، نبيل.(2003).الدافعية للتعلم ،الطبعة1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مدحت عبد الحميد، عبد اللطيف، وعباس ،محمود عوض.(1990).الصحة النفسية والتفوق المدرسي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- المشروع الشخصي والمهني للتلميذ:المفهوم والوظائف عن:**www.tawjihnet.net/vb**
- المعايطة، خليل .(1999).علم النفس التربوي، الطبعة1،عمان:دار الفكر.
- معمرية، بشير.(2022). الدافع إلى الاستطلاع وقياسه لفظيا وشكليا في المجتمع الجزائري، الجزائر:الأندلسيات للخدمات الجامعية باتنة.
- المنجد في اللغة والإعلام.(1986)، الطبعة26، بيروت: دار المشرق.
- النشواتي، عبد المجيد.(1985).علم النفس التربوي، الطبعة3، الأردن:دار الفرقان.
- وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة ، عناصر منهجية لبناء مشروع المصلحة، 1996.
- وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، وثيقة العمل بمشروع المؤسسة ، جوان 1996.
- وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال : المنشور الوزاري رقم: 1986/2.0.6/109 المؤرخ في 1998/11/21 الجزائر المتعلق بتجريب مشروع تربية اختيارات التوجيه.
- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم6.2.0/104 /98 .المؤرخ في 1998/11/21.

- يسـري، مصطفى.(2002).إثارة دافعيـة التلميذات للتعلم، أبو ظبي: مركز الانتساب الموجه.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Bandura ,A. (1980).l'Apprentissage social. Bruxelles : Pierre Mardaga edition .
-Bandura ,A. (1994).Self efficacy,encyclopedia of human behavior , New york, Academic Press, 4, pp71-81.
- Barbeau ,D ; Montini ,A .(1997).Comment favorise la motivation scolaire ? Pédagogie collégiale, Montéreal collège, dubois de boulogne, 11(1),PP 65-89.
- Barbeau ,D ;Montini ,A. (1997).Comment favorise la motivation scolaire ? Pédagogie collégiale, Montéreal collège, dubois de boulogne, 11,(1),PP 65-89.
-Barjou,B .(1998).Manager par projet, Paris : P .U .F.
-Bordalo ,I ;Ginestet,J .P.(1993).Pour une pédagogie du projet, Paris : hachette.
-Boutinet,J .P . (1999).Anthropologie du projet,Paris : P .U .F.
-Brigitte ,P.(1997). profession motivatrice – Reveiller le désire d'apprendre au collège et au lycée ,Paris : édition Noésis.
-Brophy, J. (2004). Motivating Students to Learn. 2nd Ed. New York: N.Y, USA, Lawrence Erlbaum Associates
-Charpentier,J ; Collin,B ; Scheurer,E.(1993) .De l'orientation au projet de l'élève, paris : hachette.
-Deci ,E ;Rayan,R.(1982) .Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation , paris :Dunod .
-Dupont, P.(1988). Vers un nouveau Modèle D'éducation à La Carrière Pour Les Ecoles Du Québec :OSP, 17(4), p309-322.
-Etienne, R.(1992).le projet personnel de l'élève. Paris : hachette ,éducation.
-Grahay, M. (1999). Psychologie de l'éducation .Paris : PUF ,1er cycle.
-Guichard,J ;Huteau, M.(2001).Psychologie de l'orientation, Paris : Dunod.
-Guichard ,J. (1993).l'école et la représentation d'avenir des adolescents .paris :1er édition ,P .U .F.

-Mannouni,P .(1984).Adolescents parents et troubles scolaire , Paris : édition E.S.F.
-Pemartin. D et Legres, J .(1988). Les projets chez les jeunes, Issy- Les Moulineaux, E.A.P.
-Rogiers,X .(1997).Analyser une action d'éducation ou de formation, paris : De Boeck universitaire .
-Tardif,J. (1992).Pour un enseignement stratégique- l'apport de la psychologie cognitive ,Canada : Les éditions logiques.
-Viau ,R .(1994) .La motivation en contexte scolaire . Canada :édition du renouveau pédagogique .
- Viau ,R .(1994) .La motivation en contexte scolaire. Canada :édition du renouveau pédagogique .
-Zimmerman ,B.G.(1990).Self regulating academic learning and achievement, An Overview, Educational Psychologist, 25(3), pp3-17.