جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس العام

تحت عنوان

الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها في ضوء النظريات السوسيومعرفية

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي لمدينة وهران -

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد (ة) صبار نورية

لجنة المناقشة

بـــولجراف بختـــاوي	استاذ التعليم العالي	جامعـــة وهران 2	رئيسا
أ.د تيليويـــن الحبيب	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة وهران 2	مقررا ومشرفا
غريـــب العربـــــي	استـــاذ محاضر "أ"	جامعـــة وهران 2	مناقشا
محمـــودي الهـــواري	استـــاذ محاضر "أ"	المدرسة.م.ت ENPO	مناقشا
محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة الجزائر 2	مناقشا
شايب محمد ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة ورقلـــة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017 – 2018

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

« Il ne sert pas à grand chose,….

De multiplier les écoles, de former

Plus de maitres et d'imaginer de

Meilleurs méthodes didactiques, si

Les élèves ne veulent pas étudier »

« Nous ne voulons pas d'une école ou l'on

Apprend à survivre en désapprenant à vivre »

(Jack André 2005)

الإهداء

الحمد لله على توفيقه لنا على إنجاز هذا العمل فله الحمد والمنّ والشكر

إلى وطني المقدس الجزائر بلد المليون والنصف شهيد

كما أهدي ثمرة جهدي إلى من أعطت أجمل المعاني لحياتي وسقتني من نبع حنانها وعطفها وشجعتني على مواصلة مشواري الدراسي لتحقيق حلمي، أسمى عبارات الحب والاحترام والتقدير..... **إليك أمي الغالية**

إليك يا من كنت ولا تزال السند القوي لي ويا من أهديت لي وطنا حرا أعيش في كنفيه وأتعلم فيه بكل حرية وفخر ويا من استقيت منه حب الوطن..... **إليك أبي العزيز**

إلى من "إذا نظرت إليها رأيت حبا وطموحا ومسؤولية ومتعة للحياة والأمل وتشبعت بالإيجابية والنشاط الطفولي ..... **إليك ابنتي الحبيبة "أسماء"**

إلى من لم يبخل علي أبدا بدعمه المادي والمعنوي رفيق الأوقات الصعبة والجميلة من استقيت منه الصبر الجميل..... **إليك زوجي العزيز "سعيد"**

إلى من كان المنبع الأول للتعليم الروحاني واكتساب الحجر الأساس للمعرفة والعلم

إليك أخي الوحيد العزيز "عمر"

إلى من دعمتني في حياتي وفي كل الأوقاتي الصعبة في حياتي أخواتي: وليلة — مختارية — حليمة — هدى وأولادهم وأزواجهم وزوجة أخي إلى أختي وابنتي ومساعرتي سارة

وإلى كافة الأهل والأقاربوإلى من جمعتني بهم أواصر الصداقة منذ الطفولة إلى حد الآن.

إلى الأستاذ المشرف "**تيليوين الحبيب**" على توجيهاته القيمة وكل ما يبذله في سبيل تطوير التعليم وإعطاء صورة مشرفة للأستاذ الجزائري في الخارج

تحية تقدير واحترام

كلمة شكر

أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لي

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف تيليوين الحبيب وإلى الأستاذ " ph. Gabriel"مدير رئيسي سابقا للمركز الجامعي لتكوين المكونين والأساتذة CUFFEF بأفنيون Avignon فرنسا والأستاذ "Fabien Fenouillet" بجامعة نانتير Nanterrs بفرنسا فعلى حسن استقبالهم لي وفتحهم لي كل سبل العلم والعمل بالإضافة للدعم النفسي والتوجيهات القيّمة

وإلى المكلفة بالبيداغوجيا "فطيمة عسو"على دعمها ومساعدتها وإلى "Anne" المسؤولة عن المكتبة و "F.le portier" السكرتيرة الرئيسية على تسهيلاتها لي عدة إجراءات الإدارية.

وإلى الأساتذة والمشرفين التربويين و التلاميذ الأعزاء بمؤسسات التطبيق بوهران.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة

وإلى كل من ساندني ودعمني خلال مشواري الدراسي والمهني

ملخص البحث:

إن إدراكنا لأهمية الدافعية كسبب ونتيجة ومحرك للنجاح المدرسي وتأكُّدنا من ذلك من خلال الدراسات والنظريات القديمة والحديثة في كل تيارات علم النفس زاد من دافعيتنا للتعمق في هذا الموضوع فكانت دراسة نظرية تطبيقية علائقية تهدف لدراسة ثلاثة متغيرات أساسية وهي: الدافعية للنجاح المدرسي كتركيبة للحاجة للنجاح وموجه الضبط والإدراك الزمني اعتمادا على مقياس يان فورنر للدافعية للنجاح المدرسي (QMF6) الذي صمم على أساس عدة نظريات قديمة وحديثة ذُكرت في البحث. أما المتغير الثاني والثالث فهما إستراتيجيتين للرفع من الدافعية للنجاح المدرسي فالأولى إستراتيجية عاطفية وهي إستراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية أما الثانية إستراتيجية عقلية وهي إستراتيجية التنظيم الذاتي.

فحاولنا أولا دراسة مستويات الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي عند تلاميذ المستوى الثانوي بمدينة وهران. ثم قمنا بدراسة العلاقات بين المركبات الثلاث للدافعية حسب نموذج فورنر، فكانت المستويات من متوسطة إلى مرتفعة والعلاقات بين المركبات كانت ارتباطية موجبة وهذا يؤكد أهميتها في تركيبة الدافعية للنجاح المدرسي وكيف أن إشباع الحاجة للنجاح ضرورة لابد من تحقيقها وموجه الضبط الداخلي وأهميته في الشعور بالفخر أو العجز والإدراك الزمني كتقنية عملية للتنظيم العقلي والعاطفي في عملية التعليمية – التَعَلُّمِيَة.

كما درسنا العلاقات بين المتغيرات الثلاث: الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي وكانت العلاقات ارتباطية موجبة أي أن التلميذ كلما أحس بفاعليته الذاتية عند القيام بالنشاط تزيد دافعيته للنجاح المدرسي وأن استخدامه لإستراتيجية التنظيم الذاتي في تعلمه يزيد من دافعيته للنجاح المدرسي لأن التلميذ تزيد فاعليته الذاتية كلما خطط لعمله بنفسه، وهذا ما اتفق مع نتائج دراسات عالمية والتي تدل على أهمية استخدام المعلم لإستراتيجيات عملية سواءا عاطفية أو عقلية تزيد من دافعية التلاميذ ومدى أهميتها في التكيف والنجاح المدرسي له، فالمعلم مطالب بالبحث المستمر عن أنجع الاستراتيجيات للرفع من دافعية هذا التلميذ للتعلم والنجاح.

قائمة المحتويات

الإهداء..... أ

كلمة شكر..... ب

ملخص البحث:..... ج

قائمة المحتويات..... د

قائمة النماذج..... ط

قائمة الأشكال..... ك

قائمة المخططات..... ك

قائمة الجداول..... ل

المقدمة العامة..... 1

الفصل الأول: تقديم البحث

1/ تحديد الإشكالية:..... 6

2/ فرضيات البحث:..... 10

3/ المرجعية النظرية للبحث:..... 10

4/ أهمية البحث:..... 14

5/ أهداف البحث:..... 15

6/ حدود البحث:..... 15

الفصل الثاني: الدافعية ونظرياتها

تمهيد:..... 18

I. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية..... 20

1. مقدمة:..... 20

2. لمحة عن تطور مفهوم الدافعية 20

II. تعريف الدافعية في إطار علم النفس 26

1. تعاريف الدافعية عامة:..... 26

2. تعاريف الدافعية المدرسية:.....29
III. نظريات الدافعية على أساس النموذج التكاملي لفابيان فنويه:.....31
1. النموذج التكاملي لديناميكية الدافعية لفابيان فونويه FABIEN FENOUILLET.....31
2. مفاهيم مرتبطة بالنموذج التكاملي.....33
3. النموذج المصغر: F. FENOUILLET:.....36
IV. تصنيف نظريات الدافعية:.....38
أ. نظريات المحتوى THEORIES DES CONTENUS:.....38
1. المجموعة المفاهيمية "دوافع أولية":.....38
1.1. الصنف المفاهيمي الغريزة INSTINCT:.....38
1.2. الصنف المفاهيمي الحاجات BESOIN:.....39
1.3. الغرائز.....41
1.4. الحاجات.....42
ب. نظريات السيرورة THEORIES DES PROCESSUS.....47
1. المجموعة المفاهيمية (دوافع ثانوية).....49
1/ النظريات المعرفية للدافعية :.....49
1.1. الصنف المفاهيمي القيمة: VALEUR.....49
1.2. الصنف المفاهيمي الهدف: BUT.....56
1.3. الصنف المفاهيمي الفائدة (الاهتمام): INTERET.....66
1.4. الصنف المفاهيمي المحرك DRIVE:.....71
1.5. الصنف المفاهيمي التنافر: DISSONANCE.....72
1.6. الصنف المفاهيمي الفضول CURIOSITE:.....74
1.7. الصنف المفاهيمي النية INTENTION:.....75
1.8. الصنف المفاهيمي ميزة الشخصية TRAIT DE PERSONNALITE.....76
2/ النظريات السوسيومعرفية للدافعية:.....80
2.1. الصنف المفاهيمي تقدير الذات ESTIME DE SOI:.....82
2.2. الصنف المفاهيمي العاطفة: EMOTION.....84
2.3. الصنف المفاهيمي البحث عن الضبط RECHERCHE DE CONTROLE.....88

2. 4. الصنف المفاهيمي دوافع أصلية MOTIF ORIGINAUX.....95
3. المجموعة المفاهمية التنبؤ PREDICTION:.....97
4. المجموعة المفاهمية أخذ القرار PRISE DE DECISION : 101
5. المجموعة المفاهمية الاستراتيجيات STRATEGIES.....104
6. المجموعة المفاهمية السلوك LE COMPORTEMENT 108
7. المجموعة المفاهمية النتيجة: RESULTAT 110
V. مؤشرات الدافعية المدرسية 112
1. مؤشرات ارتفاع الدافعية المدرسية.....112
2. مؤشرات انخفاض الدافعية المدرسية.....113
VI. وسائل قياس الدافعية المدرسية 114
خلاصة ورأي الباحثة:.....116

الفصل الثالث: استراتيجيات التدريس للرفع من الدافعية

تمهيد:.....121
I. الاستراتيجيات العقلية: 122
1. التعلم التعاوني: كيف؟ 122
2. الحوار الجماعي: 126
3. العصف الذهني REMUE MENINGES:.....129
4. التعلم المنظم ذاتيا: 130
5. السجلات التعليمية:.....146
6. لعب الأدوار LE JEU DE ROLES:.....150
7. التنظيمات البيانيةLES ORGANISATEUR GRAPHIQUES: 153
8. سجل القراءات:.....157
9. التعلم بالخدمة L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE:.....158
10. الأسئلة المركزة على الاختلاف: LES QUESTIONS AXEES SUR LES ENJEUX: 162
11. إستراتيجية الهرم التعليمي:.....167
12. استراتيجية الحوتة الزرقاء:.....169

13. استراتيجية علبة الأسئلة: 169
14. الملف المدرسي المشترك: 169
15. المخبر (الورشة الصغيرة): 170
16. الحديقة المدرسية: 170
17. الأقسام المتنقلة: 170
18. الإذاعة المدرسية: 171
2. الاستراتيجيات العاطفية: 171
1. استراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية: 171
2. إستراتيجية المتعة التعليمية: 184
3. استراتيجية التعلم باللعب: 186
4. إستراتيجية الاتصال بالدّعابة L'HUMOUR 187
خلاصة: 188

الفصل الرابع: إجراءات المنهجية

I. الدراسة الاستطلاعية: 191
1. أهدافها: 191
2. الإجراءات الاستطلاعية: 191
3. الخصائص السيكومترية للمقاييس: 192
أ. صدق وثبات المقاييس: 192
ب. التأكد من صلاحية مقياس الدافعية للنجاح المدرسي 194
ج. التأكد من صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي PURDIE الترجمة للبيئة العربية إبراهيم أحمد 2007 198
د. التأكد من صلاحية مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية للخالدي سنة 2000 203
II. الدراسة الأساسية: 206
1. عينة الدراسة الأساسية: 206
2. إجراءات التطبيق الميداني: 206
3. الخصائص السيكومترية للمقاييس : 206

4. الأساليب الإحصائية المستعملة: **208**

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد: 211
1. الجزء الأول: التعرف على مستويات الدافعية والفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا عن التلاميذ الجزائريين..... 212
1.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى 212
أ. عرض نتائج الفرضية الأولى: 212
ب. تحليل نتائج الفرضية الأولى: 215
2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 215
أ. عرض نتائج الفرضية الثانية: 215
ب. تحليل نتائج الفرضية الثانية 217
3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: 218
أ. عرض نتائج الفرضية الثالثة: 218
ب. تحليل نتائج الفرضية الثالثة: 219
2 الجزء الثاني: العلاقات بين الدافعية للنجاح المدرسي و الفاعلية الذاتية و التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين 219
2. 1. تحليل نتائج الفرضية الرابعة 219
2. 2. تحليل نتائج الفرضية الخامسة 220
2. 1. تحليل نتائج الفرضية السادسة 221
2. 2. تحليل نتائج الفرضية السابعة 222
خلاصة عامة واستنتاج: 222
خاتمة 230
قائمة المصادر والمراجع 230
الملاحق 230

قائمة النماذج

نموذج رقم: 1 النموذج التكاملي لفابيان فنوبيهModèle intégratif Fabien Fenouillet.....35

نموذج رقم: 2 نموذج مصغر للنموذج التكاملي لفابيان فنوبيه.....36

نموذج رقم: 3 نظرية الغرائز لـ جايمس James.....42

نموذج رقم: 4 نظرية الحاجات لـ إبراهام ماسلوAbraham Maslow 43

نموذج رقم: 5: هرم ماسلو للحاجات 44

نموذج رقم: 6 نظرية الحاجة للانجاز لوايتWhite.....45

نموذج رقم: 7 نظرية التوجه الذاتي Autodétermination لRyan, Deci 46

نموذج رقم: 8 نظرية الحاجة للكفاءة لـ دويك، إليوتDweck, Elliot 47

نموذج رقم: 9 نظرية المجال ليفين Lewin.....53

نموذج رقم: 10 نظرية الدافع للانجاز لأتكسنون Atkinson.....56

نموذج رقم: 11 نظرية الهدف لاتام Lock Latham.....60

نموذج رقم: 12 نظرية الاهتمام :Hidi, Renninger 70

نموذج رقم: 13 نظرية المحرك هل Hull 72

نموذج رقم: 14 نظرية التنافر المعرفي فيستغر Festinger.....73

نموذج رقم: 15 نظرية الفضول Curiosité لـ ليتمان وسبيلبارغر 75

نموذج رقم: 16 نظرية النية Intention كهل Kuhl.....76

نموذج رقم: 17 نظرية ميزة الشخصية Apter.....78

نموذج رقم: 18 التقسيم لنظريات المحتوى ونظريات السيرورة على أساس النموذج المصغر لفابيان فونوبيه 81

نموذج رقم: 19 نظرية تقدير الذات لـ Leary et Baumeister 83

نموذج رقم: 20 نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية باندورا Bandura.....85

نموذج رقم: 21 نظرية الطاقة الكاملة كارل روجرز C. Rogers.....88

نموذج رقم: 22 نظرية العزو لوينر Weiner.....95

نموذج رقم: 23 نظرية أخذ القرار Knaus, Ellis 104

نموذج رقم: 24 نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان حسب النموذج التكاملي لـ F.F.....107

نموذج رقم: 25 نظرية baumeister للسلوك لتفسير الدافعية..... 110
نموذج رقم: 26 نظرية Csikszentminhalyi و Al..... 111
نموذج رقم: 27 تمثيل لعناصر تركيبة الدافعية للنجاح المدرسي لفورنر ضمن النموذج النظري لفابيان فونويه F. fenouillet 116
نموذج رقم: 28 لصفحة في السجل التعليمي:..... 147
نموذج رقم: 29 أخذ القرار 156
نموذج رقم: 30 مرحلة التحضير..... 160
نموذج رقم: 31 مرحلة اعداد مخطط..... 161
نموذج رقم: 32 تقييم مشروع التعلم بالخدمة..... 162
نموذج رقم: 33 مرحلة دراسة الموضوع..... 163
نموذج رقم: 34 مرحلة أخذ القرار 164
نموذج رقم: 35 مرحلة الدفاع عن الراي 164
نموذج رقم: 36 مرحلة الفعل 166
نموذج رقم: 37 مرحلة تقييم التلميذ لنتائجه ذاتيا..... 167
نموذج رقم: 38 النموذج التكاملي للدافعية لفابيان فونويه متضمنا معادلة يان فورنر للدافعية.... 229

قائمة الأشكال

الشكل رقم: 1 الدافعية والكفاءة المدركة لفابيان فونويه 69
الشكل رقم: 2 دراسة لـ Lieury, F Leury al 94
الشكل رقم: 3 الدراسة والتعلم الذاتي: Etude et apprentissage autonomes 135
الشكل رقم: 4 شجرة المفاهيم 155
الشكل رقم: 5 الهرم التعليمي 167
الشكل رقم: 6 تقدير الذات وتأثيره على الدافعية 183

قائمة المخططات

مخطط رقم: 1 الهدف والإحساس بالفاعلية الذاتية لـ باندورا، شينك A. Bandura ; Schuk 62
مخطط رقم: 2 الدافعية الداخلية والخارجية لفابيان فونويه 64
مخطط رقم: 3 المكافأة والدافعية الداخلية لـ Lepper, al 66
مخطط رقم: 4 يوضح عجز المتعلم 93
مخطط رقم: 5 يوضح حالتي كالفين وماريا 143
مخطط رقم: 6 مخطط Venn 154
مخطط رقم: 7 مخطط سيرورة التفكير 176
مخطط رقم: 8 مخطط كارل روجرز موقع تواجد التلميذ 181

قائمة الجداول

جدول رقم: 1 المصادر الثانوية 48
جدول رقم: 2 تمثيل مختلف العزوات التي يمكن أن يقوم بها الفرد تجاه وضعية إخفاقF. Fenouillet 90
جدول رقم: 3 التطور في التعلم الذاتي بالتدرج الزمني 136
جدول رقم: 4 يوضح حالة كالفينCalvin 141
جدول رقم: 5 يوضح حالة ماريا Maria 142
جدول رقم: 6 جدول PMI لمقارنة وضعيات، أفكار، آراء وتنظيم معلوماتهم 157
جدول رقم: 7 أمثلة عن أبعاد المقياس وأسئلتها 194
جدول رقم: 8 الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للنجاح المدرسي والدرجة الكلية للمقياس 196
جدول رقم: 9 الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي مع بعضها البعض 197
جدول رقم: 10 أمثلة عن أبعاد المقياس وأسئلتها: 199
جدول رقم: 11 ارتباط أسئلة مقياس التعلم المنظم ذاتيا بالمقياس ككل 200
جدول رقم:12بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس. 201
جدول رقم: 13 الإرتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا مع بعضها بعض 202
جدول رقم: 14 أمثلة عن أسئلة المقياس: 203
جدول رقم: 15 ارتباط أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية بالمقياس ككل 204
جدول رقم: 16 مجموع مؤسسات التعليم الثانوي المختارة في البحث: 206
جدول رقم: 17 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الدافعية النجاح المدرسي 212
جدول رقم: 18 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الفاعلية الذاتية 215
جدول رقم: 19 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير التعلم المنظم ذاتيا 218
جدول رقم: 20 درجة الارتباط بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية 220
جدول رقم: 21 درجة الارتباط بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا 220
جدول رقم: 22 درجة الارتباط بين متغيري التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية 221
جدول رقم:23 درجة الارتباط بين متغيري البحث الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية 222

المقدمة العامة

إن أغلب المجتمعات الإنسانية تملك نُظُما تربوية مهمتها إعداد الطفل وتربيته وتعليمه وفق ما يضمن الحفاظ على توازن المجتمع وتطوره وازدهاره، وكل الجهود التي تبذل في مختلف ميادين التربية هدفها الأساسي التحكم في مشكلة التأخر الدراسي الذي قد يتطور إلى فشل دراسي فتسرب مدرسي ومحاولة خلق بيئة تعليمية تعلُّمية تساهم في إخراج كفاءات قادرة على مواجهة التحديات العالمية المفروضة عليها.

فَتُسَخِّر الدول قدر إمكانياتها الاقتصادية الموارد المادية والبشرية لخدمة أنظمتها التربوية والتعليمية لكن يبقى التأخر والفشل الدراسي الشبح الذي يؤرقها رغم التفاوت في الحدة والحجم من مجتمع لآخر، والجزائر كغيرها من دول العالم تحاول تطوير نظامها التربوي لمواكبة النظم العالمية مع الحفاظ على عناصر هويتها الوطنية، فقد عرفت الجزائر منذ الاستقلال مشاكل موضوعية عديدة ارتبطت بالمنهاج التربوي والبرامج التعلمية مما دفعها للتفكير في إجراء إصلاحات شاملة تتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الجزائري وتواكب التطور العلمي في ظل العولمة العالمية ليكون تركيزها في المقام الأول التلميذ وبناء شخصيته من كل جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية مع التركيز على حاجات التلاميذ حسب مرحلة نموهم وفروقاتهم الفردية وإمكانياتهم الذاتية ودوافعهم لتُكَوِّن مُواطنا يكون في خدمة الدولة الجزائرية في جميع قطاعاتها، وتعتبر طريقة التدريس بالكفاءات التي اعتمدتها الجزائر إثر جملة من الإصلاحات بداية من سنة 2003 إلى يومنا هذا من الطرق الفعالة التي تركز على المعارف العملية وتعتمد على السيكولوجية المعرفية التي تهتم بطريقة حدوث العمليات العقلية لإيجاد الطرق المثلى لإيصال المفاهيم للتلاميذ كما تعتمد هذه الطريقة على الأنشطة التطبيقية فيندفع التلميذ إلى النشاط بحب واهتمام بعيدا عن الملل، ومن أهم إيجابياتها عدم التركيز على تقييم أعمال التلميذ بالنقط فقط التي قد تكون في أغلب الأحيان سببا في تحطيم رغبته في التعلم ويكون التقييم شاملا وذو معنى كيفي أكثر منه كمي، وهذا ما يزيد من دافعية التلميذ فيصبح مسؤولا عن عمليته التعلمية فكلما طبق ما تعلمه استوعب أكثر وفكر أكثر، فزادت دافعيته للنجاح أكثر.

لكن المنظومة التربوية الجزائرية واجهت وتواجه جملة من التحديات التي قد تكون حجر عثرة لتحقيق أهدافها من أهمها:

- النمو الديمغرافي وارتفاع نسبة الشباب، فهذا التحدي يجب أن تستغله الجزائر لصالحها، فزرع حب الدراسة بتوفير الشروط اللازمة لذلك ومن أهمها طريقة التدريس الفعالة باستراتيجيتها وتقنياتها العملية يزيد من دافعية هذا التلميذ للنجاح المدرسي وينمي روح المسؤولية لديه وبالتالي تخلق مُواطنا صالحا بعيدا عن الآفات الاجتماعية.

- ضعف مستوى التهيئة العمرانية للمدارس الجزائرية: يجب ربط القطاع الاقتصادي بالقطاع التربوي والتفكير بجدية في التهيئة العمرانية للمدارس الجزائرية.

- التحديات العلمية والتكنولوجية والتي تسهل العديد من المهام الإدارية والتعليمية في المدارس.

يهدف الفاعلون في مجال التربية والتعليم في العالم إلى الوصول للتنبأ بالفشل الدراسي قبل حدوثه أي فهم العوامل التي قد تؤدي للفشل وما هي الوسائل الوقائية قبل العلاجية، وقد اعتبرت البحوث التي أجريت حول مسألة الدافعية للتعلم في إطار المقاربات السوسيومعرفية شعاع أمل باعتبارها غيرت مفهوم الدافعية عامة، والدافعية للتعلم خاصة من مفهوم كمي إلى مفهوم ديناميكي، فلم يعد يُنْظَر إلى الدافعية للتعلم كمقدار إنما ديناميكية تتدخل فيها مجموعة من العناصر النفسية والمعرفية والاجتماعية والتي تعتبر كمصدر لها، ويعتبر هذا العمل:

أولا: محاولة لفهم الدافعية من منظور الدراسات الحديثة السوسيومعرفية والتي هي في تطور متسارع عالميا.

ثانيا: محاولة فهم آلية عمل الدافعية وأهم العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها للاستفادة منها فيما بعد لعلاج المشاكل المرتبطة بالفشل الدراسي.

ثالثا: محاولة فهم الإستراتيجيات التدريسية التي تساهم في رفع مستوى الدافعية في حالة تدنيها خاصة أنها عملية تتغير باستمرار، ولأجل تحقيق ذلك قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى خمسة فصول بحيث خصصنا الفصل الأول لتقديم البحث بتحديد الإشكالية التي يرتكز عليها هذا العمل والفرضيات التي اقترحناها والمرجعية النظرية التي تعتبر الأساس المنهجي الذي سنلتزم به في عملنا هذا بالإضافة لمجموعة أخرى من العناصر (أهداف البحث وأهميته وحدوده وتعاريفه الإجرائية).

أما الفصل الثاني والثالث لعرض الجانب النظري لهذه الدراسة، فكان الفصل الثاني مخصص للضبط العلمي لمفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية المدرسية بصفة خاصة في إطار علم النفس مُركِّزين على التطور المعرفي لهذا المفهوم وتناولنا فيما بعد النموذج التكاملي وهو يعتبر آخر النماذج المفسرة للدافعية فهو الذي جمع كل النماذج السابقة والنظريات المفسرة لها لتسهيل فهم هذه العملية الديناميكية بتصنيف مركبات الدافعية من مصادر أولية ومصادر ثانوية من خلال شرح كل مصدر بعرض بعض النظريات المفسرة له، مع التركيز على النظريات التي اعتمدتها يان فورنر Y. Forner لبناء مقياسها الدافعية للنجاح المدرسي والذي اعتمدنا عليه في الجانب التطبيقي لقياس مستويات الدافعية.

أما الفصل الثالث فتناولنا فيه استراتيجيات التدريس للرفع من الدافعية والتي قسمناها بدورها لإستراتيجيات عقلية ذكرنا أهمها مع التركيز على إستراتيجية التنظيم الذاتي لزيمرمان Zimermman والإستراتيجيات العاطفية مع التركيز على إستراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية لباندورا Bandura معتمدين عليهما في دراسة الجانب التطبيقي.

في الفصل الرابع عرضنا الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية والتي خصصت أساسا للتأكد من صلاحية المقاييس المستعملة من حيث الترجمة وصدق بناءها وثباتها، كما قمنا بتحديد عينة الدراسة والوسائل الإحصائية المستعملة.

في الفصل الخامس والأخير قمنا بعرض النتائج النهائية للدراسة وقد قسمنا هذا الفصل لجزئين:

الجزء الأول تعرفنا فيه على مستويات الدافعية للنجاح المدرسي ومستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية ومستويات التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين.

أما الجزء الثاني فقد خصص لفهم العلاقات بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين، كما ألحقنا هذا العمل أيضا بقائمة من المراجع ومجموعة من الملاحق.

الفصل الأول

تقديـــــــم البحث

1/ تحديد الإشكالية

2/ فرضيات البحث

3/ المرجعية النظرية للبحث

- المقاربة السوسيومعرفية

- المفاهيم الإجرائية

4/ أهمية البحث

5/ أهداف البحث

6/ حدود البحث

1/ تحديد الإشكالية:

إن موضوع الدافعية موضوع قديم جديد فنحن نستعمل هذا المصطلح في كل حياتنا لوصف هذه القوة الغريبة التي تفسر سلوكاتنا غير أن كلمة دافعية في حد ذاتها **Motivation** لم تظهر إلا حديثا واستعمالها من قبل الباحثين انتشر إلا في منتصف القرن 20 من قبل (**ميتشييلي Mucchielli وفيرتشاك Feertchak**). (فابيان فونوييه Fabien Fennouillet، 2012 : 05).

إن التلميذ الناجح في دراسته ودافعيته للذهاب للمدرسة دائما قوية، أو عامل نشيط ودافعيته للذهاب للعمل كل يوم بين ارتفاع وانخفاض أو ربة البيت التي تقوم بنفس أعمال البيت وتربية أبناءها بدافعية درجتها تختلف من يوم لآخر، ومريض السرطان الذي يذهب للعلاج الكيميائي ودافعيته للتغلب على المرض قوية رغم علمه بشراسة أعراضه الجانبية.

كل هذا وأكثر يدفعنا للبحث عن سر هذه القوة الكامنة بداخلنا والتي تجعلنا نركض لتحقيق أهدافنا وعند فشلنا إما نصر على النجاح وننهض من جديد أو ننسحب ونستسلم لهذا الفشل.

إن النظريات القديمة كالنظريات السلوكية كانت تبحث دائما في تفسير سلوكات الإنسان وقد أستعمل مصطلح غريزة **Instinct** في أولى نظريات الدافعية لـ (**جايمسJames سنة 1890 وماك دوغالMc Dougall سنة 1908**) وقد استمر استعماله على مدى كل القرن العشرين وكانت أولى التجارب على الحيوان لتفسير سلوكه اعتمادا على القاعدة التالية:

[مثير ⟵ استجابة⟵ تدعيم (مكافأة) ⟵ تكرار السلوك] (فابيان فونوييه ، 2012 : 6).

ثم ظهر مصطلح آخر وهو الحاجة **Besoin** وهنا بزغ تيارين الأول ضم النظريات الفيزيوبيولوجية **Phisiobiologique** التي رأت أن الإنسان كائن بيولوجي وفسرت سلوكاته على هذا الأساس وذلك تأكيدا لأفكار ديكارت **Descart** الذي فصل الجانب الجسمي للإنسان الذي اعتبره ظواهر بيولوجية وفزيولوجية عن الجانب النفسي والعقلي. (فونوييه Fennouillet، 2012).

أما التيار الثاني فضم النظريات الإنسانية التي أكدت على الجانب النفسي والحاجات النفسية ومن أبرز روادها ماسلو **Maslow** وقد صنفها ورتبها ضمن هرمه الشهير للحاجات ابتدءا من الحاجات

البيوفيزيولوجية وهي الحاجات القاعدية إلى الحاجة لتحقيق الذات وقد كان لأعمال ماسلو الأثر الكبير في دراسات الدافعية، حيث ألغيت فكرة السلوكيين حول تشابه الإنسان والحيوان في جانب الغرائز وأثبت أنه لا مجال للمقارنة بينهما لأن الإنسان كائن يفكر ويملك طاقة نفسية كبيرة ومتنوعة تفسر سلوكاته وتجعلها أكثر تعقيدا وهذا ما أضعف من قوة العديد من النظريات أشهرها نظرية داروين **Darwin** ، أما التيار الجديد الذي ظهر فيها بعد فهو التيار المعرفي الذي بحث في نتائج السلوك أكثر من البحث في أسباب حدوثه ولم يبحث فقط في الأسباب الأولية للسلوك كما فعل التيار السلوكي وإنما في الأسباب الوسطية، ونؤكد هنا أن السلوك توسع مفهومه فلم ينحصر على السلوكات المرئية بل حتى الغير مرئية كالتفكير مثلا. (فونوبيه ، 2012).

وسوف نتطرق إلى تعريف علم النفس المعرفي بما أننا اعتمدنا على نظرياته في بحثنا، فعلم النفس المعرفي هو جزء من علم النفس، يهدف لفهم واستيعاب و تنظيم واستعمال المعارف.

والمعرفة ليست فقط المعارف المدرسية لكن كل المعلومات التي اكتسبناها خلال حياتنا ومع اتصالنا بمحيطنا ونوضح ذلك بأمثلة التالية: بناء جملة، ربط حذاء، وصف طائر ... كلها معارف. فعلم النفس المعرفي يهدف لدراسة السيرورة التي تحدث يوميا والمرتبطة بنشاطاتنا وجاء مناقضا للتوجه السلوكي وكمثال على ذلك: عندما يقرأ شخص ما مقالا عدة سيرورات تتداخل، سيرورة القراءة وتظم (فك الرموز، التركيب الجمل)، وسيرورة الفهم لما يقرأ وربط ما يقرأ بواقعه وخبراته، ومن أهم مجالات البحث في علم النفس المعرفي دراسة القدرات العقلية كالإدراك – الانتباه – التذكر – التفكير. (فونوبيه Fennouillet، 2012).

في الولايات المتحدة الأمريكية ومنذ سنوات الخمسينات كان الاهتمام أكبر بعملية الإدراك والتصور وقد تعداها إلى العمليات الماوراء معرفية، وهذا ما دفع المعرفيين إلى البحث عن مصطلحات أخرى تفسر السلوكات الإنسانية وعدم الاكتفاء بترقيم الحاجات كما فعل (**Murray ميراي سنة 1938 وماسلو Maslow سنة 1943**)، فقد تعقدت نماذج الدافعية بعد تحديد كل من **كامبل Campbell و أول Al سنة 1970** شكلين نظريين للدافعية: الدافعية كسيرورة **Processus** والدافعية كمضمون **Contenu**. والتي سوف نقوم بشرحها باختصار، الدافعية كمضمون: لا تهتم النظريات التابعة لهذا التوجه بالسيرورة التي تعمل وفقها الحاجات أو الرغبات لكن تهتم بإبراز الظواهر الدالة عن دافعية السلوك في وسطها البيئي الحقيقي فمثلا هذه النظريات تفسر مشاكل الدافعية عند

الأفراد على أنها سوء تكيف الفرد مع محيطه، وقد كانت هذه النظريات من نتائج علم النفس المرضي لكن وجدت تطبيقات واسعة فيما بعد في ميدان علم النفس العمل وعلم النفس التعليمي.

أما الشكل النظري الثاني للدافعية فهو الدافعية كسيرورة ترى النظريات التي تندرج تحته أن السلوك هو نتيجة تفاعل مجموعة من المتغيرات النفسية في ظل وضعية معينة وحسب الخصائص الشخصية للفرد وتعتمد على ظواهر قابلة للقياس مثل: مستوى إدراك الفرد لقدراته وتحديده لأهدافه فأصبح بالإمكان إجراء تجارب والتحقق منها مخبريا. (بوقريريس، 2013 : 47).

وإن فكرة تحديد الأهداف وسيرورة التنظيم أكدها الباحثان ديسي، ريان Deci, Ryan سنة 2000 في نظريتهما تقرير المصير ذاتيا وهي من النظريات المهمة في علم النفس المعرفي والتي سنقوم بعرضها في الفصل الثاني من الأطروحة الحالية.

وقد تم في الأخير الاحتفاظ بالمصطلح دافع Motif لأنه يشترك مع مصطلح الدافعية Motivation في نفس الجذر اللاتيني Mover والذي يعبر عن الديناميكية والحركة.

وقد أكد المعرفيون أن الدوافع هي تجسيد وتحقيق للحاجات، وأنها التركيبة الديناميكية الموجهة للسلوك، وظهرت فيما بعد نظرة جديدة تولدت عنها نظريات جديدة وهي النظريات المعرفية الاجتماعية التي فسرت السلوكات على أساس عدة عوامل نفسية واجتماعية ومن أهم هذه النظريات نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية للباحث باندورا .Bandura والتي قمنا بشرحها في الفصل الثاني من الأطروحة الحالية وقد تم تبني الاتجاه السوسيومعرفي في البحث وقد تم الاعتماد في عرض أهم نظريات الدافعية على النموذج التكاملي للباحث فابيان فونويه Fabien Fenouillet والذي تم شرحه في الفصل الأول من الأطروحة الحالية كما تم الاعتماد على نموذج يان فورنر Yanne Forner للدافعية للنجاح المدرسي الذي تم تبنيه في الدراسة التطبيقية للموضوع وتم شرحه في الفصل الأول بالتحديد في عنصر المرجعية النظرية من الأطروحة الحالية.

إن كل معلم يتساءل باستمرار عن سر مواجهة بعض التلاميذ كل العراقيل في سبيل النجاح واستسلام البعض الآخر للفشل فكل معلم يدرك دور الدافعية الكبير في عملية التعلم لكن أغلبهم لا يعرفون إلا القليل عنها ومعارفهم سطحية، فأغلبهم يرى أن الدافعية هي استماع التلاميذ بانتباه وتركيز لما يقوله المدرس وتجسيد ذلك بالعمل والمثابرة (فيو Viau، 2007: 2).

لكن هذه المعرفة عن الدافعية واسعة جدا ولا تمكننا من وضع خطة عملية للتدخل والرفع من مستوى دافعية التلاميذ، فما يجب أن يفهمه المعلم هو أن الدافعية ظاهرة ديناميكية متحركة وتتغير باستمرار أين تتفاعل إدراكات التلميذ وسلوكاته ومحيطه مما يؤدي لبلوغ هدف معين فالمادة الدراسية ليست وحدها الكفيلة بزيادة دافعية التلاميذ لكن المحيط الصفي بكل مكوناته، وإدراكات التلميذ لهذا المحيط و لنفسه من يزيد من هذه الدافعية ويقويها والدليل على ذلك أن رغبة التلاميذ في الدراسة ترتفع وتنخفض باستمرار يوميا مما يدل على أن هناك ظاهرة ديناميكية تحدث وتتكرر معهم، إذن مستويات الدافعية تختلف من تلميذ لآخر وقد تختلف عند التلميذ نفسه من فترة زمنية لأخرى.

وقد أكد باندورا Bandura في نظريته أن الإحساس بالفاعلية الذاتية مهم في إدراك التلميذ لقدراته ومستوى هذه القدرات وماذا يستطيع أن يفعل في مواقف متعددة مَهما كان مستوى قدراته وربط ذلك بدرجة إيمانه أو اعتقاده بفاعليته الذاتية (فونويه، 2012)، وقد كان نموذج التنظيم الذاتي الذي اقترحه زيمرمان Zimermman استنادا على نظرية باندورا Bandura والذي عرض من خلاله إستراتيجية عمل مهمة وفعالة وكان يقصد بالتعلم المنظم ذاتيا تلك الأفكار المسيرة ذاتيا وتلك الأحاسيس والأفعال الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة، هذا ما دفعنا لطرح الإشكالية التالية:

- كيف نرفع من مستويات الدافعية للنجاح المدرسي لدى التلاميذ في المدارس الجزائرية؟

والتي انبثقت عنها التساؤلات التالية:

1. ما هي مستويات الدافعية عند التلاميذ الجزائريين ؟
2. ما هي مستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية عند التلاميذ الجزائريين؟
3. ما هي درجة استعمال إستراتيجية التنظيم الذاتي من طرف التلاميذ الجزائريين؟

ومحاولة للكشف عن العلاقات بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية واستعمال إستراتيجية التنظيم الذاتي قمنا بطرح الأسئلة التالية:

4. هل هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي وإستراتيجية التنظيم الذاتي؟

6. هل هناك علاقة ارتباطية بين الإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي؟.
7. هل هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي؟

2/ فرضيات البحث:

1. هناك ارتفاع في مستويات الدافعية لدى تلاميذ الثانوي في الجزائر.
2. هناك ارتفاع في مستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذ الثانوي في الجزائر.
3. هناك ارتفاع في مستويات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثانوي في الجزائر.
4. هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية.
5. هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي وإستراتيجية التنظيم الذاتي.
6. هناك علاقة ارتباطية بين الإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي.
7. هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي.

3/ المرجعية النظرية للبحث:

إن تعريف الدافعية في إطار علم النفس بالاعتماد على السلوك في شدته وديمومته وكيفية توجيهه يعتبر أمرًا حتميًا ولكن لا يمكن نفي أن الدافعية محرك للسلوك الإنساني، ما يتطلب النظر إلى الدافعية على أنها سيرورة نفسية اجتماعية تستطيع التنبؤ بالطريقة التي تحرك السلوك الإنساني في ظروف محددة نحو هدف معين.

ولقد أنتجت البحوث النظرية حول الدافعية كما هائلا من النظريات لكن كان يجب علينا تحديد مرجعية نظرية لهذا البحث وفق ما رأيناه مناسبا لذلك ووفق ما تُقدمه المصادر العلمية حول هذه المسألة بالإضافة إلى ما تفرضه خصوصية الوسط الذي تشمله الدراسة.

1. المقاربة السوسيومعرفية:

لقد فسرت النظريات الأولى في علم النفس التوجه السلوكي على أساس (مثير/استجابة)، وظهرت فيما بعد نظريات تنظر إلى الإنسان على أنه كائن معرفي ومع ظهور الكمبيوتر إنتشر هذا التوجه أكثر لكن كما يذكر نوتان (Nuttin) أن هذه النظرة تُفقِد الدافعية معناها فيقول: "إن الدافعية عند الإنسان تتدخل في صناعة القرار أو الإقبال على السلوك غير أن الآلة لا يمكنها أن تقوم بصناعة مثل هذه القرارات، إنها تقوم فقط بتنفيذ المخططات التي وضعت من طرف الكائن الذي تحركه الدافعية (فريد بوقريريس، 2012: 16).

هذا ما يضعف هذا التوجه في تفسير الدافعية وفي إطار البحث في مسألة الدافعية فإن التوجه المعرفي هو المؤسس للبحث في هذا الميدان فالدافعية أهم العوامل لظهور السلوك، وحسب المعرفيين فإن الدافعية تكمن في المعتقدات والتوقعات، وهي المحرك الأساسي للسلوك، والفرد في محاولة مستمرة لفهم العالم المحيط به.

والأمر الذي أهملته النظريات المعرفية وأضافته نظريات التعلم الاجتماعي هو دور المحيط، وقد طُوِّرَت هذه الفكرة في ظل المقاربات السوسيومعرفية والتي من أهم مبادئها ما يلي:

- القدرة على تصور وتأويل المحيط بواسطة أنظمة رمزية مثل اللغات (المنطوقة والمكتوبة) فاللغة عبارة عن وسيلة قوية للتأثير في المحيط، فهي تسمح للفرد بوضع مفاهيم واقتراح حلول دون تجريبها، فالقدرات اللغوية للمتعلم تسمح له بتفسير ما يحدث معه والتي تؤثر بدورها في دافعيته للتعلم.
- القدرة على الرجوع للأحداث الماضية لتوقع المستقبل على أساسها إن قدرة الفرد على استحضار الزمن الماضي والمستقبل هي المحرك الرئيسي لما نسميه هنا ديناميكية الدافعية.

- قدرة الفرد على ملاحظة سلوك الغير واستخلاص النتائج لنفسه، تشير هذه القدرة إلى التعلم بملاحظة الآخرين وهم ينجزون نشاطا ما دون الحاجة للمشاركة في ذلك النشاط مثال: الأساتذة المتربصين في مرحلة الملاحظة من التربص الميداني يتعلمون بهذه الطريقة.

2. نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

يعتبر ألبرت باندورا Albert Bandura مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي وهي نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية Sentiment d'éfficacité personnel فقسم العوامل المؤثرة على فاعلية الذات إلى 3 مجموعات وهي:

المجموعة الأولى : التأثيرات الشخصية : إدراكات فاعلية الذات لدى الطلبة في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية:

أ. المعرفة المكتسبة : و ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

ب. عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

ج. الأهداف: إذ أن الطلبة الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات ما وراء المعرفية هم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات و على المعرفة المنظمة ذاتيا.

د. المؤثرات الذاتية: تشمل قلق الفرد و دافعية مستوى طموحه .

المجموعة الثانية : التأثيرات السلوكية و تشمل 3 مراحل:

أ. ملاحظة الذات : اذ ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب. الحكم على الذات: تعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأداءهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها و هذا ما يعتمد على فاعلية الذات و تركيب الهدف.

ج. رد فعل الذات : الذي يحتوي على ثلاث ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية : و فيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية : و فيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية : و فيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة : التأثيرات البيئية:

أكد Bandura على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

إن هناك ثلاث أبعاد لتوقعات فاعلية الذات و هي كما أشار إليها A. Bandura

1. العمومية : و تعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة.
2. مقدار الفاعلية : يتحدد بمستوى الإتقان و بذلك الجهد و الإتفاقية و الدقة و التنظيم الذاتي.
3. القوة : الشعور بالفاعلية يعبر عنه بالمثابرة الكبيرة التي تساعد الطالب على اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي للنجاح. و تتقوى فاعلية الذات من خلال المصادر التالية:

أ. اختيار خبرات مُتقنة : من خلال خبرته في النجاح.

ب. الخبرات الإبدالية : يعتقد الطالب أن بإمكانه تجاوز العقبات عندما يرى زميله يتجاوزها.

ج. الإقناع اللفظي: يجعل الطالب يتغلب على الصعوبات.

الحالات الانفعالية الفسيولوجية: مصدر هام لشعور الطالب بالفاعلية الذاتية مثال: قوة الاعتقاد بان الله هو الشافي فيحدث الشفاء. (رفقة خليف سالم، 2009 : 137-139).

3. المفاهيم الإجرائية:

أ- الدافعية للنجاح المدرسي:

مجموع الدرجات المتحصل عليها عند تطبيقنا لمقياس يان فورنر QMF6 Y. Forner.

***الإحساس بالفاعلية الذاتية:**

مجموع الدرجات المتحصل عليها عند تطبيقنا لمقياس الاحساس بالفاعلية الذاتية للخالدي 2000.

ب- إستراتيجية التنظيم الذاتي:

مجموع الدرجات المتحصل عليها عند تطبيقنا لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لـ Purdie ترجمة وتعديل للبيئة العربية إبراهيم أحمد 2007.

ج- النظريات السوسيومعرفية:

هي نظريات فسرت السلوك على أساس عوامل نفسية واجتماعية.

4/ أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في كون الدافعية هي المحرك الأساسي لسلوك أي كائن حي كما تزيد أهميته عندما نتحدث عن الإنسان وخاصة المتعلم وكيف تلعب الدافعية دورا مهما في حبه للمادة واهتمامه بالنشاط المقدم له واكتسابه للمعلومات وبالتالي في تحصيله الدراسي وتنبع أهمية البحث من ارتباط الدافعية بالمعلم وبالمحيط الذي يتواجد فيه التلميذ، ودرجة إدراك المعلم لأهمية هذه الأخيرة في نجاح عمليته التعليمية وبحثه عن الطرق أو الاستراتيجيات التي تساعده في الرفع من دافعية تلاميذه في حالة تدنيها كما أن إدراك التلميذ لأهمية النشاط الذي يقوم به وللزمن اللازم لإنهائه وإدراكه لكفاءته ولحاجته للنجاح فيه وفي التحكم به فلا يعزو فشله أو نجاحه لعوامل أخرى فهو المسؤول الرئيسي عن ذلك.

وتزداد أهمية البحث بسبب كثرة النظريات المفسرة للدافعية ووجهات النظر المختلفة بين الباحثين خاصة وأنها عملية تمس كل جوانب الحياة وليس فقط التعليم ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث كل معلم مهتم اهتمام حقيقي بدافعية النجاح لدى تلاميذه بدءا بقياس مستويات الدافعية لديهم إلى وضع الإستراتيجيات اللازمة للرفع منها.

5/ أهداف البحث:

إن رؤية تلاميذ وطلبة يملكون كل مؤهلات النجاح لكن يكبحهم شيء واحد وهو نقص دافعية النجاح في دراستهم وانعدام متعة التعلم لديهم، يدفع كل باحث في مجال علم النفس وعلوم التربية إلى التفكير بجد في محاولة قياس مستويات دافعيتهم وفهم الأسباب الكامنة وراء تدنيها وإذا كان الإحساس بالفاعلية الذاتية يجعل المتعلم أكثر حماسا ورغبة في بذل مزيد من الجهد لتحقيق هدف معين فلماذا لا نبحث عن استراتيجيات وطرق فعالة تجعل من البيئة المدرسية بيئة أكثر متعة وفائدة.

ولهذا فإن هدف البحث هو التعرف على خلفية الدافعية عند التلميذ وقياس مستوياتها، كما البحث عن استراتجيات للرفع منها للوصول بالمتعلم إلى نجاحات مستمرة وإلى فاعلية ذاتية تمكنه من تجاوز كل الصعاب والعقبات بطريقة عملية تعتمد أولا على تحديد الهدف للوصول إلى النتيجة الإيجابية مرورا بتفكير ذاتي وتنظيم ذاتي وتعليمات ذاتية ومكافئة ذاتية أو عقاب ذاتي وحتى إثارة ذاتية وإذا احتاج لمساعدة الآخر سواءً معلم أو والد فهو يعلم متى يطلبها إذن إذا قام المتعلم بكل هذا أكيد سوف يصبح هو المقرر ومتعلم فعال وإيجابي فنحن هنا نضع تلميذا مخططا ومنفذا ومبدعا وإيجابيا خاصة وهذا ما نحتاجه فعلا في مدارسنا وجامعاتنا اليوم في ظل التحديات التي تعيشها الأمة العربية الإسلامية اقتصاديا – اجتماعيا – سياسيا.

6/ حدود البحث:

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء المحددات التالية:

- اقتصرت عينة البحث على تلاميذ مدينة وهران.

- اعتمد البحث الميداني على مقياس الدافعية للنجاح المدرسي QMF6 لـ فورنر Yanne forner المعرب من طرف الباحثة.

- اعتمد البحث على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لـ بوردي Purdie المعدل للبيئة العربية من طرف أحمد إبراهيم سنة2007.

- واعتمد البحث على مقياس الفاعلية الذاتية للخالدي سنة 2000.

الفصل الثاني
الدافعية ونظرياتها

تمهيد:

لقد حاول الفلاسفة قبل علم النفس تفسير أسباب سلوك الإنسان فأرسطو أكد أنه توجد رغبات هي التي تقود سلوك الإنسان، أما أفلاطون فيرى أن الروح تتكون من الشهية، القلب والفكر والتي كمجموعة معقدة تحكم الأفعال الإنسانية.

وبعد ظهور علم النفس وانفصاله عن الفلسفة ظهرت دراسات أخرى للسلوك كدراسة ماك دوغالMc Dougall فظهر مصطلح غريزة وهو مؤسس نظرية الغرائز وقام بربط الغريزة بالهدف.

وبقي استعمال مصطلح غرائز حتى سنوات ستينات وفيما بعد أكد فرويد Freud أن الإنسان يولد ببعض الغرائز البيولوجية التي تدفعه للتصرف بطريقة معينة (Mc Combs، 2000: 25)، ثم وضع السلوكيون نظريتهم، فأكد سكينر B.F Skinner مؤسس التيار السلوكي على فكرة أن الإنسان يولد صفحة بيضاء أين تكتب فيها تجارب الحياة والحوادث الخارجية شيئا فشيئا، وفي الميدان التعليمي يرى السلوكيون أنه يمكن للمعلمين أن يتحكموا في دافعية التعلم عند تلاميذهم بالمكافآت الخارجية (كالنقاط الجيدة، الجوائز....الخ).

وفكرتهم عن مستوى الدافعية لدى التلاميذ يكون حسب درجة التدعيم الخارجي أي حسب المكافأة أو العقاب وحسب العالم سكينر وسانده في ذلك بورلوس Burlus تكون دافعية التلميذ منخفضة أو في حالة لادافعية Amotivation بسبب نقص تشجيعات الأستاذ أو بسبب العقاب الجسدي أو النفسي.

أما أصحاب التيار الإنساني مثل (ماسلو Maslow، كارل روجرز C. Rogers) يرون أن الأفراد يأتون للحياة بتوجه طبيعي للتطور والتماشي مع الأحداث ويرون أن أساس الدافعية لا يوجد في الظواهر الخارجية عند التلميذ لكن في حاجته الداخلية للتعلم والمتعة كإنسان، وبسبب عدم إشباع هذه الحاجة وعدم تجديدها باستمرار يصبح في حالة لادافعية (R. Viau، 1996: 228).

وفي النظريات الإنسانية كما ذكر بيليتييه L.G Pelletier، فالوران R.J Vallerand هناك ثلاث أفكار أساسية في الدافعية الإنسانية:

1. ترى أن الإنسان قادر على تحسين وتطوير عاداته.
2. وجود حاجات الكفاءة والتوجه الذاتي.
3. وجود دافعية داخلية وخارجية (R.J Vallerand, E. Thill، 1993: 236)

وإن فكرة أن الإنسان لديه حاجات التوجه الذاتي أو الاستقلالية ليست جديدة وإنما ترجع لأفكار جايمس w. James، 1890 – 1904. وقد تحدث الإنسانيون عن الإرادة والفكرة أو الاعتقاد الذي يسبق السلوكات الإرادية هذا يتفق مع دراسة باندورا ، وقد كانت الفكرة السابقة أن هناك تناقض بين قدرة الفرد على الاختيار وتحكم بعض قوانين المحيط به حتى سنوات الخمسينات أكد العلماء وخاصة المعرفيون والمعرفيوالاجتماعيون على قدرة الفرد على التأثير في المحيط (R.J Vallerand, E. Thill، 1993: 238).

في الثلاثين سنة الأخيرة ظهرت تيارات أخرى وهي التيار المعرفي والمعرفي الاجتماعي (Cognitif , Sociocognitif) ويعتبر كيرث ليفين Keurth Lewin، مؤسس علم النفس المعرفي فهو أول من أعطى إقلاعة هذا العلم.

وقد حصر أصحاب التيار المعرفي الحديث عن الدافعية ووضعوها داخل علاقة الفرد ومحيطه فالدافعية تأخذ مصدرها من إدراكات وتوقعات الفرد اتجاه الحوادث التي تقع له (R. Viau، 1996: 228).

وقد حلل فيو Viau دراسات الباحث بنتريش Pintrich حول مصادر الدافعية وأثرها على التعلم فوجد أن الدافعية عند التلميذ تأخذ مصدرها من إدراكاته لسيرورة تعلمه وإن صورة التلميذ عن نفسه جد مهمة مما دفع برنار وينر B. Weiner إلى التأكيد على أنه ليست قدرات التلميذ هي العنصر المهم في تعلمه لكن القدرات التي يعتقد أنه يملكها وأبحاث أخرى مهمة كأبحاث باندورا تبين أن إدراكات التلميذ الخاصة بالسيرورة الدراسية أو المحيط الصفي هي المصدر الأكثر أهمية للدافعية.

ويؤكد المعرفيون على دور الإدراك في التعلم وعلى الدور الفعال للتلميذ ويجب تقبل فكرة أن كل معرفة هي قبل كل شيء فردية تولد من نظام معرفي خاص بكل إنسان والمهم عند النظريات المعرفية هي كيف ينظم الفكر ويرتب الواقع المدرسي المعاش.

وعلى هذا الأساس الدافعية ترتكز على اعتقادات Conviction الفرد حول قيمته، كفاءاته، قدراته، أي الصورة التي صقلها عن نفسه وكل تشبيع بالإيجابية (كلمات، عواطف، لغة مكتوبة) من الأهل أو المعلم تحسن هذه الصورة باستمرار وتزيد من الأحاسيس الإيجابية وتجعله يقترب من الهدف وأعمال علماء وباحثين معرفيون اجتماعيون وسلوكيون اجتماعيون أكدت على الدور الفعال للعوامل الخارجية كالدعم النفسي والاجتماعي للأقارب والمعلم الذي يتجسد في (الحنان، الانتباه الحق، الاحترام، التشجيع)، وكانت أعمال كل من (Bandura, M. Convingthon, C. Dweck, J. Eccles, S. Harter, H. Markus, B. Weinner) حول التقييم الذاتي دليل علمي فعال على أن اعتقادات واقتناعات التلميذ حول قدراته وكفاءاته وأحاسيسه الإيجابية والثقة بالنفس وتقدير الذات والفضول وتوقعاته للنجاح تؤثر بشكل كبير على دافعيته المدرسية وبالتالي آداءه المدرسي.

I. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية

1. مقدمة:

إن دراسة موضوع الدافعية ليس بالأمر السهل وذلك لتعدد الآراء والنظريات حول الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة، ورغم أنه تم اختيار التوجه السوسيومعرفي في البحث بقي الأمر صعبا خاصة إذا علمنا أن هذا التوجه هو الذي ساهم بشكل أكبر في تعدد النظريات وتنوعها، لذلك كان لابد من تقديم نظرة عن تطور موضوع الدافعية في إطار علم النفس مركزين على مقاربات السيرورة أي المعرفية والسوسيومعرفية التي أكدت على الدور الكبير الذي تلعبه المعتقدات، التصورات والأفكار (الجانب المعرفي) في فهم الدافعية الإنسانية، علما أنه تم تقديم مفهوم الدافعية في إطار علم النفس وضبط المفاهيم الأساسية التي ظهرت كل النظريات حولها.

وهي المفاهيم نفسها التي يرتكز عليها النموذج السوسيومعرفي (التكاملي) الذي تبنيناه وسيتم عرضه في هذا الفصل.

2. لمحة عن تطور مفهوم الدافعية

كلما ابتعدنا في تاريخ الفكر الإنساني يظهر بأن المفكرين الأوائل تساءلوا أيضا عن سبب حدوث السلوك وما الذي يدفعه للاستمرارية فيه أو الكف عن القيام به، سوف نتوقف عند أهم المحطات

التاريخية، من خلال عرض أهم المدارس الفكرية التي حاولت الإجابة عن السؤال المرتبط بالشيء الذي يدفع الإنسان للقيام بسلوك معين دون الآخر وفي موقف معين.

أ. المقاربة الفلسفية:

المحاولات الأولى لفهم الدوافع الكامنة وراء السلوك البشري ترجع للفلاسفة الإغريق الذين اعتقدوا أن السلوك البشري قد يكون مدفوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة والألم، وهو ما يفسر لجوء الحكام أو القادة إلى الجزاء والعقاب، أما سقراط وأفلاطون وأرسطو فيتمسكون بوجهة نظر مختلفة، حيث يعتبرون العقل هو المصدر الأول لتفسير دوافع السلوك البشري، فالإنسان محكوم بالعقل.

وقد ربط سقراط السلوك بالأخلاق فما يدفع الفرد هو حكمه على الأشياء بكونها أخلاقية أم لا فحكمه على الأشياء هو الذي يجعله يقبل عليها أو يبتعد عنها فيلعب العقل دورا مهما في إصدار تلك الأحكام الأخلاقية.

أما بلاتون Platon فقد بحث في مسألة بحث الإنسان المستمر عن السعادة، وأكد أن المعرفة العلمية أو الفلسفية أي العقلية هي التي تقود إلى السعادة الحقيقية.

بالنسبة لأرسطو Aristo هو آخر الفلاسفة الإغريق العقليين يرى أنه لا يكفي أن نعرف بوجود الشيء بل يجب الإحاطة بسبب وجوده باستعمال التأمل والملاحظة، فسلوكنا هو نتيجة تجاربنا التي تعلمناها وسلوك الإنسان موجه بهدف.

ب. المقاربة الميكانيكية:

ثم ظهرت بعد ذلك المقاربة الميكانيكية في تفسير سلوك الإنسان حيث أثبت جاليلي Galilée أن الأرض ليست مركز الكون وأنها خاضعة للقوى الفيزيائية للكون فكيف يكون أمر سكانها؟

وبالتالي ظهرت المسلمتين التاليتين:

- السلوك الإنساني ظاهرة طبيعية وبالتالي يخضع لنفس قوانين الطبيعة.

- يمكن تفسير السلوك الإنساني وتوقعه وفق قوانين تحكمه.

وأكد على ذلك ديكارت Decart الذي ذهب إلى أن كل ظاهرة فيزيائية يمكن أن تفسر بطريقة ميكانيكية فالعضوية تعمل بفعل الاستثارة التي تصل إلى المخ، ومن المخ للعضلات. وقد أدخل ديكارت الروح في تفسير السلوك فهي بمثابة قوة يمكن أن تتدخل بين المثيرات والاستجابات وهي الإرادة التي تسير سلوكاته بمشيئته.

أما توماس هوبس Tomas Hobbes فقد تبنى التوجه المادي الذي يخضع للقوانين الفيزيائية، وقد فسر مبدأ اللذة تفسيرا فسيولوجيا فاللذة ناتجة عن ارتفاع تدفق الدم في حين الألم ناتج عن انخفاض في تدفقه، يعني أن الاقبال على الفعل مرتبط بزيادة تدفق الدم في العضوية الناجم عن الاستثارة والذي يدفع الفرد لانجاز الفعل في حين يكون الإحجام عن الفعل ناتج عن الانخفاض في تدفق الدم أمام فعل غير مرغوب فيه.

ج. المقاربة الترابطية:

يعتبر جون لوك Johon Locke المؤسس لهذا التوجه الفكري حيث يركز على البعد النفسي ويرفض فكرة الإرادة الحرة للإنسان أو إرجاع السلوك البشري لأسباب وراثية وتلعب التجربة حسبه الدور الأساسي في تشكيل سلوك الإنسان وفهمه.

د. المقاربة العقلية:

الإنسان يُقبل على الفعل لأنه يرغب في ذلك أو لأنه مدفوع بقوى غريزية (قدرات) فإذا تعدى إنسان على آخر فذلك ناتج عن (قدرة الاعتداء) وإذا تكلم شخص عدة لغات فذلك لأن قدراته اللغوية كبيرة، وأن عدد القدرات التي يمكن إحصاؤها كبير جدا هذا ما يجعل تفسير السلوك وتوقعه صعب.

ويرى كانط أن العقل البشري يملك العديد من المفاهيم التي لا يمكن للتجربة الحسية تفسيرها، فالعديد من المفاهيم موجودة في عقولنا تسمح لنا بإدراك العالم المحيط بنا وليست نتيجة تجاربنا فنعرف دون تعلم مسبق أن بعض الأمور جيدة نقبل عليها، وبعضها سيئة فنتجنبها.

هـ. المقاربة التطورية:

من روادها وليام جيمس W. James وماك دوغال Mc Dougall وماسلو Maslow فيفسر النموذج الغريزي سلوك الإنسان على أنه مجموعة غرائز يولد الإنسان مزودا بها، وتُقدم الوراثة خصائص وصفات الإنسان تتطور عبر مراحل نموه وتقدمه في الحياة. وقد استعار بياجيه Piaget هذه الفكرة في بناء نظريته البنائية المعرفية ليشير لآلية التطور المعرفي.

و. المقاربة التجريبية:

ظهر التوجه التجريبي مطلع القرن التاسع عشر نتاج التقدم العلمي الذي عرفته البشرية، فالمفاهيم السابقة كلها تدخل في علم النفس الدافعية لكن كان ينقصها صفة العلمية فتحولت النظرة للظاهرة النفسية لتصبح نظرة موضوعية وبالتالي يمكن قياسها.

إن الهدف من العلم ليس بلوغ الحقائق الملازمة للطبيعة وإنما هدفه دراسة العلاقات التجريبية الموجودة بين مختلف المفاهيم للوصول إلى تعميمات أو قوانين تفيد في توقع السلوك البشري. وقد لعبت النظرية السلوكية في هذا الإطار دورا فعالا.

فسرت هذه النظرية السلوك الإنساني بإرجاعه لقوانين المثير والاستجابة فيبدو جليا دور التعزيز في تفسير الدافعية، فالرابطة بين المثير والاستجابة تتقوى بفضل الأثر الذي يحققه السلوك وهو ما يعبر عنه ثورندايك Thorndick بقانون الأثر، وجعل منه فيما بعد سكينر حجر الأساس لنظريته الاشراط الإجرائي (بوقريريس فريد، 2013: 36).

ز. المقاربة المعرفية والاجتماعية:

كان الاهتمام بالجانب المعرفي قليل ومحتشم في مطلع القرن العشرين حيث أن مفاهيم مثل التفكير، المعتقدات والمعارف، الأهداف، رُفضت تماما من قبل السلوكيين حيث اعتبروها ظواهر غير قابلة للملاحظة وبالتالي لا يمكن أن تكون موضوع بحث في علم النفس.

ولكن ظهرت النظريات التي جعلت من المعارف المحدد الأساسي للسلوك الإنساني فوقف المعرفيون موقفا وسطا بين التوجه الغريزي والتوجه السلوكي بالإضافة للاستعدادات الفطرية المزود

بها الإنسان، والعوامل الخارجية والمتمثلة في مختلف المثيرات والتعزيزات التي يتلقاها في محيطه الطبيعي والاجتماعي والعمليات العقلية الواعية والغير واعية التي تعمل كآليات لضبط السلوك البشري.

فأكد المعرفيون أن اللغة والصورة العقلية تسمح للإنسان بالتخيل واستنتج الباحث ألبرت باندورا A. Bandura أن الإنسان يمكنه أن يُحدث لنفسه تعزيز داخلي دون أن يحصل عليه فعلا وهذا كان إثباتا لقوة الجانب العقلي للبشر (f. fenouillet: 2010، 163)، كما أن هذه النظرة المعرفية أضعفت من بعض النظريات السلوكية كنظرية هل Hul فلا يمكن تفسير سلوك اللاعبين في ألعاب تعتمد على المبالغ المالية التي تكون غالبا باهضة مثل (لوطو Loto.....) فهو في كل مرة يخسر لكنه يصر على اللعب، يشرح ألبرت باندورا ذلك في نظريته المعرفية الاجتماعية حيث يرى أن اللاعب يتوقع تدعيم السلوك وهو الربح فهو يربح في عقله فهذا التوقع والذي هو عملية معرفية تحدث تعزيز لسلوكه في الاستمرار في اللعب حتى لو خسر.

كما أن طولمان Tolman في نظريته يؤكد أن الفأر لا يصدر فقط الاستجابات التي تعلمها بفعل الاشراط بل يصدر استجابات جديدة تمكنه من بلوغ الهدف، حيث تمكن فيما بعد من وضع نموذج نظري يرتكز على التوقع والقيمة والذي أصبح فيما بعد ركيزة العديد من النماذج المعرفية كأعمال لفين LEWIN وروتر Rotter و أتكنسون Athkinson و وينر Weiner.

وتدخل نظرية باندورا Bandura ضمن التوجه السوسيومعرفي والذي ظهر بعد التوجه المعرفي، فأعمال هايدر Heider وكيلي Kelley ووينر فسّرت محددات السلوك ونتائج سلوكنا وسلوك غيرنا (بوقريريس: 2013، ص 45) فاعتمدت على مفهوم العزو والدافعية الداخلية والخارجية وبدأ الباحثون المعرفيون يسألون لماذا توجد دافعية داخلية فتحدثون عن ضرورة تحديد الهدف، فالهدف تحدي يضعه الإنسان ويحاول تجاوز العقبات للوصول إليه، وقد أكد إدوين لوك Edwin Locke أنه كلما حددنا هدفا مُهِمًا وصعبا وصلنا لنجاح أكبر، فما يدفعه ليس جوائز وتعزيزات خارجية إنما داخلية (f. fenouillet: 2010، 167)، في حين تحدث باندورا عن الهدف القريب المدى والبعيد المدى ففي نظريته حول الفاعلية الذاتية فيرى أن الفاعلية الذاتية تكون مرتفعة وحاضرة دائما إذا وضعنا أهدافا قريبة المدى بدل أهداف بعيدة المدى، كما أثبت أن الهدف قريب المدى يؤدي لأداء أفضل وتصبح الفاعلية الذاتية مُدركة وكل هذه الأفكار أصبحت وسائل لتحسين العملية التدريسية ومهدت لوضع طرق

واستراتيجيات لحل عدة مشاكل دراسية منها صعوبات التعلم، التأخر الدراسي، العجز عن التعلم وهذا ما أكده مارتان سيليغمان Martin Seligman حيث أكد على دور الوسط التعليمي وما يحمله من مؤشرات القلق والسلبية والتي تؤدي إلى العجز أو تعلم العجز الدراسي، أي أنه أكد بتجاربه أن العجز والفشل نتعلمه وليس مرتبط بسمات الشخصية وظهرت دراسات عديدة مرتبطة بالميدان التدريسي أثبت ذلك مثل دراسة كارول دويك C. Deweek التي وجدت أن التلاميذ يعجزون إذا وضعوا أمام تمارين أو مشاكل صعبة. وستيفان هيرليك Stéphane Ehrlick وأنياس فلوران Agnés Florin اللذان وضحا أثر الاستسلام للعجز في دراسة مادة الفرنسية، ومادة الهندسة .

ويذكر ليوري Lieury تجربته مع التلاميذ في حصة جغرافيا فأثناء عرض خريطة تحتوي على 24 مدينة يجب حفظها ثم نضيف 24 مدينة أخرى نلاحظ عجز عند التلاميذ في حفظها خاصة التلاميذ الضعفاء ولا نقصد ضعفاء التحصيل أو القدرات العقلية لكن قد يكون التلميذ ضعيف في إدراك كفاءته الذاتية، أو إحساسه بفاعليته الذاتية ضعيف أو غياب دعم الأستاذ أو سخرية الزملاء أو إحساس أن أستاذه يراه ضعيفا كل هذا يؤدي للعجز الدراسي (f. fenouillet: 2010، ص 171).

كما أن نظرية مثل نظرية ديسي ريان Deci, Ryan حول الكفاءة والتوجه الذاتي كانت وليدة الأبحاث السابقة حول العجز المتعلم، فهي نظرية استحضرت حاجتين مهمتين وهما الحاجة للكفاءة والحاجة للتوجه الذاتي.

فالدافعية الداخلية حسبهما أن التلميذ يحس أن كفاءته عالية جدا ويحس بأنه اختار النشاط بِحُرية، فأكدا أنه كلما أشبع التلميذ هاتين الحاجتين كان تلميذا ناجحا.

ويؤكد الباحثين أن الدافعية الخارجية والمتعلقة بالمكافآت تكون جيدة أحيانا ونتائجها إيجابية أكثر عند التلميذ ذو قدرات عالية بينما دور الدافعية الداخلية أهم فانخفاض في مستوى الكفاءة المدركة في جو مدرسي مقلق ومليء بالأوامر يؤدي للادافعية ولفشل أو عجز دراسي، ويؤكد الباحثان على دور المعلم الأساسي في رفع دافعية التلميذ الداخلية فتنمية المعلم للتلميذ الإحساس بالضعف أو الفشل يؤدي للادافعية (f. fenouillet: 2010، 173) وهذا ما فتح مجال البحث في استراتيجيات التدريس اللازمة للرفع من الدافعية للنجاح والقضاء على هذا العجز والتي سوف نعرضها في الفصل الثالث.

II. تعريف الدافعية في إطار علم النفس

1. تعاريف الدافعية عامة:

1/ **بونتانيلا Pantanella**: هي طاقة تجعلنا نركض. (Pierre Vianin، 2006: 23-24).

2/ **ديكير Decker**: هي مصدر نفسي للطاقة اللازمة للفعل.

3/ **لوجوندر Legendre**: هي جملة من الرغبات التي تدفع الشخص للقيام بمهمة معينة أو تحقيق هدف لإشباع حاجة.

4/ ويقول ليفي لوبوير Levy le boyer الدافعية في أية عضوية حية هي المركب أو السيرورة التي تنظم التزامه للقيام بنشاط معين. (Pierre Vianin، 2006: 24).

5/ تحدد الدافعية الانطلاق في اتجاه معين مع الشدة المطلوبة وتضمن الاستمرارية حتى الحصول على النتيجة أو التوقف التام.

6/ يتميز هذا المفهوم بالحركة والطاقة أو فعل أن أكون نشيطا.

7/ الدافعية دعوى للتكامل والتنظيم لعدد كبير من المتغيرات المحيطية والتحفيزات الموقفية (Pierre Vianin، 2006: 23).

8/ هي خلق الشروط التي تدفع للتصرف، هي إثارة وإعطاء حركة (أوجر وبوشلار Auger et Bouchlart 95).

9/ هي جملة من الظواهر أين تلعب المثيرات دورا لبلوغ الهدف المحدد (ديلانشير Delandsheer).

10/ الدافعية كل اتجاه انفعالي وكل قابلية للتأخر وهي صورة ديناميكية لعلاقة الفرد بالمحيط (Pierre Vianin، 2006: 24).

11/ العلاقة التفاعلية بين العوامل الشخصية والبيئية وهي التركيب النظري المستعمل لتفسير القوى الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى قيام بالسلوك واستمراره (فالوران وتيل Vallerand et Thill1993: 18).

12/ الدافعية تفسير لديناميكية السلوك. (Pierre Vianin، 2006: 23).

13/ قال (فورد Ford 1992) بأن:الدافعية هي مركب يمثل التوجه الذي يأخذه الفرد، الطاقة العاطفية والتجربة التي تدعم الفعل ومجموعة التوقعات التي يضعها الفرد للوصول للهدف. (Fabien Fenouillet: 2012، 8).

14/ **آل كامبل Ccompell al 1970:** الدافعية الفردية مرتبطة بـ:

أ. توجه السلوك: أي ماذا سوف يختار الفرد إذا كانت لديه عدة اختيارات ممكنة.

ب. قوة الاستجابة: (الجهد المبذول) عندما يتم الاختيار.

ج. درجة المثابرة والإصرار: (La persistance) (F. Fenouillet، 2012: 07)

15/ يؤكد نوت Not 1985 أن مفهوم الدافعية يجمع الدوافع الشعورية واللاشعورية، الحاجات، الغرائز ذات المصدر البيولوجي، التفاعلات النفسية للمثيرات التي مصدرها المحيط الخارجي أو الشخص نفسه وكل عمل بحاجة لديناميكية التي تصدر دوافع يعبر عنها بطاقة واتجاه. (Pierre Vianin، 2006: 25).

16/ هي مجموعة الدوافع التي تفسر الفعل (R.J. Vallerand, E. thill، 1993 ، 17).

17/ الدافعية حالة أو استعداد نفسي تحدد انطلاق وشدة وتوجه السلوكات أو النشاطات المعرفية (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et l'information، 658).

18/ الدافعية تصف جملة العوامل الداخلية التي تدفع الشخص للالتزام بالقيام بنشاط معين والإصرار على إكماله ومن بين هذه العوامل القيمية التي يعطيها الفرد للنشاط بمعنى المتعة التي يجنيها (دافعية داخلية) أو دافعية خارجية (مكافآت)، وكذلك الإحساس بالكفاءة التي تمكنه من قيادة النشاط بنجاح والاستمرار فيه (Patrick

Rayon, Agnès Van Zanten، 2008: 30). وبسبب صعوبات غير متوقعة أو ما يسمى بالتحديات يجب البحث عن مصادر نحافظ بها على الدافعية،لدينا نوعين من الدافعية دافعية التقرب أي تقرب من هدف ذو قيمة ودافعية التجنب أي الابتعاد عن هدف يعتقد أنه ليس له قيمة.

19/ دافعية حالة داخلية غير ملاحظة مباشرة لهذا الباحثين يرجعون الدافعية واللادافعية لجملة مؤشرات تكشف درجة الالتزام العاطفي (الإشباع، الملل، القلق، الفائدة)، والتزام معرفي (الفهم، معالجة المعلومات)، والتزام سلوكي (الخيار، الزمن، الإصرار، الغياب) في نشاط معين، إذن الدافعية جملة سيرورات تؤثر على الالتزام في النشاط لكن يجب التذكير بأن الالتزام ليس العامل الوحيد الذي يحدد الأداء لكن يوجد عوامل أخرى كالهدف (But) تحت مسميات مختلفة (كفاءة مدركة، الذات، التحكم المدرك، الإحساس بالفاعلية الذاتية) إن ثقة الفرد في قدراته للقيام بالمهام المطلوبة تحدد جزئيا الطريقة التي سوف يتبناها ومستوى الأداء الذي سوف يصل إليه حقا.

20/ مفهوم نظري يفسر قوى داخلية تؤدي إلى الانطلاق والتَوجه والشدّة والإصرار على السلوك. وهي بحث عن النشاط بسبب الاهتمام والفائدة التي يوليها الفرد له. وقوى خارجية مسيّرة بتدعيمات. الدافعية ليست حالة دائمة وثابتة وهي محددة بعلاقة الفرد بمحيطه الاجتماعي الذي يحتاج لوجود هدف محدد وذو فائدة للفرد (Francis Danvers 2^{em} Ed، 2003: 396).

21/ الدافعية طاقة نفسية موجودة مع طاقة بيولوجية بحاجة إلى تغذية مستمرة وإلا سوف تنطفئ، وهي عامة عامل مهم لكي نصبح فعّالين وناجحين. (Jaque André، 2005: 17و32).

22/ الدافعية توجه نشط يتميز بالانتقاء والإصرار وليست سمة لشخصية معينة لكنها توجد في علاقة الفرد مع نفسه ومع المحيط والدافعية الداخلية قوة نفسية تحدد السلوك مصدرها داخلي (حاجة، اهتمام، اعتقاد، قيمة) والدافعية الخارجية مصدرها

مؤثرات خارجية (ثواب، تهديد، عقاب، تعزيز) للسلوك المطلوب. (Dictionnaire de la formation et de développement، 1996: 198 – 199).

2. تعاريف الدافعية المدرسية:

1/ "الدافعية للتعلم هي قدرة طبيعية فطرية موجودة عند كل التلاميذ تجعلهم في حالة إيجابية (نفسية وعقلية) ويحصلون على جو تعليمي يساندهم في مجهوداتهم".وحتى التلاميذ الذين يظهرون فَقْد لكل دافعية تعلم يستطيعون استرجاع هذه القدرة الطبيعية والتطور بطريقة إيجابية"، فالدافعية قدرة Capacité (مثل الذكاء – الذاكرة – الإدراك) تتطور بالتجارب والتدريب. (B. MC. Combs, James E. Pope، 2000: 33).

2/ وضح (رولاند فيوو Rolland Viaux) أن الدافعية ظاهرة ديناميكية أي هي في تغير مستمر أين تتفاعل إدراكات التلميذ، سلوكاته ومحيطه مما يؤدي لبلوغ الهدف، ويؤكد فيو Viauxعلى أنه يجب على المعلم أن لا يتوقع أن مادته الدراسية لوحدها كفيلة بزيادة دافعية التلاميذ وإنما الشروط التي يخلقها هو داخل القسم وإدراك التلاميذ لهذه الأخيرة من سيزيد من دافعيتهم وهذا يتفق مع رأي (زيمرمان Zimmerman).

3/ يرى (كيلر Killer) أن الدافعية لا توجد فقط في العملية التعليمية بحد ذاتها وإنما في الظروف التي يحدث فيها التعلم وفي إدراكات التلميذ حول النشاط البيداغوجي المقترح عليه، فيشكك في أن الجوائز والإثابات تزيد فعلا من دافعية التلاميذ إذ أن مكافأة بعض التلاميذ على نشاطات ينجحون في القيام بها يؤدي عند البعض إلى انخفاض دافعيتهم وهذا يتفق مع (إدوارد دسي Edward Deci) .

4/ دراسات (**ويلي لانس Willy Lens**) وفريقه أكدت أن التلاميذ الذين لديهم طموحات واضحة وأهداف مسطرة عبر الزمن بشكل جيد وهو ما يطلق عليه الخبراء إدراك المستقبل أو إدراك الزمن (Perception temporel) هم الأكثر قدرة على إدراك قيمة النشاط الذي يقومون به (يتفق مع Y. Forner، 2006).

5/ دراسات **(كارول أيمزCarol Ames)** أوضحت بأن التلاميذ ذوي دافعية منخفضة أهدافهم متعلقة بنتائج الامتحانات بمعنى أنهم يقومون بالنشاطات ليس لاكتساب معارف جديدة وإنما للحصول على نقاط عالية، تهاني وتشجيعات من أساتذتهم.

6/ يرى جاك أندريه Jaques André: أن كل نجاح متعلق بالدافعية فهو عامل مهم للفاعلية والنجاح في كل الميادين، أما في التعليم فيعتبره كمجال يسمح بالفهم وبالتالي الحصول على نتائج مدرسية جيدة ويؤكد أن الفرد تكون دافعيته قوية عندما يجد معنى لما يقوم به يتفق مع Bandura 2003.

7/ في دراسة لآلان ليوري Alain Lieury : يرى أن الدافعية مجموعة ميكانيزمات تحدد انطلاق السلوك فالدافعية الخارجية مسيرة بحوافز (كالجوائز والنقط) والدافعية الداخلية تنبع من داخل الفرد فهو يبحث عن النشاط من أجل النشاط في حد ذاته وهو نابع من حب الاكتشاف، يتفق مع E. Deci, Ryan (F. Fenouillet، 2012: 08) .

8/ يرى رونلا فيو R. Viau أن التلميذ ذو دافعية مرتفعة لديه طموحات واضحة يؤدي به لإدراك أهمية وفائدة النشاطات المدرسية التي تقدم له ومدرك ومقتنع أن قادر على إنجازها وبأنه يتحكم في سيرها ونجاحه فيها (R. Viau، 1994 229).

9/ الدافعية تملك دورا مهما في التكوين وفي سير النشاطات فهي تأثر –تحدد – تشرح – تدعم – وتأكد – تثير وتوجه مجموعة العناصر التي تكون حياة الإنسان المدرسية والعامة. (René Fourcade، 1975 23).

10/ حسب يان فورنر Y. Fornnerفإن الدافعية هي التركيبة التالية : الحاجة للنجاح + موجه الضبط + الإدراك الزمني وقد تم شرح كل عنصر بالتفصيل في الجانب التطبيقي لأننا اعتمدنا على مقياس فورنر للدافعية QMF6.

11/ جاء باندورا **Bandura** في نظريته عن الفاعلية الذاتية بمفهومين أساسيين هما: إحساس بالفاعلية الذاتية و الفاعلية الذاتية المدركة. "الفاعلية الذاتية المدركة هي اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وإتباع طريقة موجهة أو خط التوجيه لإعطاء النتائج

المرجوة". أما "الإحساس بالفاعلية الذاتية يهم تقييم الفرد لاستعداداته ويجب أن نذكر أن Jaques le comte المترجم لكتاب Bandura 2003 أكد أن المفهومين الإحساس بالفاعلية الذاتية والفاعلية الذاتية المدركة هما ترجمتين لـ (Self-efficacy). غير أن الفاعلية الذاتية ترجع لتأثير أفعال الفرد على نفسه والفاعلية الذاتية المدركة ترجع لتأثيره على المحيط. ويؤكد Bandura أن الدافعية هي فعل يؤثر على النتائج الدراسية بواسطة دوافع معرفية والفاعلية الذاتية تدخل في تركيبة هذه الدوافع ويضيف أن الدافعية هي معرفية لأن الفرد يبحث دائما عن تحديد أسباب نجاحه أو فشله. ويرى Bandura أن الدافعية هي مسبقة لأنها تعتمد على توقع النتائج موجهة بأهداف تسمح للفرد بتحديد الاستراتيجيات اللازمة وبالتالي السلوكات الملائمة (F.Fenouillet، 2012، 57).

12/ إن توقع النجاح يدفع لتحديد استراتيجيات تعلم مثل التنظيم الذاتي وقد اعتمد زيمرمان على نظرية باندورا لوضع إستراتيجية تعلم ترفع من الدافعية وهي إستراتيجية التنظيم الذاتي (Vallerand، 1993: 133).

13/ بالنسبة لـ **Clair Weinstein**: فإن التلميذ ذو دافعية مرتفعة يخطط لتعلمه ويقوم بتقييم ذاتي ويدرك ويسيطر على وقت الدراسة ويرفع من دافعيته بنفسه وهذا يتفق مع دراسات .Y. Forner 2006, Pitrich 2004, Zimmerman 2004, Bandura 2003

III. نظريات الدافعية على أساس النموذج التكاملي لفابيان فنويه:

إن نظريات الدافعية كثيرة فقد فاقت 101 نظرية(F.Fenouillet ، 2012: 65) ويصعب عرضها كلها بالتفصيل لذلك تبنينا [النموذج التكاملي Modèle intégratif] (FF) إذن ما هو النموذج التكاملي؟

1. النموذج التكاملي لديناميكية الدافعية لفابيان فونويه Fabien fenouillet

هو عبارة عن نموذج النماذج فهو لا يعوض أو يأخذ مكان النماذج أخرى إنما يحاول تحقيق هدفين:

1/ بناء جسور بين كل هذه النظريات وذلك لإيجاد النقط المشتركة بينها ونقط الاختلاف أيضا وهذا كله من أجل الوصول لنتائج تخدم الجانب النظري والعملي .

هذا النموذج هدفه الحقيقي هو اقتراح الترتيب الأكثر تناسقا للنظريات وسوف يسهل مواقع النظريات مع بعضها البعض ويعطينا نظرة عامة حول فضاء الدافعية كما يسهل لنا اختيار النظريات التي تخدم بحثنا نظريا وتطبيقيا.

وأثناء عرضنا لنظريات الدافعية فإننا سوف نلاحظ أن بعض النظريات تستلف بعض المفاهيم من نظريات أخرى وذلك لتداخلها مع بعضها البعض أو لأن مصدر أفكارها النظرية والعملية واحد لذلك من الصعب إيجاد تصنيف يمكننا من الفصل بين هذه النظريات لكن يمكننا أن نضع عائلات لمفاهيم نظرية اشتركت فيها عدة نظريات.

مثال: مفهوم الإحساس بالفاعلية الذاتية SEP الذي وضعه Bandura 2003 مستعمل كما هو في نظرية تحديد الهدف لـ (Locke, Latham 2002) وكذلك في نظرية التنظيم الذاتي لـ (Zimmerman 2002) كما في النموذج العام للتنظيم الذاتي لـ (Pintrich 2004).

وبعض النظريات تستعمل نفس المفاهيم لكن بإعادة تعريفها كمصطلح إرادة Valence الذي وضع من قبل Lewin1935 في إطار نظرية المجال كما أستعمل في نظرية Atkinson 1964 ونظرية Vroom 1964 وفي بعض الأحيان توجد مفاهيم لاتستعمالها النظريات كما هي أو تستعملها جزئيا مثل مفهوم (قرار/ خيار/ Décision, Choix) أو إستراتيجية معرفية Stratégie cognitive

2/ الهدف الثاني تحديد مكونات الدافعية وشرحها وإعطاء نظرة عامة حولها.

وسوف يتم عرض أهم نظريات الدافعية وترتيبها زمنيا حسب هذه المكونات بالترتيب لكن الشرح المفصل سوف يكون للحديثة منها نظرا لعددها الكبير ويجب التذكير أن دراسات كل من (كامبل وأول Campbell, al) مكنتنا من التعرف على شكلين من النظريات.

- **نظريات المضمون Théories de Contenue**
- **نظريات السيرورة Théories deProcessus**

بالنسبة لنظريات المضمون فإنها تبحث بالدرجة الأولى على تشخيص ما يوجد في المحيط أو عند الفرد ويؤدي إلى إعطاء طاقة لدعم سلوك معين.أما نظريات السيرورة فإن الدافعية هي ثمرة تفاعل بين عدة متغيرات دالةSignificatifs. (F.Fenouillet، 2012: 17).

ونموذج F. Fenouillet يظم سبعة 7 مجموعات مفاهيمية Ensemble Concéptuel التي ترتبط بالدافعية منذ بداية دراستها لحد الآن.والتي تظم أصناف مفاهمية Catégories Conceptuelوإن ترتيب هذه المجموعات يكون حسب أسبقية وجود مفهوم قبل الآخر.

مثال: الحاجات الفزيولوجية تظهر قبل المحركات وكذا الحاجات النفسية موجودة قبل الدوافع التي تسببها.

وفي نفس السياق فإن القرار أو الخيار ليس له معنى إلا بوجود الدوافع أو الحاجات، وبوضع هذه العلاقات بالترتيب الزمني الملائم نحصل على مخطط يمكننا من شرح ما يحدث قبل وما يحدث بعدللوصول إلى النتيجة أو الهدف المحدد.

ولفهم أكثر للعلاقات الموجودة في النموذج التكاملي من الأفضل فهم وشرح ليس فقط المجموعات المفاهيمية ولكن حتى الأصناف المفاهيمية التي ترتبط بها.

ويجب أن نذكر بأن بعض النظريات قد نعرضها في المجموعة المفاهمية الأولى ونجدها كذلك في المجموعة المفاهمية الثانية لأنها تعتمد على الاثنين في تفسير الدافعية.

مثال: نظرية التوجه الذاتيAuto détermination Déci, Ryan 2002 .

2. مفاهيم مرتبطة بالنموذج التكاملي

كما نلاحظ في النموذج التكاملي ل F. Fenouillet توجد بالإضافة لسبعة مجموعات مفاهيمية التي تطرقنا لها سابقا مفاهيم أخرى مرتبطة بالدافعية مثل :

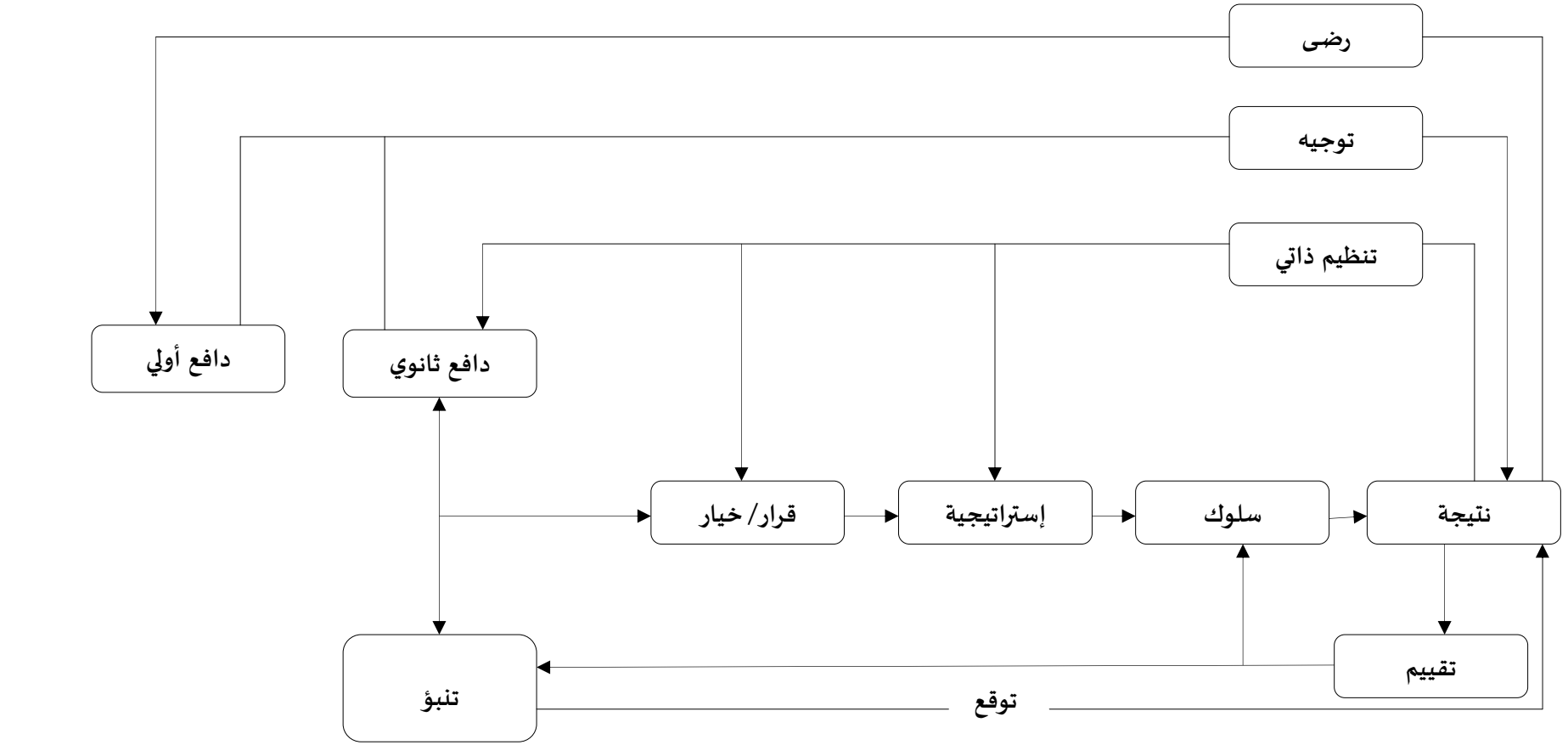
الفعل الإرادي volition وهو مفهوم استعمل قبل مفهوم الدافعية ترك من طرف السلوكيين فأعيد دمجه في أوائل القرن 20 وهو يرتكز أساسا على مظهر غير ملاحظ ولم يقبله السلوكيين علميا رغم انه كان من اهتمامات مؤسس علم النفس التجريبي vundt 85 ودرسه الكثير من العلماء الألمان

مثل: kuhl 86, 87 ,hek haussen 99 ,gollwtzen والنموذج التكاملي يرى انه يمكن تمييز مرحلتين في الدافعية:

- دافعية محضة
- دافعية إرادية.

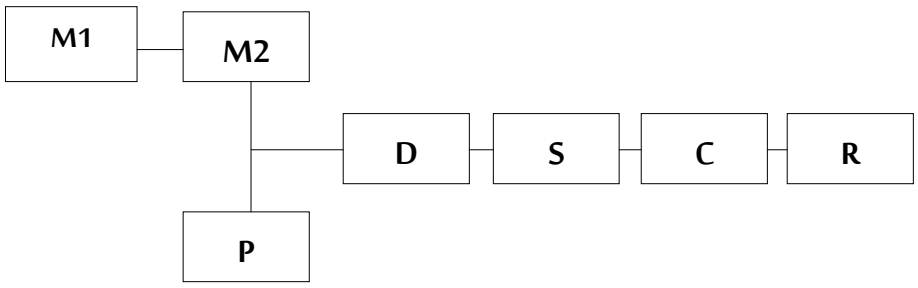
المرحلة 1 تجمع الدوافع وتوقعاتها حدودها عند أخد القرار في هذه المرحلة يتم دراسة توجه السلوك، الهدف، الاهتمام، المعرفة لماذا يتصرف الفرد هكذا بداية السلوك ودرجة استمراريته وأغلب النظريات الدافعية تتواجد في هذه المرحلة.

المرحلة 2: تسمى فعل إرادي volition تبدأ من اخذ القرار هنا نحاول فهم كيف يتكون الفعل الإرادي الذي يجعل الفرد يثابر للقيام بالسلوك لبلوغ نتيجة التي تزيد دافعية الفرد.



نموذج رقم: 1 النموذج التكاملي لفابيان فنوبيهModèle intégratif Fabien Fenouillet

3. النموذج المصغر: F. Fenouillet: 20012



النموذج رقم: 2نموذج مصغر للنموذج التكاملي لفابيان فنوييه

M1	Motifs primaires	دوافع أولية	S	Stratégies	استراتيجيات
M2	Motifs secondaires	دوافع ثانوية	C	Comportement	سلوك
P	Prédiction	تنبؤ	R	Résultat	نتيجة
D	Décisions	قرار			

النموذج التكاملي لفابيان فنوييه **Modèle intégratif Fabien Fenouillet(F.F Théorie de Motiv 2012 P..)**

لكي نفهم أكثر النظريات المفسرة للدافعية سوف نشرح أولا المفاهيم التي على أساسها بنيت هذه النظريات.

إذا كان هناك سؤال أساسي حول الدافعية سوف يكون تساؤلنا ما هو الدافع؟ أو ما السبب لسلوكاتنا المختلفة؟ الدراسات الأولى حاولت الإجابة عن التساؤل بوضع قائمة للغرائز Instincts أهمها: دراسات:(جامس – ماكدوغال James, Mc Dongall 1890-1908) والتي تطورت فيما بعد إلى قائمة حاجات (ماسلو، موراي Maslow, Muray1943-1938) ثم بعدها تعقدت نماذج الدافعية بتعدد الدراسات، وهو ما أسلف عنه وضع شكلين نظريين (السيرورة) و (المضمون) من قبل أول وكامبل Campbell, Al 1970) والتي اعتمد عليها كذلك فيما بعد (ديسي – ريان Deci, Ryan 2000) في وضع نظريتهما حول التوجه الذاتيAutodétermination والتي وضحت الفرق بين مضمون الأهداف أو النتائج وسيرورة التنظيم التي على أساسها تبقى النتيجة مستمرة.بالنسبة لهما في المضمون نسأل "ماذا" بينما في السيرورة فنسأل "لماذا".

المجموعة المفاهيمية الأولى (دوافع أولية) تعتمد تحديدا على فكرة المضمون المقترحة من قبل (Campbell, Al 1970) إذن كلمة دافع هي التي تم تداولها والاحتفاظ بها عوض (غرائز ورغبات) لأن لها نفس المصدر أو الجذر اللاتيني Movere والذي يدخل فكرة التحرك وهو قلب الدافعية ويعطيها ديناميكية.

حسب النموذج التكاملي فإن الدوافع هي إشباع للحاجات مثال: دافع الأكل لإشباع حاجة الجوع وهذا يتفق مع نوتان Nuttin 1991، ومصطلح الدافعية يستعمل بنفس معنى الدافع. (F. Fenouillet، 2012: ص 35)، ويجب الإشارة إلى أن بعض النظريات تهتم بأصل السلوك بينما نظريات أخرى تضع هذه المسألة في ثاني مرتبة وتركز على السلوك نفسه، هذا ما يؤكد على وجود دوافع أولية وأخرى ثانوية.

كما أن هناك سيرورتين مهمتين في النموذج التكاملي ولها أثر أولي على الدافعيةوهي:

- **الانتظار أو التوقع Attente:**

وتبدأ من التنبؤ وصولا إلى النتيجة وقد أظهرت دراسات كثيرة أن احتمالات النجاح والفشل لها أثر على الدافعية عند الفرد.

- **التغذية الرجعية Feed back**

تعلِم الفرد بالمساحة بين النتيجة المحصل عليها ومدى توقعه الحصول على نتائج تؤثر على الدافعية، بمعنى الديناميكية التي تحدث والتي تبرز أن الفرد يريد الحصول على نتيجة معينة.

في هذا الجزء من الفصل الثاني سوف نعرض أهم نظريات الدافعية وليس كلها لأنها فاقت 100 نظرية (101 نظرية تقريبا) هذا ما أكده 2012F. Fennouillet : 65 وقد تم اعتماد النموذج التكاملي في عرض هذه النظريات، سوف نبدأ بالنظريات التي فسرت الدافعية على أساس الدوافع الأولية ثم على أساس الدوافع الثانوية وتليها على أساس التنبؤ فالقرار والاستراتيجيات، السلوك وأخيرا نظريات الدافعية على أساس النتيجة.

واختصارا للنموذج التكاملي سوف نستعمل نموذج مصغر لعرض النظريات من باب التبسيط.

IV. تصنيف نظريات الدافعية:

أ. نظريات المحتوى théories des contenus:

لا تهتم هذه النظريات عادة بالسيرورة التي تعمل وفقها الحاجات أو الرغبات لكن تهتم بإبراز الظواهر الدالة على دافعية السلوك في وسطها البيئي الحقيقي وقد سميت هذه النظريات بنظريات المحتوى أو الجوهر لأنها تهدف لمعرفة الهوية الحقيقية للمتغيرات التي تؤثر في السلوك، هذه الهوية التي ترتبط خاصة بالرغبة أو الحاجة أو النزوة اللاشعورية، وقد كانت هذه النظريات من نتائج علم النفس المرضي لكن وجدت تطبيقات واسعة فيما بعد في ميدان علم النفس العمل والتعلم (بوقريريس، 2013: 47)، وقد أكد الباحثون على أنه في نظريات المحتوى نطرح السؤال، ماذا أما في نظريات السيرورة فنطرح السؤال لماذا (F. Fenouillet، 2012).

وسوف نذكر فيما يلي أهم النظريات التي تنتمي إلى هذا الشكل النظري:

1. المجموعة المفاهيمية "دوافع أولية":

1.1.الصنف المفاهيمي الغريزة Instinct:

تندرج النظريات التي تدخل في هذه المجموعة في إطار نظريات المضمون، إن الدوافع الأولية التي تفسر أصل الدافعية من الناحية النفسية هي نوعين: الغرائز والحاجات.

في بداية دراسة موضوع الدافعية أستعمل مصطلح غرائز من طرف (جامس، James 1890مادوغال 1908- Mc Dogall) وبتفسيرات مختلفة عما نعرفه الآن، هذا المفهوم لم يستعمل بكثرة في الإطار النظري للدافعية الإنسانية باستثناء نظرية (Pyszczynski, Al 1997) في تسيير القلق البقائي فقد أكد أن الحاجات البيولوجية والنفسية كليهما مرتبطتان بنفس الغريزة وهي غريزة البقاء، فالمحافظة على الحياة هو هدف في مرتبة عالية جدا، وهذا متفق مع دراسة (Carver, Scheier 1982 أما بالنسبة لنظرية التحليل النفسي فاستعملت مصطلح Pulsions الغريزة الجنسية لتفسير عدة سلوكات. (F. Fenouillet، 2012: 67).وقد أكد Alex Muchielli أن الغريزة هي ما تبقى من جانبنا الحيواني(Alex Muchielli، 2006: 19).

وأبسط مفهوم لشرح انطلاق السلوك هو الغريزة(Alain Lieury، 2010: 158).

ويؤكد fourcade على أن الغرائز تنمو في كل الأشياء المادية التي نعمل على الاحتفاظ بها والتي تمتعنا (René Fourcade، 1975: ص 28).

1. 2.الصنف المفاهيمي الحاجات Besoin:

مصطلح الحاجة أعتبر أسهل للفهم والتناول بالنسبة للمختصين في الميدان وغير المختصين فهو يعبر عن النقص Manque.فالحاجة هي وضعية نقص أو إدراك لنقص ما.

وهنا المثال عن الجوع أو العطش يكون واضحا جدا، وبعد تقدم مبادئ الاشتراط، اقترح هل Hull 1943 نظرية تفسر هذه العملية الداخلية التي سماها محرك Drive فأكد أن النقص هو تعطل لعمل جهاز معين في الجسم وكل تعطل يطلق ميكانيزمات هدفها العودة للتوازن.

وإن أعمال ماسلو Maslow 1943 فيما بعد اعتمدت على مصطلح النقص لكن مع ربطها بمصطلح جديد وهو الإشباع الذي نجده في نظريات أخرى كنظرية White وايت دافعية الإنجاز 1959و نظرية ديسي، ريان DECI Ryan 2002 أو نظرية ألدرفر Alderfer1972.

ويقول ماسلو1943: "الإشباع أصبح مصطلح أكثر أهمية من النقص للتفسير الدافعية وإذا تخلص الفرد من تحكم بعض الحاجات الفيزيولوجية هذا يسمح له بالتفكير في وضع أهداف أخرى اجتماعية خاصة ويخطط ليصل إليها".

وحسب (بيتمان، زيغلر Zeigler، Pittman 2007) هناك حاجات مهمة بالنسبة للإنسان وبدونها ينقطع عن البقاء مثل: الهواء – الأكل – الشرب أما حاجته للعلاقات الجنسية فهي حاجة فزيولوجية – نفسية – اجتماعية، فالحيوان تمكنه هذه العلاقات من التكاثر أما الإنسان فبالإضافة للإنجاب فإنها تساعد على الحفاظ على التوازن الفيزيولوجي والنفسي والاجتماعي. (F. Fenouillet، 2008: 20).

ويذكر كل من (نوتان، ديسي وريان، كراب2005 Nuttin 1991, Deci, Ryan 2000, Krapp) أن هناك حاجات نفسية مهمة أيضا لبقاء الإنسان حيا أهمها العلاقات الاجتماعية وهذا منذ ولادة الإنسان إلى موته.

وقد أثبتت دراسات حديثة كدراسة (بريدج Berridge 2004) أنه حتى الحاجة للجوع يمكن فصلها أحيانا عن عوامل فيزيوبيولوجية بحثة والدليل مرض Anorexie الأنوراكسيا الذي يشعر صاحبه بالجوع لكن في نفس الوقت حاجته النفسية (قلق السمنة، إحساس بالرشاقة وتقدير الذات والآخرين له) يطغى فيرفض جسمه الطعام فكلما أكل استفرغ.

وكذلك دراسة رولز Rolls، غورمان ,GormanBerridge 2004) التي لا تؤكد على الحاجة لتوضيح ميكانيزم حالات الجوع أو العطش وإنما عن الدافعية لذلك.

مثال: إنسان جائـــع ـــــــ يقدم له الطعام في مكان وسخ وغير ملائم ـــــ لا يأكل.

إنسان عطشان ـــــــيقدم له ماء مستنقع أو به حشرات ـــــــ لا يشرب.

رغم وجود دافعيته لإشباع للجوع والعطش.

وإذا نقلنا الفكرة إلى القسم المدرسي فنلاحظ أن:

تلميذ لديه حاجة معرفية ـــــ المعلم غير فعال ـــــ جو مدرسي سلبي ـــــ انخفاض مستوى الدافعية ـــــ صعوبات تعلم ـــــ تأخر مدرسي ـــــ تسرب مدرسي.

إن طموح أكثر لنظريات الدافعية تكمن في فهم وتطوير الدافعية من خلال إشباع الحاجات النفسية.

وقد قسم René Fourcade الحاجات إلى ثلاث حاجات أساسية في حياة الإنسان وهي :

أولا: الحاجة للفعل هي الأساسية وهي في كل ميادين الحياة:المادية – العملية – الحسية – الجنسية – الإجتماعية والعقلية، فالقيام بالأفعال معناه أننا نحيا Agir c'est vivre يتفق مع دراسة Y. Forner 2006حول الحاجة للنجاح.

ثانيا: الحاجة للتعبير والاتصال: المحيط الاجتماعي يفرض على الإنسان:

أن يثبت ذاته بسلوكات حسية أو عقلية والتعبير عن ذلك بالاتصال بالآخرين وبالتالي التكيف الأمثل في الوسط.

ثالثا: الحاجة للإبداع: وهو إعطاء الإنسان القدرة على التطور، وهو عامل مهم للتكيف والمغامرة. (René Fourcade، 1975: 26 - 27).

يؤكد F. Fenouillet أنه لا يمكن القول أن أسباب كل السلوكات غريزية لكن هناك حاجات.

مثال: لا يوجد غريزة لشراء هاتف نقال آخر طراز والكثير من حاجاتنا تتعقد نتيجة تعلماتنا (F. Fenouillet، 2012: 159).

ويضيف ميتشييلي على أن الحاجات تعبر عن 3 أفكار:

- مصدر بيوفيزيولوجي (جوع، نوم، عطش).
- مصدر نفسي (انتماء، اتصال، تقدير).
- مصدر اجتماعي (معلومات، راحة، رفاهية).

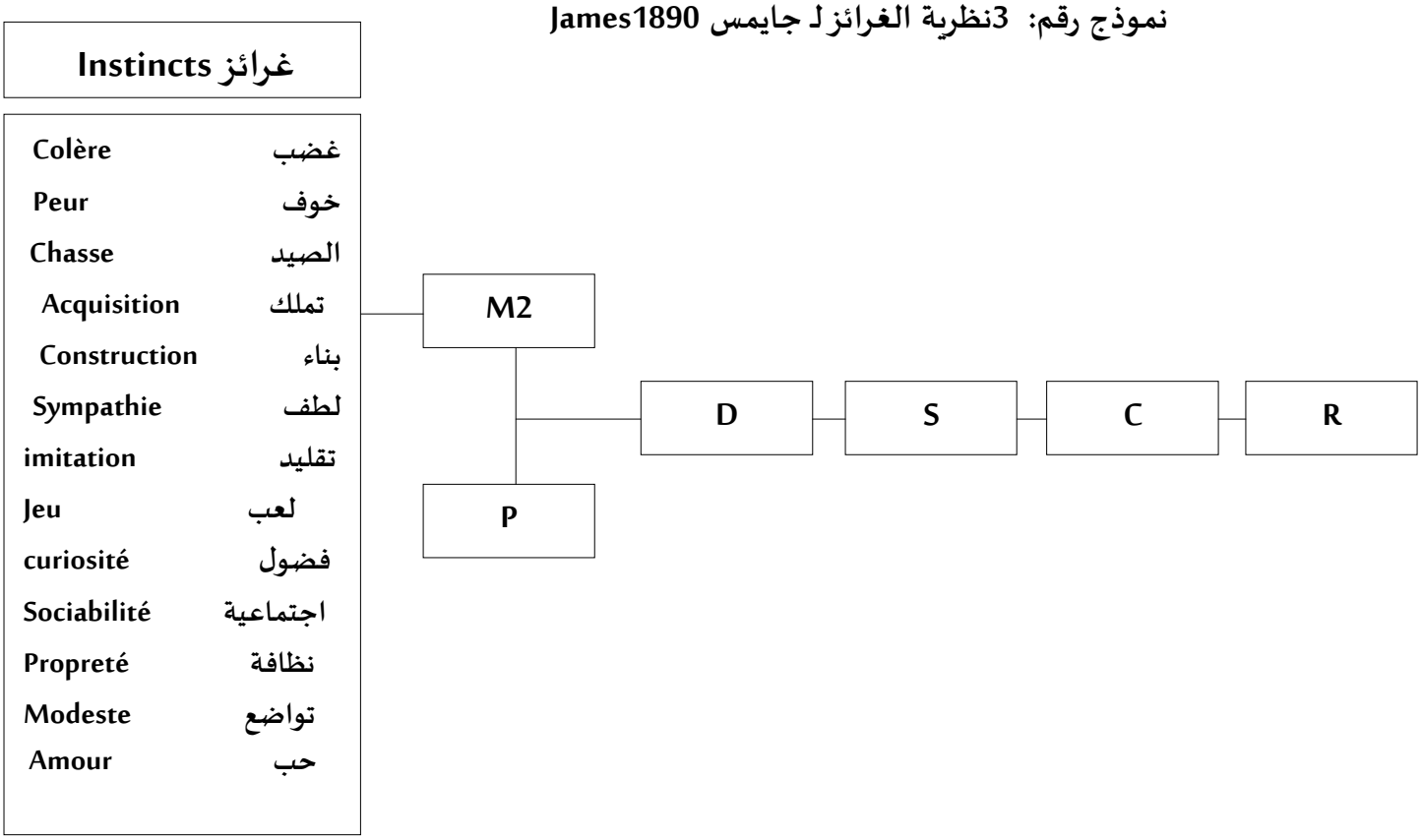
وتحدث عن الخيال كحاجة إنسانية فالخيال الإنساني هو عامل قوي للدافعية. (A. Muchielli، 2006: 93).

1. 3.الغرائز

* نظرية الغرائز لـ جايمس (1890) James

وضع جامس مجموعة الغرائز التي اعتبرها دوافع أولية لأي سلوك وعلى أساسها نحصل على نتائج معينة كالنجاح أو الفشل في مواقف مختلفة (F. Fenouillet، 2008: 27)، (F. Fenouillet، 2010: 159)، (R. Fourcade، 1975: 26 - 27)، (Mc. Combs، 2000: 25 - 26).

نموذج رقم: 3نظرية الغرائز لـ جايمس James1890

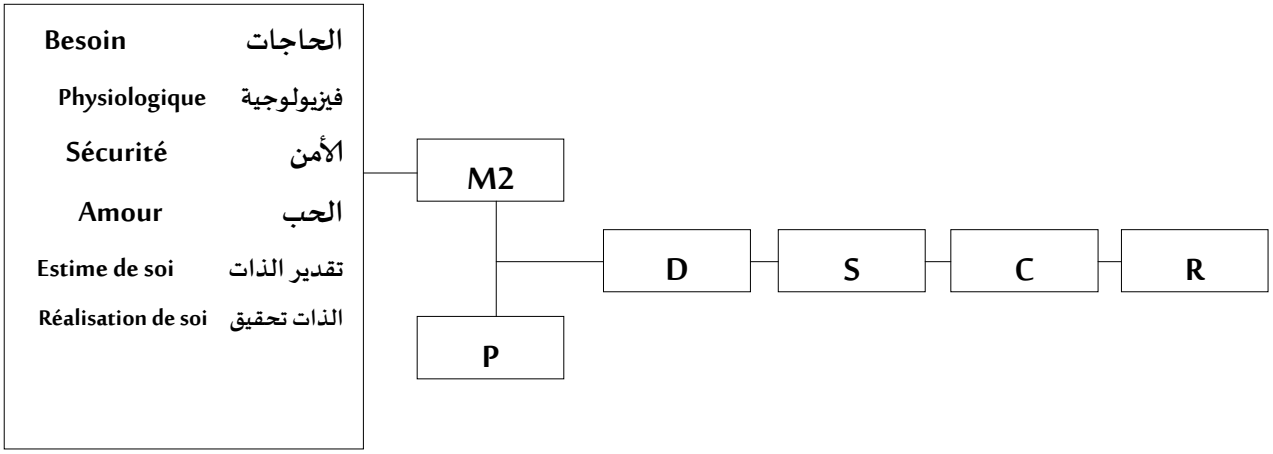


1. 4.الحاجات

* نظرية الحاجات لـ إبراهام ماسلو Abraham Maslow

يعتبر ماسلو أحد مؤسسي التيار ا إنساني مع كارل روجرز وقد كانت نظرية ماسلو للحاجات منذ البداية تعتمد على التنظيم والترتيب حسب درجة الإشباع (Satisfaction) فالإنسان يبدأ بإشباع الحاجات الأساسية ويتدرج في ذلك وعرفت نظرية ماسلو بتجسيدها في هرم ماسلو الذي يبدأ بالحاجات القاعدية للوصول لقمة الهرم.

نموذج رقم: 4نظرية الحاجات لـ إبراهام ماسلوAbraham Maslow



المصدر: (F. Fenouillet، 2012 77).

والحاجات كما وضعها ماسلو هي:

1. **الحاجات الفيزيولوجية:**

وهي الجوع، العطش، الجنس، التعب، المرض.... وإشباع هذه الحاجات تؤدي إلى الارتخاء Relâchement والرغبة والمتعة والإحساس بالراحة وهي حاجات مرتبطة بالبقاء واستمرار الحياة (Survie).

2. **الحاجة للأمن:**

نجدها عند غياب الأمن وهذه الحاجة تنشط إذا كان الفرد خائفا وليس في أمان (كالحروب مثلا) أو يعاني وساوس قهرية.

3. **الحاجة للحب:**

وهنا تظهر الحاجة للعلاقات الاجتماعية، وأن يكون الفرد منتميا لجماعة، فعندما يصبح الفرد منبوذا عديم الفائدة، وحيد، مهجورا يخلق لديه هذه الحاجة.

4. الحاجة للتقدير:

وهو الرغبة في أن يكون معترف به، يقدره الآخرون، موافق عليه، وإن الإحساس بعدم الكفاءة وبالنقص يؤدي لنشوء هذه الحاجة أما احترام الذات والإحساس بالكفاءة وبالثقة بالنفس سوف يشبع هذه الحاجة.

5. الحاجة لتحقيق الذات:

وهي حاجة يبحث عنها كل إنسان باستمرار وتتمثل في البحث عن التطور، المتعة الشخصية، الاختراع، الإبداع.وفرض مطالبه في المجتمع.

وإن الضجر والاغتراب والروتين ونشاطات مدرسية ذات قيمة ضعيفة، وغياب معنى للحياة هي نقائص تؤثر على إشباع هذه الحاجة وفي نفس الوقت تعمل على إثارتها وإن إشباع هذه الحاجة كليا لا يمكن فهي لا منتهية.

ويجب الإضافة إلى أنه إذا لم تشبع الحاجات فإن خلل سوف يحدث عند الفرد.

مثال: الإنسان إذا لم يأكل لن يحصل على الطاقة اللازمة للحركة. وإذا كان هناك خيار أمام الفرد فهو سوف يبحث عن إشباع الحاجات الأساسية الغير مشبعة.

نموذج رقم: 5هرم ماسلو للحاجات

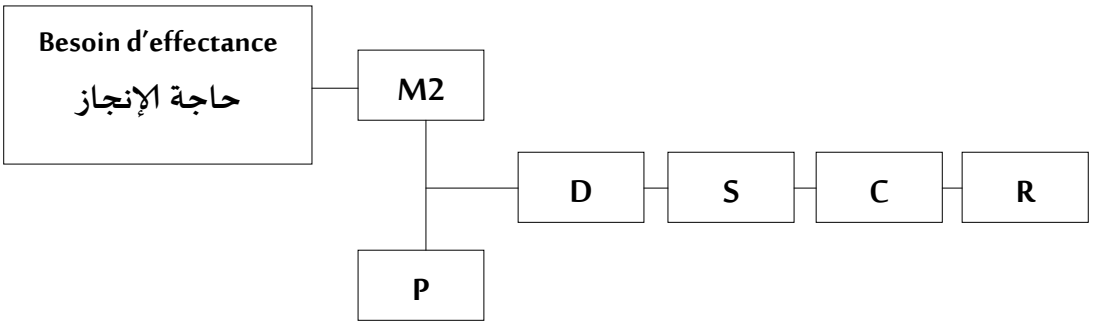
* نظرية الحاجة للانجاز لوايت White:

لقد عرّف وايت White مفهوم الكفاءة بأنها قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية مع محيطه (Pintrich, Bandura).ويرى أن هذا التفاعل الفعال مع المحيط دائم للإنسان وهذا ما يسميه دافعية الإنجاز effectance ويرى أن الفرد بحاجة دائمة لتطوير كفاءاته أي يحتاج لمحركات وهذا أحيانا يدفع الفرد لاكتشاف المحيط حتى وإن لم تكن كفاءاته عالية وهذه الحاجة حسب White وايت هي داخلية وتخلق متعة وفرح وإحساس بالفعالية يتفق مع دراسة Bandura, Zemerman, Pritriche.

ويوجد مصدر آخر لـ دافعية الانجاز يتواجد في الحاجة للاستقلالية أين سوف يقاوم الفرد العوامل الخارجية لكي يحصل على أقل قدر من التوجه الذاتيAuto determination ويحاول أن يجعل هذه العوامل تحت سيطرته.

وهذه الحاجة يتم تصنيفها ضمن الحاجات النفسية وفي الوقت الذي طرح فيه White وايت الفكرة كان من الصعب الإيمان بها لأن الحاجات الفيزيولوجية كانت تأخذ المساحة الواسعة، إذن هذه المقاومة والإصرار على السلوك في وضعيات مختلفة هو الذي يبرز لنا الحاجة النفسية (عند وايت B.E).

نموذج رقم: 6نظرية الحاجة للانجاز لوايتWhite



المصدر: (F. Fenouillet، 2012 78).

* نظرية التوجه الذاتيAutodétermination لـ :Ryan, Deci

في 1971 بينت العديد من البحوث أن إصرار الفرد في فترة يكون له فيها حرية الاختيار، أقل عند الأشخاص المكافئين من غير المكافئين وقد بينت هذه النتائج ولأول مرة تجريبيا أن المكافأة لم تكن

عامل مثير للدافعية في كل الأحوال منذ ذلك الوقت إلى 2002 حاول ديسي، ريان Deci, Ryan دراسة ذلك وآخر ما توصلا إليه هو أن للإنسان ثلاث حاجات نفسية قاعدية التي تجعل من الفرد قادرا على بلوغ قدرا من التطور الذاتي والخبرة السلوكية في مواقف مختلفة وهي:

1. **الحاجة للكفاءة:**

مرتبط بالإحساس الذي يعتري الفرد عندما يتفاعل مع محيطه بفاعلية وعندما تكون لديه فرصة لاستعمال قدراته ونجد نفس المفهوم موجود في نظرية وايت White ويتفق معه في ذلك.

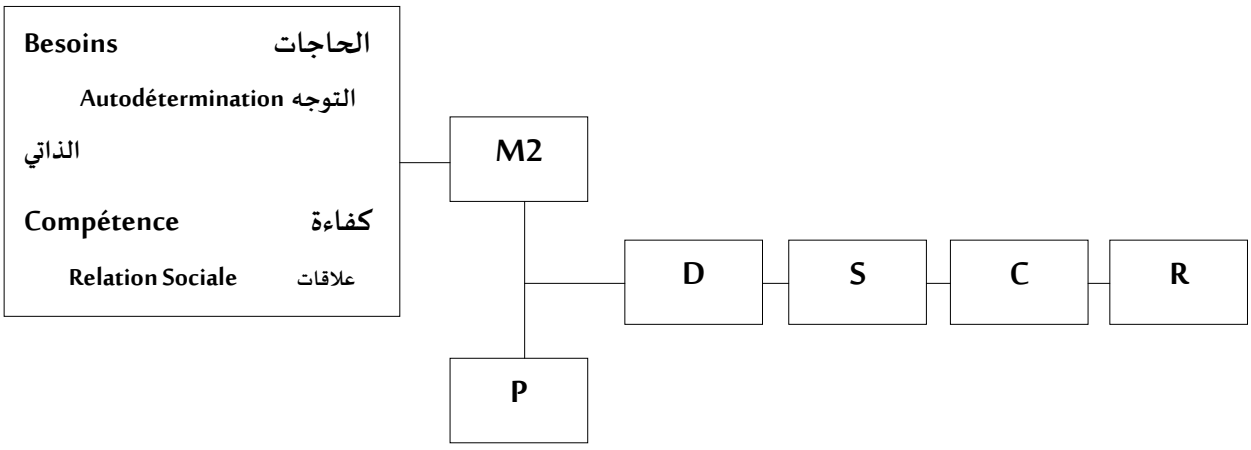
2. **الحاجة للعلاقات الاجتماعية:**

مرتبط بإحساس الفرد أنه متصل بالآخرين منتبه لهم، وأنه ينتمي إلى جماعات أو مجتمعات وإشباع هذه الحاجة يتم بانتمائه لهذه الجماعات.

3. **الحاجة لتوجه الذاتيAutodétermination:**

تعني أن يكون الفرد هو مصدر لسلوكه بالنسبة للعالمين الإستقلالية مرتبطة مباشرة بالتصرف وذلك بسبب اهتمام الفرد بالنشاط أو بسبب القيم التي يؤمن بها وعندما يكون الأفراد مستقلين فإنهم يرون سلوكاتهم كتعبير عن ذواتهم.

نموذج رقم: 7نظرية التوجه الذاتي Autodétermination لـRyan, Deci



المصدر: (F. Fenouillet، 2012 82).

* نظرية الحاجة للكفاءة لـ دويك، إليوت Dweck, Elliot:

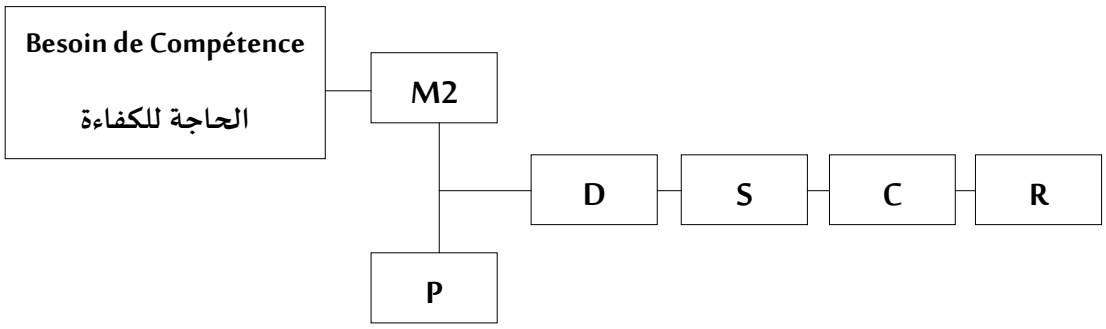
يرى هذان العالمان أن هناك نقص في تعريف الإنجاز إذن اقترحا هذان العالمان استبدال الدافعية للإنجاز بالدافعية للكفاءة.

فالكفاءة هي شرط للفاعلية والنجاح، لكن طرحا السؤال: كيف يتم تقييم الكفاءة؟ بالنسبة لهما وجود الحاجة النفسية الكفاءة يؤدي إلى تنشيط السلوك وخلق محرك (Drive).

وفي هذا الإطار فإن الدراسات حول علم النفس الاجتماعي كدراسة مايرز Meyers 2009 أصبحت مهمة وقد ربط مايرز Meyers 2009 العديد من أعماله بالدافعية المعرفية ويؤكد إلى أي مدى يعتبر فهم بعض الحاجات النفسية مركزيا في المعالجة الاجتماعية للمعلومة (Traitement social de l'information).

وكخلاصة لما سبق توجد ثلاث أصناف في المجموعة المفاهيمية الأولى (دوافع أولية): وهي "الغرائز –الحاجات الفيزيولوجية – الحاجات النفسية".

نموذج رقم: 8نظرية الحاجة للكفاءة لـ دويك، إليوتDweck, Elliot



المصدر: (F. Fenouillet، 2012 :103).

ب. نظريات السيرورة Théories des processus

تنتمي النظريات التي تدخل في هذا الجزء إلى نظريات السيرورة بحيث يرتكز علماء هذه النظريات على فكرة أن الدوافع الثانوية تختلف عن الدوافع الأولية في نقطتين مهمتين هما:

1/ لا تبحث في المصدر الرئيسي والمطلق للسلوك.

2/ تؤكد أن المحيط قد يحتوي على عوامل تؤثر على الدافعية وقد تكون مصدر الدافعية.

الدوافع الثانوية ظهرت في أعمال علم النفس المعرفي في النصف الثاني من القرن 20 وقد كانت هذه الأعمال جد ثرية وقد مهدت للعديد من الدراسات حول أشكال الدافعية يوجد 12 دافع ثانوي وظهر ذلك في العديد من الدراسات في قطاعات مختلفة.الدوافع الثانوية قد وضعت لإعطاء أكبر قدر من التفسيرات الممكنة لدافعية أي سلوك.

مثال: في نظرية التوجه الذاتي Autodétermination لـ (الديسي، ريان Deci, Ryan 2002) يوجد فرق بين الدوافع الأولية التي هي حاجات قاعدية والتي تفسر مصدر الدافعية الإنسانية والدوافع الثانوية التي تتصل أكثر بالأشكال المختلفة للدافعية الداخلية والخارجية .

جدول رقم: 1 المصادر الثانوية

1	القيمة	La valeur
2	الهدف	Le but
3	الفائدة (الاهتمام)	L'intérêt
4	تقدير الذات	L'estimde soi
5	المحرك	Drive
6	التنافر	Dissonance
7	العواطف	Emotion
8	الفضول	Curiosité
9	البحث عن الضبط	(L.C) Recherche de contrôle
10	النية	Intention
11	سمات الشخصية	Traits de personnalité
12	دوافع أصلية	Motifs originaux

وسوف نعرض أهم النظريات التي تندرج تحت هذا الشكل النظري والتي بدورها تنقسم إلى نظريات معرفية ونظريات سوسيومعرفية.

1. المجموعة المفاهيمية (دوافع ثانوية)

1/ النظريات المعرفية للدافعية :

لقد سبق وتطرقنا في الفصل الأول للمرجعية النظرية في تطور مفهوم الدافعية بدءا بالمقاربة السلوكية وصولا إلى المقاربة المعرفية والسوسيومعرفية التي اعتمدنا عليها في بحثنا والنموذج الذي اعتمدناه في بحثنا من أحدث النماذج التي فسرت ديناميكية الدافعية وهو في الحقيقة يظم كل النماذج أي يمكن أن تدخل ضمنه كل نماذج الدافعية فله أصول عميقة في الأدب العلمي المتراكم حول مسألة الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص، والأمر الذي صعّب البحث في موضوع الدافعية هو وجود تداخل كبير بين النظريات ولتسهيل مهمتنا قمنا بإقصاء مجموعة من النظريات والمفاهيم من خلال التصنيف الذي اقترحناه لنظريات الدافعية فحصرنا البحث فيما سمي بنظريات السيرورة في إطار المقاربة السوسيومعرفية وضبطنا مجموعة من المفاهيم الأساسية، وسوف نقوم بعرض بعض النظريات المعرفية للدافعية والتي ساهمت في تطور البحوث حولها، ثم بعد ذلك نتطرق لأهم النظريات السوسيومعرفية والتي اعتمدنا عليها في بحثنا.

1. 1.الصنف المفاهيمي القيمة: Valeur

تم التطرق لهذا الدافع في إطار نظرية ليفين Kurth Lewin المجال وقد استعمل في عدة مجالات دراسية كالفلسفة، علم الاجتماع، علم الاقتصاد.

ذكر ليفين مصطلح التكافؤ Valence وأكد أن السلوك يتأثر بنوع العلاقة بين حاجات الفرد وبعض المظاهر المحيطية الإيجابية التي تحدد مجموعة أهداف وإذا كانت الظروف المحيطة تأثر سلبا على الفرد سوف تشكل عائقا أو حاجزا لبلوغ هدفه المنشود.

القيمة حسب ليفين تبين الأهمية التي يوليها الفرد اتجاه بعض الأشياء الواقعية أو الخيالية لكن السؤال الذي طرحه العالم كيف تتكون هذه الأهمية؟ فيؤكد أنه كلما كان حجم التكافؤ بين حاجات الفرد والمسافة النفسية التي تمكن من إشباع هذه الحاجة تتكون هذه الأهمية.

وكلما نقص التكافؤ ظهرت حالات القلق والضغط النفسي، وقد استعمل العديد من العلماء مصطلح التكافؤ أو القيمة لكن بتفسيرات مختلفة منهم (فروم Vroum 1964) استعمل مصطلح التكافؤ بمعنى التوجه النفسي اتجاه بعض النتائج الخاصة.

باتل Battle 1966، إيكلس Eccles (2002-2005): القيمة تدل على الأهمية التي يوليها الفرد للنشاط الأكاديمي معين ليكون كفؤا فيه.

فيذر Feather1992: القيم مرتبطة بالخصائص المجردة المستقاة من التجربة والتي تتحول إلى معايير.

شوارتز SHWARTZ 1994: القيم هي الأهداف الخلفية و المرجوة التي تختلف في الأهمية، مما يسمح بتوجيه المبادئ الكبرى لحياة شخص أو مجتمع ومما يحدد قيمة عن أخرى هو نوع الهدف **إذن الارتباط وثيق بين القيمة والهدف.**

Higgins 2007: يرى أن هذا المفهوم (القيمة) يعتمد على خمسة أنظمة:

1. **القيمة كإشباع حاجة**
2. **القيمة كإدراك لما هو مرجو**
3. **القيمة وعلاقتها بالحالة النهائية أو النتيجة**
4. **القيمة كاستدلال تخميني**
5. **القيمة كتجربة**

أما Viau فقد وضع علاقة بين القيمة والهدف بحيث يؤكد أنه توجد ثلاث إدراكات مهمة:

أ. إدراك التلميذ لقيمة النشاط الذي يقوم به.

ب. إدراك التلميذ لكفاءته للإنجاز.

ج. إدراك التلميذ لسيطرته على النشاط الذي يقوم به.

الإدراك أ: وهو حكم التلميذ على أهمية وفائدة نشاط تعلمي معين أو مجموعة نشاطات تعليمية حسب الأهداف المراد تحقيقها، لكن بدون هدف صعب تقييم النشاط وحسب Carole Ames التلاميذ في حالة لا دافعية لهم أهداف أداء فقط أي أنهم ينجزون النشاط من أجل الحصول على نقط مرتفعة أو مدح من المعلم، لكن لا يهمهم اكتساب معارف جديدة.

أما Willy lens وفريق عمله، أوضحوا أن التلاميذ الذين لديهم طموحات واضحة وأهداف مبرمجة زمنيا ما يسمى (إدراك المستقبل PT) هم من يدرك أكثر قيمة النشاط ـــــ يتفق مع Y. Forner 2006.

الإدراك ب: فهو إدراك التلميذ لكفاءته فيعتبره المعرفيون مهم جدا فالنشاط التعليمي موقف تحدي بالنسبة له فيرفع لديه درجة التردد والخوف من الفشل وقد كشفت العديد من الدراسات أثر إدراك الكفاءة على نوعالتزام المعرفي الذي سيتبناه التلميذ، دراسات مثل دراسة – Bouffard Bouchard تؤكد أن التلاميذ الذين لديهم درجة إدراكات لكفاءاتهم عالية يستعملون استراتيجيات تعلم مقننة élaborées مثل: (التقييم الذاتي (Auto - évaluation) مقارنة بإستراتيجية التذكر Mémoriser فقط يتفق مع F. Fenouillet (الذاكرة والدافعية) –Zimmerman, Bandura تنظيم ذاتي .

الإدراك ج: فهو إدراك التلميذ لسيطرته على النشاط وعلى نتائج النشاط التعليمي يجعله يتعمق أكثر في المادة ويضع جسور وعلاقات بين العناصر للوصول إلى تركيبة مقننة أما من يحسون أنهم فاقدي السيطرة على النشاط التعليمي فيكتفون بتذكر أكبر قدر ممكن من المواد المدرسةيتفق مع Y. Foner 2006 .

وحسب Viau فإن تلميذ ذو دافعية مرتفعة لديه طموحات واضحة، يؤدي به لإدراك أهمية وفائدة النشاطات المدرسية التي تقدم له، ومدرك ومقتنع أنه قادر على انجازها وبأنه يتحكم في سيرها ونجاحه فيها (R. Viau، 1996: 229).

ويؤكد Edgar Thill، أن السلوك يكون محددا بالتركيبة [قيمة الهدف] أين يعمل الفرد كل مجهوده للوصول للنتيجة المطلوبة (Edgar Ethill، 1993 : 362). وحسب Tolman السلوك ينتهي بهدف.

* نظرية المجال للفين Lewin

حسب ليفين عدة قوى تؤثر على السلوك في وقت محدد هذه القوى متغيرة باستمرار والتي تتدخل في مجال نفسي لا يمكن تفسيرها إلا حسب ما تعنيه للفرد في وقت معين ومعادلة **B = f (p + E)**

B = السلوك يعبر عن fوظيفة (فضاء الحياة الذي يملكه الفرد P ومحيطه النفسي E).

ونظرية ليفين مختصرة في النقاط التالية:

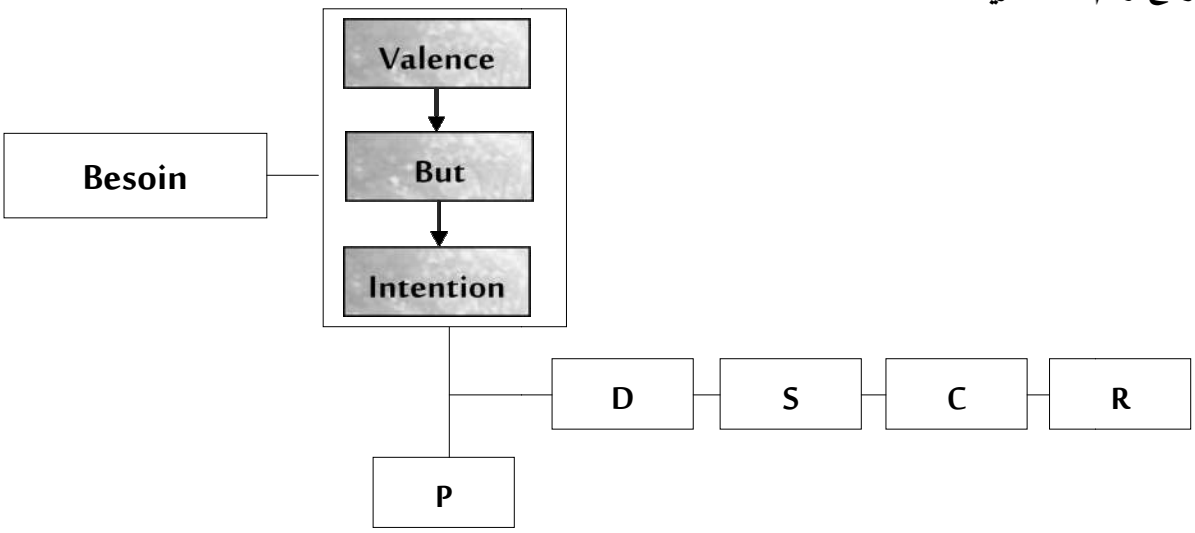
- قيم إيجابية أو سلبية لأهداف تؤدي لإشباع حاجات خاصة.
- توقع القدرة لتحقيق هذه الأهداف.
- المسافة النفسية بين الفرد وأهدافه.

ويرى ليفين أن قوة التصرف تكون حسب قيمة الهدف وتوقع تحقيقه وهذا يتفق مع باندورا 1977 وروتر 1954 وسيليغمان 1975 عدة باحثين تقاسموا هذه الفكرة لكن ربطوا هذين المركبين النظريين في سيرورات مختلفة:

- تعلم اجتماعي: Seligman 75Bandura 77, Rotter 54
- المواقف: Freshbein, Ajzen 75
- قرارات اقتصادية: Edwards 54
- عالم الشغل: Vroom 64
- الإنجاز: Atkinson, Feather 66 (Edgar Ethill، 1993: 369).

وبالنسبة لليفين فإن السلوك هو نتيجة للمحيط النفسي والذي يكون مرتبط بالدرجة الأولى بإدراك الفرد لهذا المحيط. إذن السلوك مرتبط بعلاقة حاجات الفرد وبعض خصائص المحيط التي تشكل مجموعة أهداف (F. Fenouillet: 2012، 104).

نموذج رقم: 9 نظرية المجال ليفين Lewin



* نظرية القيمة لـ Atkmison

انطلق أنكسون من البحث في الدافع في للانجاز مع ماكليلاند Maclelland والذي يخضع لمبدأ المنافسة حيث يدفع الفرد لأداء الفعل بنجاح وفي أسرع وقت ممكن. مما قاد الباحثين للتحقق مما يدفع الفرد على تجاوز كل الرغبات والحاجات الأولية من أجل تحقيق هدف ما مثل سلوك الخاطرة والذي لا يبرره سوى الرغبة في الإنجاز. وفسر موراي Muray أن الدافع للإنجاز يرتكز على حاجة أعم وأكبر وهي الحاجة للتفوق والنجاح يتفق من Finen 2006 فيتغلب على كل العقبات.

أما أتكنسن Atkinson يرى أن النشاط هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما: الميل نحو تحقيق النجاح والميل نحو تحاشي الفشل. قدم أتكنسون معادلة رياضية وهي: $Ts = Ms \times Ps \times Is$

Ts: الميل لتحقيق النجاح

الميل لتحقيق النجاح = الدافع لبلوغ النجاح**Ms** × احتمالية النجاح **Ps**× قيمة الباعث للنجاح **Is**(بوقريريس: 2012- 2013 ص.65) (F.F، 2012، 211).

تكافؤ Valence	: هو وسيلة إشباع مباشرة أو غير مباشرة لحاجة وهذه قيمة توجد في الحقل النفسي وتكون إيجابية أو سلبية فيكون الحقل مشبع بها.
الهدف But:	كلما كانت القيمة الموجهة للعقل كبيرة ظهر الهدف جليا.
النية Intention	: يربط القيمة بالنسبة للقيام بالفعل.

الدافع لبلوغ النجاح Ms : اقتناع الفرد على أداء مهمة ما بنشاط ورغبة منه في اكتساب خبرة النجاح مع العلم أن هذا الدافع يصاحبه بشكل طبيعي دافع آخر وهو تجنب الفشل الممكن.

احتمالية النجاح Ps: تتوقف احتمالية النجاح على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته.

قيمة باعث النجاح Is: حيث ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكثر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع.

أما الميل لتجنب الفشل فقد وضع المعادلة التالية: $TAF + MAF \times PJ \times IF$

TAF: الميل لتجنب الفشل

MAF: الدافع إلى تجنب الفشل

PJ: احتمالية الفشل

IF: قيمة الباعث

حيث الباعث للفشل يأخذ دوما رقما سلبيا لأن الفشل قيمته سلبية وبالتالي قيمة الميل لتجنب الفشل تكون سلبية وتوصل إلى :

الدافعية للإنجاز= الميل لبلوغ النجاح – الميل لتجنب الفشل.

ويؤكد أتكنسن أن الدافع لتحقيق النجاح والدافع لتجنب الفشل مرتبطان، إذا كان المتعلم مدفوعا لتحقيق النجاح تكون قيمة باعث للنجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية. أما إذا كان مدفوعا بالخوف من الفشل فسوف يتجنب أداء مهام القيمة لتحقيق احتمالية الفشل. والشكل رقم (26) نص نظرية أتكسون في تفسير الدافعية على أساس التوقع.

* نظرية أتكسنون Atkinson

إن إقناع الفرد بأنه يملك قدرات للقيام بالنشاط يؤثر في توقعه لفاعليته.حسب Bandura يجب أن نعمل على توقع الفاعلية أكثر من توقع النتائج (A. Bandura، 2007 386).

تحدث علماء آخرون عن مصطلح الكفاءة فقد ظهر ما يسمى بالنموذج البنائي الاجتماعي النشط فهو يعتمد على التلميذ في العملية التعليمية وهذا يتفق مع دراسات باندورا والكفاءة هي مجموعة المصادر التي نوظفها للتصرف وهي لا توجد في هذه المصادر ولكن في كيفية استغلالها.

ويقوا جون جاك روسو 1762 وهو يتحدث عن التلميذ إذا أخطأ ، أتركه لا تصحح له أبدا أخطاءه انتظر بصمت حتى يصبح في حالة يستطيع أن يراها ويصححها بنفسه أو قم باختيار الوضعيات المناسبة وقم ببعض العمليات التي توضح له الخطأ إذا لم يخطأ لن يتعلم جيدا.

إن تعلم معارف جديدة ليس له أي قيمة إذا لم يستعمل خارج الإطار المدرسي ويكفي أن ترى فرحة الأطفال وهم يستعملون معارفهم المدرسية في حياتهم اليومية (قراءة معلقات – ما كتب في العلب – حساب عدد الصحون .....الخ). (C. Bogaert . S. Delmarle، 2011: 94).

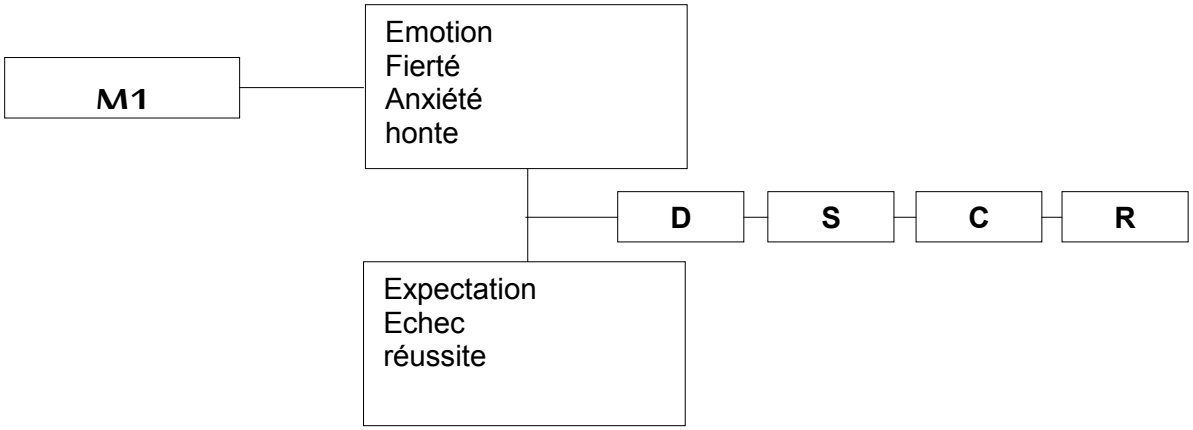
إذن قيمة النشاط تكمن في كيفية تقريبه وتطبيقه في الحياة اليومية للتلميذ ليستوعبه أكثر ويحس بالمتعة وهو يتعلم ليصل لدرجة الكفاءة المطلوبة ويؤكد vygotski أن كل تعلم معتمد على معارف سابقة، إذن الطفل ينطلق من معارفه ليستعملها في النشاط المطلوب لتطوير ما يفكر به وما يعرفه فمثلا إذا طلب المعلم من التلاميذ القيام بعمليات الجمع وهم لا يعرفون الأرقام لن يفهموا الموقف ولا يستطيعون البحث لفهم ما طلب منهم.

كما أن تكرار نفس النشاطات دائما لا يشجع التلاميذ على التعلم أكثر وهنا يذكر الباحثان Dermarle , Bogerبأن إستراتيجية مشاريع البحوث تكون مشجعة أكثر وتبرز للتلميذ قيمة النشاط بما أنه معتمد على مجهوداته.

ويشير (جاك لوكونت Jack Lecomte) إلى الإدراك الزمني عند التلميذ وإلى قيمة الوقت (J. le comte، 2002: ص 12) وأنه كلما أدرك التلميذ الإنطلاء االزمني للنشاط ومدى تحكمه فيه كلما زادت دافعيته للاستمرار في النشاط وقل التوتر لديه وهذا يتفق مع دراسة Y. Forner 2006.

ويضيف باندورا أن العجز التعلمي يحدث حسب التقييم الذي يقوم به التلميذ عن نفسه أو حسب تقييم زملاءه ووالديه والمعلم له. وهذا يتفق مع دراسات (Hart, All 1994, Achenback, Al 1987).

نموذج رقم: 10 نظرية الدافع للانجاز لأتكسنون Atkinson



(FF. 2012. 112)

شرح:

Fierté	فخر
Anxiété	قلق
honte	العار – حرج
Expectation	توقع

1. 2.الصنف المفاهيمي الهدف: But

إن استعمال مصطلح هدف يرجع إلى نظرية طولمان Tolman 1925 التي أثبتت أن سلوك الفأر في المتاهة كان متوجها إلى هدف، بمعنى أن كل نشاطاته كانت مستمرة ومتواصلة ما دام لم يصل للطعام وقد تعددت النظريات بتعدد مفهوم هذا الدافع.

في نظرية فرغنيسون وفيش باك Ferguson, Frishback 2007 يعرفان الهدف في دراساتهما كتمثيل معرفي لحالة نهائية قادر على إحداث تأثير على العواطف والانفعالات والسلوك" وللعالمين محورين للدراسة يجب تحديدهما وهما:

1. المحور البنائي:

الهدف تمثل معرفي في الذاكرة، إن وجود الهدف على شكل بناء ذاكري يسمح بفهم عدة مظاهر سلوكية فعندما تستطيع الأهداف أن تبقى نشيطة وتنشط السلوك يصبح الهدف عبارة عن محرك أساسي للسلوك. وقد درس ذلك أيضا (شارتران Barglas–Chartrand 1996.

2. المحور المضموني:

الأهداف هنا تحمل معلومات عن الحالة النهائية التي تسمح للأفراد بتحديد الوسائل والاستراتيجيات اللازمة لبلوغ الهدف وقد ظهر ذلك في نظرية أعمال (لوك Locke، لاتام Latham 2007).

النماذج المختلفة للدافعية المقترحة من طرف (Deweck, legget 88، Elliot, Harachine 1996 wicz) و (Mcgregor, Elliot 2001). (F. Fenouillet: 2012، 129) ترتكز على المحور الثاني لكن أخذا بعين الاعتبار معتقدات الأفراد وقد كانت بحوثهم حول المجال المدرسي (التعلم والآداء).

مثال: التلاميذ الذين لديهم مفهوم ثابث ومحدد عن الذكاء سوف يتوجهون لأهداف خاصة بالآداء (كالنقط مثلا).

أما التلاميذ الذين لديهم مفهوم تزايدي ومرن عن الذكاء يتوجهون نحو التعلم في حد ذاته.

واستعمل ابراهام ماسلو مصطلح هدف وأنه من بين شروط الدافعية وقد أكد ماسلو أن إشباع حاجات أساسية يؤدي لظهور حاجات أخرى أساسية أيضا أي توجد علاقة قوية بين إشباع حاجات ونمو أخرى.

وكشف (ليفي Levy، 44-43) عن ذلك فأكد أننا بإشباع حاجة الحب في الطفولة نحصل على شخصية سوية في الكبر.

إذن إشباع حاجات التلميذ يحدد الاهتمام بتحقيق الهدف وإلى تكوين مشاعر إيجابية تزيد من الدافعية (A. Maslow: 2013: 39-94).

أما كل من (أ. باندورا وزيمرمان) فقد ربطا الهدف باستراتيجيات التعلم بحيث أن اختيار الهدف يسمح بتجسيد الدافعية وتوجيه الطاقة واستعمال التنظيم الذاتي للسلوك والتخطيط لبلوغ الهدف يزيد من دافعية البحث ويقضي على المعيقات ومسببات القلق عند التلميذ.

وإن الوصول للهدف يخلق عواطف ايجابية وإحساس عالي بالفاعلية الذاتية وتقدير الذات مدعومين بالنجاح. (J. Le comte: 2012: 87).

وقد كانت نظرية هل Hull و واطسن John Watson أول الأبحاث القياسية (الكمية) حول الدافعية في إطار النظريات السلوكية لفهم بذل مجهود للوصول للهدف فقد كان الفأر في المتاهة لا يبذل مجهودا إلا إذا كان جائعا وسوف يكافؤ فيما بعد إذن المكافأة تصبح هدفا.

ويؤكد F. Fenouillet أنه للحصول على كفاءة عالية يجب خلق حاجة ومحاولة إشباعها بالتدعيم (اشباع الحاجة ببلوغ الهدف) لكن بالتدعيم المستمر مادي أو معنوي

الدافعية = الحاجة × التدعيم

وهذا القانون مطبق في التجارة وإدارة الأعمال مثلا: فعمال لديهم راتب منخفض لكن تعطى لهم مكافآت (تدعيم) لبلوغ الهدف (المردود العالي كما وكيفا).

أما في التعليم فإن التدعيم الإيجابي ضروري لبلوغ الهدف، لكن يؤكد F. Feunouillet أنه أحيانا يجب تحريك التلاميذ بعقوبات لكن تكون مدروسة ولا نكثر منها لأنها تؤدي للخوف والقلق. (F. Feunouillet : 2012: 162-163).

حسب ألبير باندورا A. Bandura 74 فإن الإنسان يمكنه الحصول على تدعيم داخلي بدون أن يحصل عليه فعلا فاللغة والصورة العقلية تمكننا من تخيل حتى الوضعيات التي لا يمكن أن تتحقق أو صعبة التحقيق.

ويذكر باندورا Bandura مثال عن الأطفال الذين يشاهدون الأفلام التي تؤكد أنه بالتصرف بعنف نحصل على جوائز فإنه سوف يتصرف بعنف فالهدف هو الحصول على الجوائز لكن الاستراتيجية المتبناة هي العنف.

ويؤكد باندورا أن قانون الجزاء والتدعيم يختلف بين الإنسان والحيوان لأنه عند الإنسان أكثر تعقيدا فهو يمكنه من تخيل التدعيم الذي يصبح هو نفسه تدعيم. وقد ربط باندورا بين الحاجة للتقدير وتتبع الأهداف فالحاجة للتقدير فسرها عدة علماء منهم:

- **Muray**: تقدير الذات
- **Deci Ryan**: كفاءة مدركة

- ego:**Nicholls**
- **Bandura**: للفاعلية الذاتية المدركة

ويؤكد R.E Magerما لا شك فيه أن من أهم أهداف التعليم هو إطالة الفعل أو التجربة التعليمية ما بعد الدرس. وأكد Mager على أن:

- كل تعلم متجه نحو المستقبل بمعنى أن هدف التعليم هو تسهيل القيام بسلوك معين في وقت معين بعد الانتهاء من هذا التعلم.
- احتمال استعمال هذه المعارف من طرف الطالب لها علاقة قوية اتجاه المادة لأننا ننسى سريعا المادة التي لا نحبها.
- الناس يؤثرون في بعضهم البعض وخاصة الأساتذة يؤثرون حقا على مواقف الطالب اتجاه المادة أو التعليم ككل.
- يجب أن تصبح مواقف التلميذ في آخر الحصة ايجابية نحو المادة وهذا من أهم الأهداف وبهذا ترتفع نسبة تذكر للمادة ويدرك ما يريد معرفته أكثر مستقبلا لكن لكي نضمن أن التلميذ أو الطالب تبقى مواقفه إيجابية مستقبلا اتجاه دراسته أهم عامل نؤكد عليه تحديد الهدف بوضوح وبدقة فبالتالي تتضح رؤيته لمستقبله بعد الوصول لهدفه. (R.E Mager: 1995،: 8).

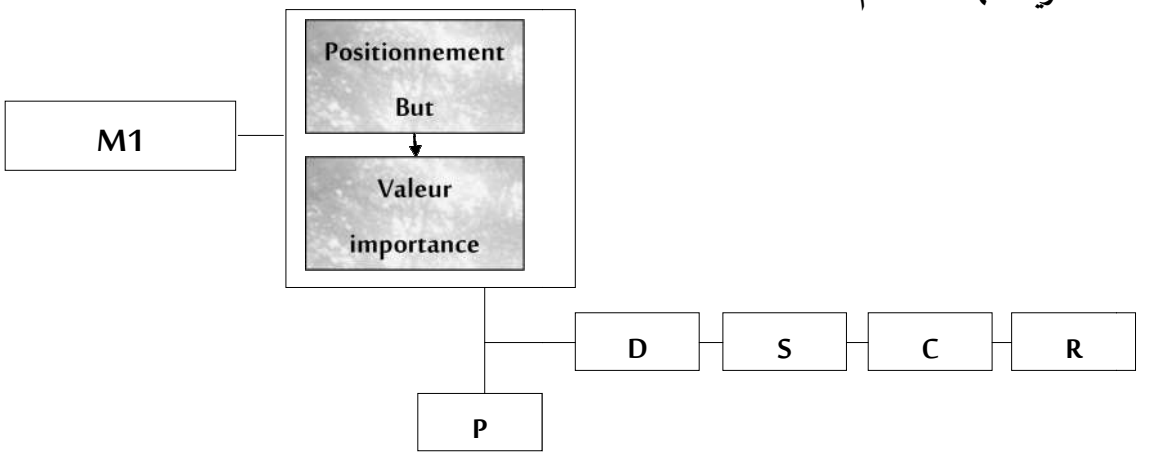
* نظرية الهدف لـ للاتام Lock Latham

أما لاتام Lock Latham 2002 فقد صاغ نظريته للدافعية على المفاهيم التالية:

- **تحديد الهدف: Positionnement du but**
- التحديد الدقيق للهدف محور أساسي للحصول على أعلى الأداءت للأفراد والجماعات.
- **قيمة – أهمية: Valeur – importance**

إن إدراك التلميذ لقيمة النشاط الذي يقوم به وأهميته يزيد من إصراره على القيام به وبالتالي احتمالات نجاحه كبيرة. ونلخص النظرية حسب النموذج التكاملي كما يلي:

نموذج رقم: 11 نظرية الهدف لاتام Lock Latham



Positionnement but	**تحديد الهدف**
Valeur importance	**قيمة الأهمية**

فحسب lock latham تحديد الهدف والشعور بقيمته أساسيان للوصول لأي نتيجة إيجابية (F. F: 2012، 128).

بالنسبة لـ Bandura الدافعية تتغذى من الإحساس بالفاعلية الذاتية أو الفاعلية الذاتية المدركة. قدرة الفرد على التمثلات العقلية تمكنه من وضع توقعات لإشباع حاجاته يأتي بها من تجاربه السابقة (الناجحة أو الفاشلة) لذلك تعتبر مرحلة الروضة – المسجد والمدرسة الابتدائية جد مهمة. إذن محرك .

كلما كان الفرد يملك إحساس بالفاعلية ذاتية (أو فاعلية ذاتية مدركة) مرتفعا كلما بذل مجهودا أكبر لبلوغ هدفه لكنه بحاجة لتغذية رجعية Feedback أو معرفة نتائج عملية لكي ينطلق مجددا اتجاه هدفه المنشود.**(F.F 2012 : 165).**

والتجربة التالية توضح أهمية تحديد الهدف + تغذية راجعة.

طُلب من مجموعة طلبة في حصّة رياضة بدنية من التدرب على حمل أثقال وقسموا إلى ثلاث مجموعات.

المجموعة الأولى: التركيز على الهدف فقط

أي يجب أن يرفع الطلبة في كل حصة 40% أكثر من المحاولة الأولى مثلا إذا رفع 100 كغ في حصة الأولى (قدرته الذاتية) نقول له يجب أن يكون هدفك حمل 140 كغ في آخر حصة.

المجموعة الثانية: تركيز على التغذية الراجعة:

أي بعد كل حصة نقول لكل طالب بأنه تقدم بـ 24 % أي تشجيعه أكثر بإخباره بدرجة تقدمه.

المجموعة الثالثة: تركيز على الهدف + التغذية الراجعة

أي نخبرهم بأنهم يجب أن يرفعوا في كل حصة 40% أكثر وفي كل مرة نقول للطلبة أنهم تقدموا بـ 25 % وقد كانت النتائج كالتالي:

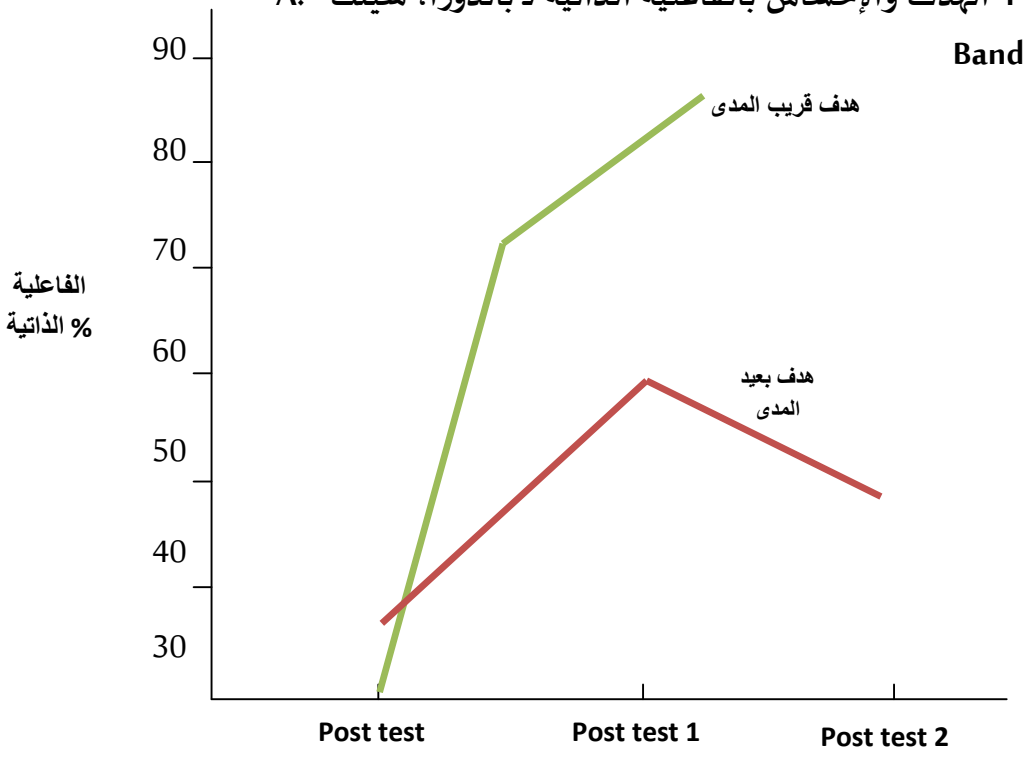
مقارنة بمجموعة الضبط حيث كان الطلبة يتدربون بلا تعليمات فإن المجموعة الثالثة وحدها تطورت بصفة قوية بحيث تطورت الكفاءتهم بـ 60% وهم طلبة غير مدربين في هذه الرياضة (F. Fenouillet: 2012، 166).

ونستطيع تطبيق ذلك على التلاميذ في القسم حيث نطلب منهم الانتباه للشرح ليستطيعوا حل النشاط القادم أي الهدف هو حل النشاط ثم نراقب عمل كل تلميذ ونخبره بدرجة تقدمه باستعمال عبارات الاستحسان أو التنبيه في كل مرة أي تغذية راجعة وبالتدريج ويتعدد النشاطات يصل إلى الكفاءة المدركة.

وقد ذكر باندورا، شينك A. Bandura ; Schuk في دراسة لهما 1981 لأهمية نوع الهدف (هدف قريب المدى أو هدف بعيد المدى). فكلما كان الهدف قريب المدى كان الإحساس بالفاعلية الذاتية كبيرمثال: تلاميذ طلب منهم حل تمارين رياضيات (6 صفحات في الحصة) وطبق عليهم بالمقابل مقياس فاعلية ذاتية ـــ فكانت فاعليتهم الذاتية مرتفعة مقارنة بالذين حددوا هدف بعيد المدى (42 تمرين في الحصة).

فوجد أن الفاعلية الذاتية ترتفع عندما يكون الهدف قريب المدى فيكون سهل تحقيقه وتوقع النجاح فيه كبير مقارنة بهدف بعيد المدى.

مخطط رقم 1 الهدف والإحساس بالفاعلية الذاتية لـ باندورا، شينك A. Bandura ; Schuk



وقريبة المدى كلما تقدم الإنسان في السن استطاع تقبل هدف بعيد المدى ليصل للشيخوخة فيحبذ أهدافا قريبة المدى.

ويؤكد فابيان فونويه F. Fenouillet أن النقط التالية:

- الهدف المحدد منذ البداية يؤدي لنتائج جيدة أكثر من هدف غير محدد..
- تحديد الهدف يسهل وضع وتطبيق استراتيجيات تعلمه.
- التغذية الراجعة مرتبطة بتحقيق الهدف وإن كان صعبا فمعرفة التلاميذ صِحّة نتائجهم ومدى تقدمهم أمر ضروري للوصول للهدف.

في دراسة له لعلاقة الهدف بتنظيم الذاكرة وجد فابيان فونويه F. Fenouillet بأن الذاكرة طويلة المدى تحتفظ بتجارب سابقة قبل تحديد الهدف.

لكن بعد تحديد الهدف يطور التلاميذ استراتيجيات تنظيمية اعتمادا على تجاربهم السابقة المستحضرة من الذاكرة طويلة المدى للوصول للهدف.

مثال:في درس تاريخ يطلب من التلاميذ كتابة فقرة لفهم حدث معين بإعطاءهم كلمات مفتاحية في البداية يكون للتلاميذ نفس الأداء قبل تحديد الهدف بدقة لكن بعد تحديده يبحثون عن استراتيجيات عمل (تحديد الكلمات المفتاحية لشرح الحدث التاريخي (الهدف) ويختارون في ذلك كل الوسائل التعليمية المناسبة.

وكخلاصة وكما عرفه فابيان فونوبيه:

الهدف إذن هو عنصر دافعي فعال وتَمْكُن فعاليته في ارتفاع محاولات الفرد للبحث عن استراتيجيات تنظيم لبلوغه.لهذا التدريب مطلوب قبل تحديد الهدف فلا نستطيع الرفع من آداءاتنا إلا إذا عرفنا كيف نحقق أهدافنا. (F. Fenouillet: 169.).

وفي إطار الحديث عن الهدف نجد نظرية هارلو Harlow حول الدافعية الداخلية والخارجية ففي هذه النظرية الفضول مثلا حاجة تعبر عن دافعية داخلية وإشباعها هو الهدف.

كما تعبر الجوائز المادية حاجة تعبر عن دافعية خارجية وإشباعها هدف.

* نظرية الدافعية الداخلية والخارجية

لقدكان اكتشاف Harlow جد مهم بعد ملاحظته للقردة العليا وهي تعمل في لعبة التركيب Puzzle لمدة طويلة دون أي تدعيم أو مكافأة من أجل النشاط في حد ذاته إذن أكد أنه توجد دافعية داخلية والتي تعتمد على حاجات مثل (الفضول، التحكم).

أما الدافعية الخارجية فهي تعتمد أكثر على التدعيمات والمكافآت، ودسي، ريان (71) أكدوا وجود دافعية داخلية عند الإنسان وذهبوا حتى إلى القول أنه أحيانا تدعيم بعض السلوكات يؤدي إلى تأثير سلبي على الدافعية عند الإنسان والإنقاص من مستواها.

وطبقت عدة تجارب على الإنسان منها ما ذكرها (F.F 169 -170) 80 طفل سنهم من 4-5 سنوات شاركوا في نشاط تركيب القطع (puzzle).

في مجموعة الأولى: نعدهم بمكافأة مقابل عمل جيد والمكافأة هي إمكانية اللعب بألعاب يحبونها (الروبوت.....) والتي نعرضها على التلاميذ.

المجموعة الثانية: نشاط التركيب يقوم به التلاميذ من أجل النشاط فقط (دافعية داخلية) كل مجموعة مقسمة إلى فوج محروس وفوج غير محروس فنقول للطفل في الأفواج المحروسة أن هناك كاميرات تحرسك في غيابي.

المدة من أسبوع إلى ثلاث أسابيع تقاس الدافعية الداخلية للأطفال بتركهم مدة ساعة في نشاطات ألعاب حرة.

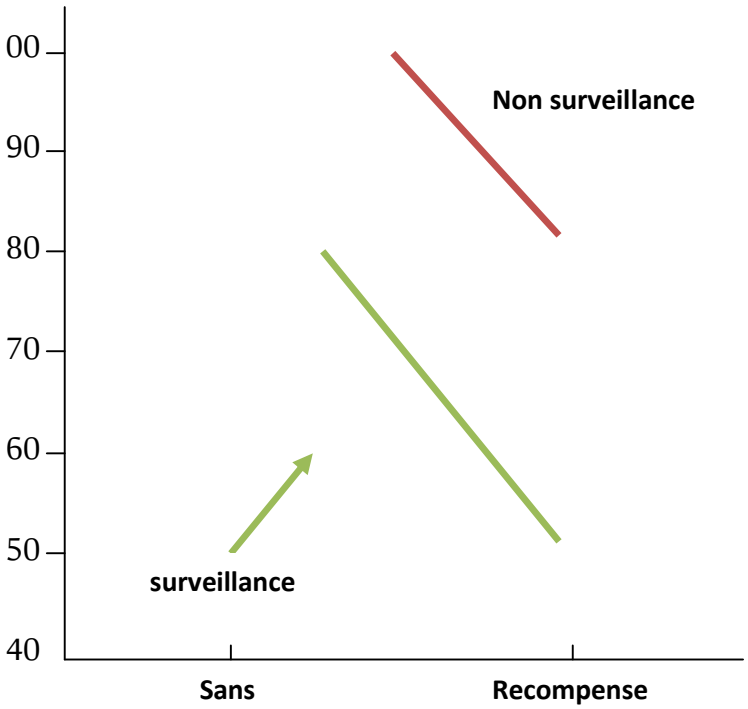
النتائج: المكافأة الحرة الإبلاغ بالحراسة تنقص الدافعية الداخلية التي نقيسها بالألعاب مكافأة (تدعم) + حراسة ـــــ يضعف الدافعية الداخلية

والدليل: 90% من الأطفال غير مكافئين وغير محروسين يختارون الألعاب الحرة .

بينما 50% من الأطفال مكافئين ومحروسين يختارون الألعاب الحرة.

عامة: الدافعية الداخلية تنقص بكل ما هو مدرك من طرف الفرد كالحراسة الذي يؤدي للخوف والإحساس بعدم الاستقلالية.

مخطط رقم2 الدافعية الداخلية والخارجية لفابيان فونويه



انخفاض الأفعال في اختيار لعب حر حسب المكافأة والحراسة (Greene, lepper 1975). وهذا يتفق مع تجربة أخرى لـ Lepper, al 73 أثبت أن المكافأة أو التدعيم يضعف اختيار القيام بالنشاط الحر بمجرد معرفته أنه سوف يحصل عليها.

التجربة: سميت من يربح له شريط أحمر جميل (le gagnant aura un beau ruban rouge).

عينة أطفال من 3 و ½ إلى خمس سنوات بالروضة.

القيام برسومات بأقلام لباد سحرية Magique اللّون يتغير عندما نمرر بقلم آخر.

ولكي تجعل التجربة أكثر حماسا نخبر الأطفال أن شخصا سوف يأتي لمشاهدة رسوماتهم.

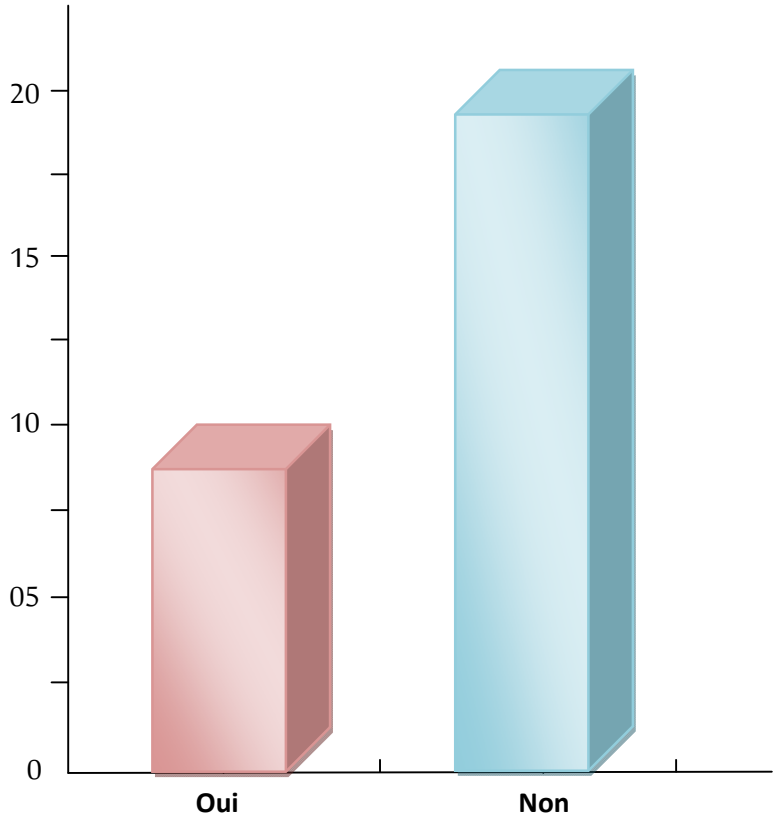
المجموعة الأولى: طابظة لا تقدم لها أية مكافأة.

المجموعة الثانية: نعلم ا أطفال فرديا (واحد بواحد) أنه سوف يحصل على مفاجأة ورسوماته تعلق في القسم ويحصل على شريط أحمر جميل به نجمة ذهبية.

وتركنا لهم وقت لاختيار ما يريدون القيام به (نشاط يختارونه) (libre choix).

كانت النتائج: انخفاض الاختيار الحر للنشاط عندما نعلمهم بوجود مكافأة ـــــ الكفاءة تعيق الدافعية (pierre vianin: 2006، 25).

مخطط رقم 3 المكافأة والدافعية الداخلية لـ Lepper, al



1. 3.الصنف المفاهيمي الفائدة (الاهتمام): Intérêt

لقد تم إدماج هذا المفهوم في عدة نظريات مثل نظرية (Deci, Ryan 2002). أو Zzard 91عند بداية وضع هذا المفهوم كان التوجه نحو الاهتمامات المهنية فإن درجة اهتمام الأفراد ببعض النشاطات المهنية والمهنة التي يريدون ممارستها مستقبلا يزيد من دافعيتهم للقيام بنشاطات معينة وتوجه آخر رأي أن دافع الاهتمام هو رغبة في القيام بنشاط معين، فظهر مفهوم الدافعية الداخلية لـ Ryan، Deci الذي يعرف دافع الاهتمام بأن يقوم الفرد بالنشاط من أجل النشاط نفسه وهذه الفكرة تقاسمها (Zimmerman 2002, Prritich 2004)عند وضع نظرية التنظيم الذاتي وتوجه آخر لدافع الاهتمام هو اعتبار الاهتمام كعاطفة (انفعال) أكد ذلك (إزار، سيلفيا1991 ,Izard 2001, Silvia).

وأهم النظريات التي ركزت على الاهتمام أو الفائدة هي:

* نظرية الكفاءة والتوجه الذاتي لديسي ريان

وفي إطار هذا المفهوم الفائدة أو الاهتمام تدخل نظرية الكفاءة والتوجه الذاتي **Ryan, Deci** الأبحاث المهمة حول العجز المتعلم دفع باحثين آخرين ك . Ryan, Deci إلى اقتراح نظرية التي تترجم مختلف الدوافع كنتيجة لحاجتين أساسيتين

1/ الحاجة للكفاءة Besoin des competance

2/ الحاجة للتوجه الذاتي Besoin d' AutodéterminationBesoin d'

فالدافعية الداخلية ترجع إلى إحساس الطفل أو الكبير بكفاءة ذاتية وبأنه حر في اختيار النشاط فالكفاءة وحرية اختيار النشاط مركبين مهمتين للحصول على دافعية داخلية ولهذا نلاحظ أن نشاطات ذوي المواهب تتميز دائما بحرية الاختيار.

مثال: الرياضيين – جامعي طوابع – ألعاب فيديو – كلمات متقاطعة ... الخ نجعل التعلم يعتمد على اللّعب المختار بعناية واستغلال الوسائل وحسن اختيارها يزيد من الدافعية الداخلية للمتعلم.

فإشباع حاجة التوجه الذاتي معناه توجيه للدوافع الداخلية للتعرف بطريقة فعالة.

لكن يؤكد العالمان أن الكفاءة المدركة لا تعبر دائما عن الحقيقة خاصة عند الأطفال مثلا: طفلة تخيط ملابس لدميتها تعتقد أنها خياطة ماهرة. أو الحلوى التي صنعها الأطفال في عيد ميلاد أمهم أو أبيهم لا يقارن بالحلوى الموجودة في السوق رغم انخفاض مستوى الكفاءة.

لكن عندما يبدأ الإحساس بأن مستوى الكفاءة انخفض يبدأ الفرد بالقيام بالنشاط ليس من أجل المتعة التي يحصل عليها إنما من أجل الفائدة التي يجنيها فتصبح الدافعية الخارجية مسيرة من طرف عوامل خارجة تسمى (مكافأة أو تدعيمات) ايجابة والتي تتمثل في (أموال – جوائز – نقط جيدة – تشجيع لفظي....) وتوجد تدعيمات سلبية (عقاب – لوم.....).

يذكر (Ryan, Deci) أنه أحيانا الدافعية الخارجية قد يكون لها دور إيجابي مثل: تلميذ لديه إحساس بكفاءة مرتفع أو تقدير ذات مرتفع لكنه لا يستغل كل كفاءاته، فهناك تلاميذ يربط دائما

راحته النفسية بالتدعيم كلما لقي تدعيما من طرف المعلم أكثر فأكثر وهذا ما يسميه Hull قانون الجزرة أو العصا La carotte ou le bâton.

وفي أغلب الأقسام يذكر F. Fenouillet ; lieury في دراسة لهما 1997 بأن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية يلعبون دور الممثلين مثال : (تصميم مشروع، مسرحية.....) لديهم دافعية داخلية أما ذوي الدافعية الخارجية فيلعبون دور المتفرجين على درس

وفي تجربة بحث لـ (Fenouillet, Liery , 1997)في مركز تكوين وكان عنوان الدرس في مقياس (تسيير مالي) الشركات (Sarl, SA). ومن مراحل التعلم وصف مؤسسة SARL على شكل لعب أدوار (5 تلاميذ يمثلون دور شركاء يريدون تأسيس شركة، ولتقييم النتائج المحققة مقياس لقياس مستوى الأداء:

1/ التطبيق الأول يطبق قبل بدء التعلم
2/ التطبيق الثاني بعد أسبوع من التعلم
3/ التطبيق الثالث بعد 3 أسابيع من التعلم.

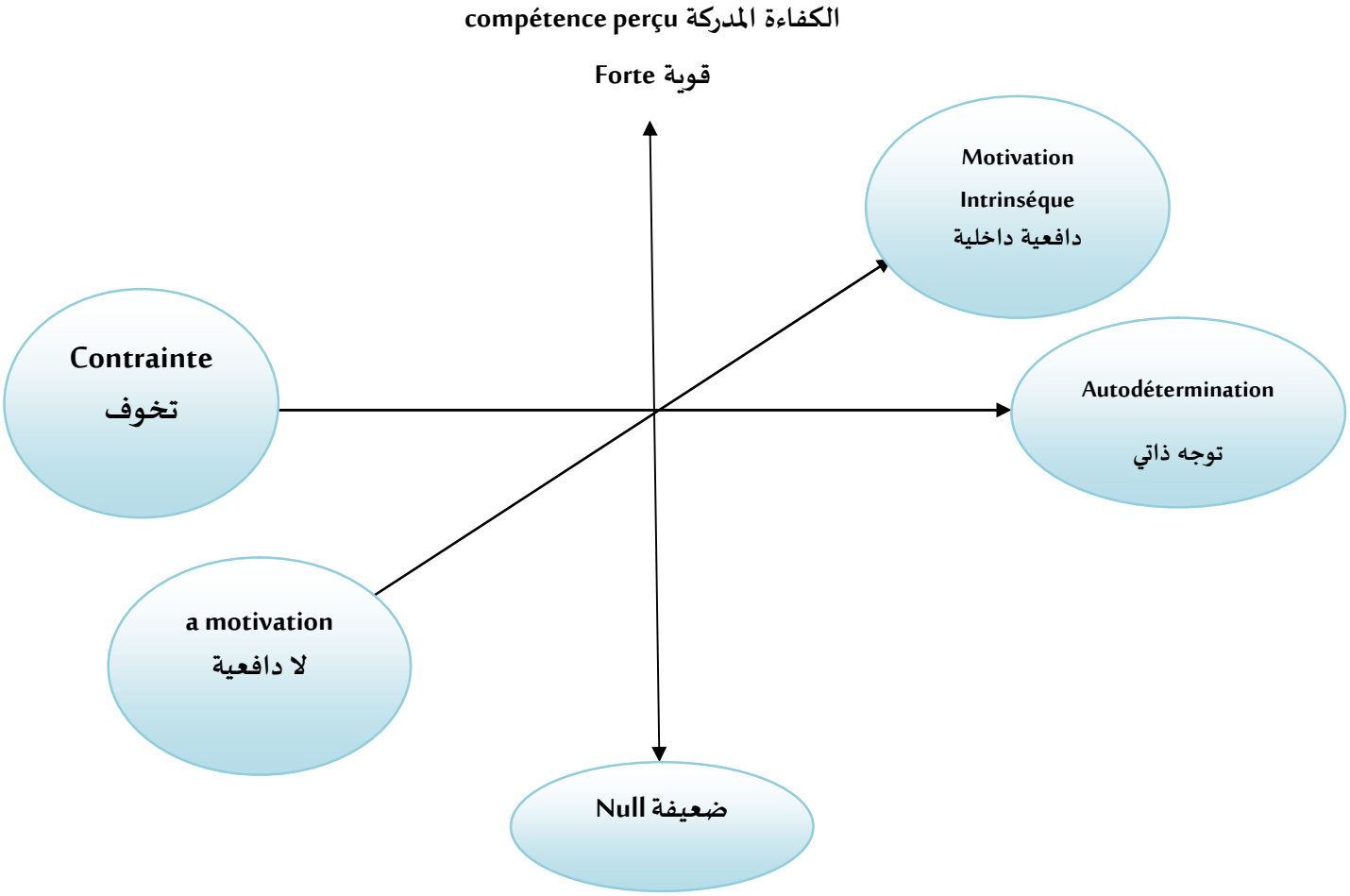
فكانت النتائج منذ بداية التعلم أداءات التلاميذ مرتفعة لأنهم يلعبون دور الممثلين للشركاء .F Fenouillet: 2012: 174).

إذن التطوع في العمل والانغماس فيه (كممثل) يزيد الدافعية الداخلية إذن النشاطات المدرسية يجب أن تصمّم لتزيد الدافعية الداخلية لدى المتعلم وأن استعمال استراتيجيات تمثيل الأدوار (تم شرحها في الفصل الثاني) في العملية التعليمية لذلك يجب أن تصمّم النشاطات المدرسية لتزيد من دافعية التلاميذ الداخلية . وإن انخفاض مستوى الكفاءة المدركة في جو من الخوف والقلق يؤدي لـ لا دافعية أو ما يسمى بالعجز المتعلم. فالمعلم الذي يُشعِر تلميذه دائما بأنه غبي يدفعه للادافعية ويؤكد فونوبيه أن القلق المرتبط بإحساس بعدم الفاعلية يؤدي إلى لادافعية F.Fenouillet: 2012 :173.

ويؤكد أن المدرسةنفسها تعتبر حقل من المخاوف(حضور إجباري – ساعات محددة – المعلمين إجباريين....). ويؤكد فونوبيه على أن الدافعية مرتبطة بالكفاءة المدركة إذن الحكم القاسي للمعلمين

وعقوباتهم للتلاميذ يؤدي إلى ضرر نفسي يرتبط بانخفاض مستوى الإحساس بالكفاءة مما يؤدي للعجز المتعلم كما أكده سيليغمان seligman.

شكل رقم 1 الدافعية والكفاءة المدركة لفابيان فونويه



A motivation	لا دافعية
Motivation intrinsèque	دافعية خارجية
Contrainte	تخوف
Autodétermination	التوجه الذاتي
Motivation extrinsèque	دافعية خارجية
Compétence perçue	الكفاءة المدركة

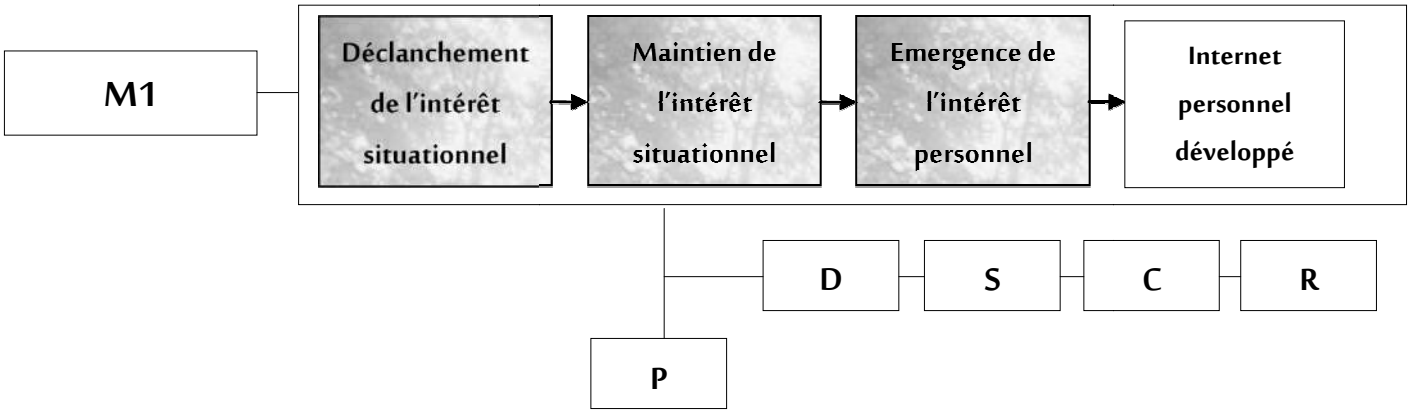
* نظرية الفائدة 2006 Hidi, Renninger

ومن أحدث النظريات حول مفهوم الفائدة نظرية (هايدي، رونينغر 2006 Hidi, Reninger وسوف نلخصها بمخطط النموذج التكاملي لـ فونوبيه .

حسب العالمان فإن ا اهتمام الموقفي يكون مرتبط بشروط تعلم معينة مثل العمل في جماعة، استغلال الكمبيوتر، ألعاب... الخ.

يحدث الاحتفاظ بالاهتمام الوقفي بالنشاط عندما يدخل الانتباه والإصرار ويستطيع التلميذ الاحتفاظ بالاهتمام بالنشاط عندما يعطي معنى لما يقوم به وإدراكه لأهمية وقيمة النشاط (يتفق مع فيو Viau) يتميز بإحساسات إيجابية هي معارف وقيم مرتبطة بنشاطات معينة هنا التلميذ يوقض فضوله بنفسه أو يزيد من مجهوداته عند الضرورة فيتميز التلميذ هنا بالاستقلالية في هذه المرحلة الظروف المحيطة بالتلميذ وشروط التعلم التي يوجد فيها ليساهم في نمو وتطور الاهتمام أكثر.

نموذج رقم: 12 نظرية الاهتمام (F. F: 2012 Hidi, Renninger، ص: 143)



شرح:

Ddéclenchement de l'intérêt situationnel	انطلاق الاهتمام الموقفي
Maintien de l'intérêtsituationnel	الاحتفاظ بالاهتمام الموقفي
Emergence de l'intérêt personnel	الاهتمام الشخصي
Internet personnel développé	الاهتمام الشخصي متطور

1. 4.الصنف المفاهيمي المحرك Drive:

إن هذا المصطلح قديم وحسب بعض النظريات فإن مصطلح الدافعية جاء في مكان المحركات Le driveوقد وضع من طرف Wood Worth 1918 بالنسبة للعالم Hull 43 فإن النقص الفيزيولوجي المرتبط بحاجات معينة هو الذي سيخلق المحركات Les drivesأو الدافعية لكن المحركات دوافع ثانوية والحاجات دوافع أولية ويجب أن نُفرق بينهما.

ويعرف رونيه فوركاد René Fourcade المحرك بأنه الجزء المهم من تركيبة كاملة قادر على تنشيط الرغبات الضرورية لموقف ما والتصرف حسبه، والمحرك يتكون من آلة معقدة: المخ وكل أعضاء الجهاز العصبي الذي هو مقر الدافعية والتي تكون معقدة على المستوى التشريحي والفزيولوجي (R. Forrcade, 1993 : 19).

* نظرية المحرك لهل Hull 1943 (147 : 2012 F.F).

يعتبر المحرك دافع ثانوي يثير الفرد.

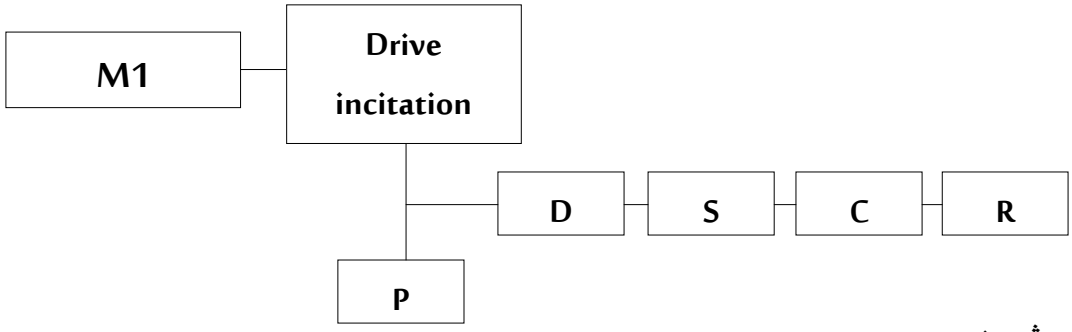
ويركز هل على الإثارة واكتشف دور الإثارة على النجاح في القيام بالسلوك عند الحيوان فإثارة الحيوان بالطعام أدى إلى تعلمه سلوكات معينة. وإذا عرفنا كيف ومتى تثير قدرات التلميذ خلال النشاطات المدرسية تستطيع ايصاله لطريق النجاح خاصة عند التلاميذ متوسطي والضعيفين.

ويرى Hull هل أن المحرك Drive له دور طاقوي وليس توجيهي، كل المحركات تعمل على إعطاء طاقة دورها تنشيط العضوية، للإشارة فإنه عند السلوكيين توجه السلوك يكون بـ مثير ـــــ استجابة لكن المحركات هي الطاقة التي تدفعنا لكن النظريات الحالية قلما تستعمله.

أما (ماورر و أول39 Mowrer, Al وميلر48-41 Miller: استعملوا المحركات كدوافع ثانوية وقد حددوا بدقة خصوصية الدافعية الإنسانية. يمكننا وضع المثال المدرسي التالي:

تقسيم التلاميذ لأفواج للقيام ببحث بسيط أو حل تمرين في القسم عندما يصبح الاستمتاع بالعمل الجماعي (محرك أولي) والحصول على النقطة الجيدة ثانوي يكون المعلم قد نجح في رفع من دافعية التلميذ الداخلية.

نموذج رقم: 13 نظرية المحرك هل Hull 1943



شرح:

محرك إثارة	Drive incitation

1. 5.الصنف المفاهيمي التنافر: Dissonance

ذكر العالم فستنغر Festinger 57 بأنه يوجد معرفتين في تنافر عندما يكون تناقض بين عنصرين أو فكرتين متناقضتين.

مثال: معرفة المدخن بأن التدخين يصحب صاحبه بالسرطان لكن رغم ذلك يستمر في التدخين

معرفة ≠ **تنافر** استمرار التدخين.

* نظرية التنافر المعرفي لفيستغر Festinger 75 (F.F, 2012 : 160).

حسب Fasteiger التنافر يؤدي إلى زيادة الدافعية واختيار السلوك المناسب لاستعمال الاستراتيجية الملائمة على أساس قرار معين، للوصول للنتيجة المرجوة.

مثال: صعوبة التمرين والإصرار على حله لتأكيد قدرة معينة وشعور بالفخر ورفع تقدير الذات.

ونذكر المثال 2 لشرح أكثر هذا المفهوم:

مثال 2: الامتحان صعب لكن لدى التلميذ إصرار على النجاح فيه.

صعوبة ≠ إصرار.

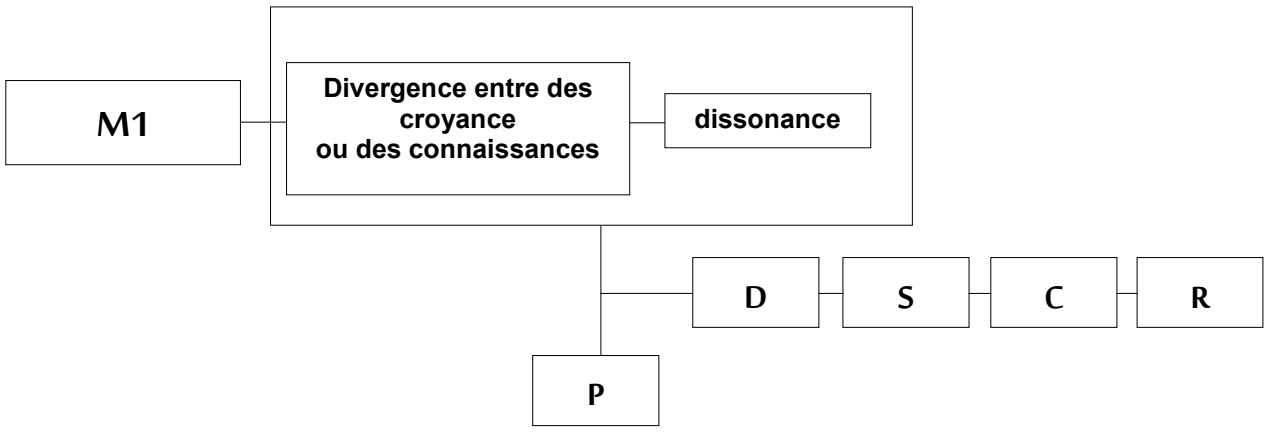
تنافر

هنا يصبح التنافر هو المحرك أو حالة دافعية بحيث تحدث لدى التلميذ تأثير سلبي غير مستحب يجعله يبحث عن التقليل من هذا التنافر. [هذا البحث عن إنقاص هذا التنافر هو محرك السلوك].

وما نشير إليه أن Festinger لم يتحدث عن حاجة للتناسق كدافع أولي لكن تحدث عن دافع ثانوي وهو التنافر. وفكرة المكافحة ضد التنافر ولا تناسق هي مصدر ظهور نظرية براكنر ستاو Staw 81 التي درست إصرار الأفراد على فعل معين يزداد صعوبة.

وفي دراسة لـ ستاو وبراكنر Staw 81, Brakner92 التنافر هو عامل رئيسي للإصرار في الاستمرار في النشاط رغم أن (الصعوبة ≠ الاستمرار).

نموذج رقم: 14 نظرية التنافر المعرفي فيستغر Festinger 75



شرح:

Divergence entre des croyance ou des connaissance	تعارض بين الاعتقادات أو المعارف
Dissonance	التنافر

1. 6.الصنف المفاهيمي الفضول Curiosité:

اقترح ليتمان وسبيلبرغر Litman, Spielberger 2003 مفهوم الفضول المعرفي وإن أغلب نظريات الاهتمام استلهمت أفكارها من دافع الفضول وكل من Sheifele 91, Berlyne 96, Kiapp 2005, Sylvia 2001 أكدوا أن كل ما يرفع مستوى (نشاط / إثارة) يكون له تأثير فضولي في توجيه الاستجابات مثال: كلما كانت درجة استثارة التلميذ للنشاط قوية كان فضوله أكبر وبالتالي دافعيته أكبر.

ويؤكد A. Maslow أننا في حاجة لتعليم الطفل الفضول لكن نستطيع تهيئة له الجو لذلك للوصول لهدف التعلم (A. Maslow , 2013 : 71).

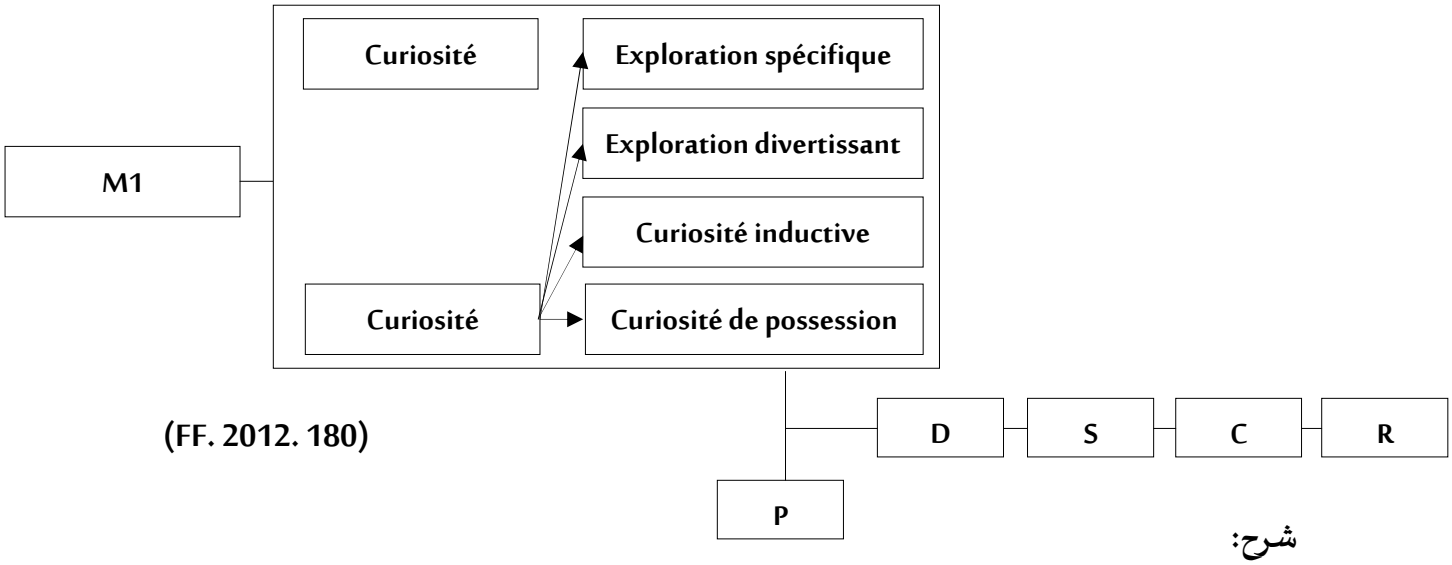
وقد لاحظ A. Maslow عند القردة العليا لأنها كانت تكشف مكان الطعام دون رغبة في الحصول عليه ولا هروبا من الخوف لكن لمجرد الفضول.

* نظرية الفضول Curiosité لـ ليتمان وسبيلبارغر Litman, Spielberger, 2003

يوضح العالمان بأن الفضول رغبة في الحصول على معارف وتجارب جديدة والذي سيزيد من دافعية سلوك ا اكتشاف وقد وضحا بأن الاكتشاف Divertissante مدفوع بإحساس بالملل إنما الإكتشاف المحدد فهو خاص ببحث مدقق خاصة في حالة معارف جديدة.

ويوضح أن الفضول قد يكون إيجابي وقد يكون سلبي فالفضول يكون إيجابي عندما يصبح تعلم ممتع لمعارف معينة وسلبي عندما يمنع الفرد من الحصول على المعرفة أو المعلومة لإشباع فضوله فيشعر أنه قد أخذ منه شيء كان يملكه أي إحساسه بأنه يملك هذه المعرفة يزيد من دافعيته.

نموذج رقم: 15 نظرية الفضول Curiosité لـ ليتمان وسبيلبارغر



(FF. 2012. 180)

شرح:

Exploration spécifique	اكتشاف خاص
Exploration divertissant	اكتشاف
Curiosité inductive	فضول
Curiosité de possession	فضول التملك

1. 7.الصنف المفاهيمي النية Intention:

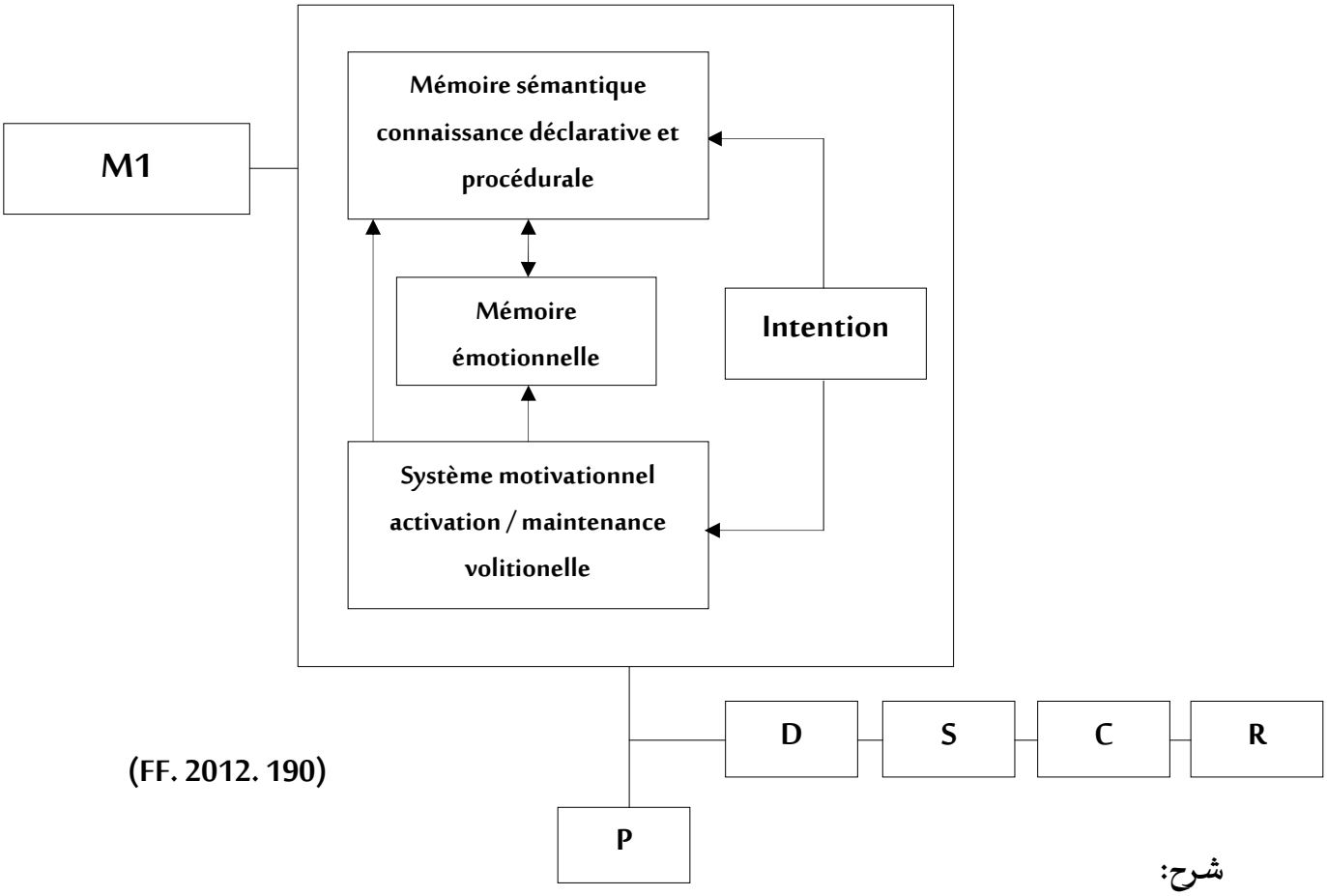
يذكر كهل Kuhl 1987 أنه يجب التفرقة بيسن مفهوم النية Intention الذي يحدث بالإرادة واتجاهات الدافعية المحضة. ففي نظريته النية عبارة عن سيرورة وليست مجرد حالة. أما نظرية (Ajzen, albanacin) يرون أن مختلف الدوافع والتوقعات هي نتيجة نوايا الفرد أما Kapp 2005 فيرى أن النية هي ثمرة سيرورة عقلانية.

مثال: إذا عاش الفرد تجربة مثيرة وناجحة سيغذي نجاح آخر بنية تكرارها. والمخطط التالي يوضح نظرية كهل Kuhl 1987 حول النية.

* نظرية النية Intention لكهل Kuhl

النية للقيام بالفعل مرتبطة بالذاكرة العقلية والعاطفية ويذكر دور الانتباه في ذلك، سواء كان انتباها للحاضر أو للماضي أو المستقبل بهدف تحقيق النجاح أو الفشل.

نموذج رقم: 16 نظرية النية Intention كهل Kuhl



(FF. 2012. 190)

شرح:

Mémoire sémantique	الذاكرة الدلالية
connaissance déclarative et procédurale	معرفة
Mémoire émotionnelle	الذاكرة العاطفية
Système motivationnel	نظام الدافعية
activation	تفعيل
maintenance volitionelle	صيانة مؤقتة
Intention	النية

1. 8.الصنف المفاهيمي ميزة الشخصية Trait de personnalité

ذكر (هولاند Holland 66-97) أن مفهوم الاهتمام Intérêt مرتبط بخصائص الشخصية حيث أكد أن اهتمامات الأفراد اتجاه بعض المهن هي خصائص ثابتة والتي قد تكون مرتبطة بميزات شخصية معينة. أما Miller 93 فأكد على أدوار العمال في مؤسسات معينة وفاعليتهم تتحدد بدرجة الرغبة في

القيام بذلك العمل وهذا مرتبط بشخصية كل منهم وبالتالي هو يؤكد على ضرورة فهم شخصية العمال لإحداث تناسق مع أدوارهم في المؤسسة، بالنسبة لهيكهوس، شيفر ,Scheffer, Heck haushen 2008 فإن تبني أفراد سلوكات معينة في مواقف معينة باختلاف مع الآخرين يبرز وجود خصائص في الشخصية لتدفعهم للقيام بتلك السلوكات. **مثال:** رفض التلميذ الفشل وإصراره على النجاح دائما أوالعكس تقبل الفشل والتنبؤ به.

* نظرية ميزة الشخصية Apter

حسب Apter فإن سمات الشخصية لها دور أساسي في الرفع من الدافعية أو خفضها. ويؤكد على وجود أربع أبعاد للدافعية والتي تعطي ثمانية حالات مختلفة التي تكون معا تركيبة الشخصية:

1/ بعد (ممثل/سلبي)conformiste / négativité:

في هذا البعد الشخصي السلبي يعارض دائما القوانين المفروضة والضغوطات الخارجية ويريد أن يثبت ذاته كشخص**conformiste** مختلف، عكس الشخص الذي يجد متعة في القيام بالأشياء مثل الآخرين ويخضع للضغوطات الخارجية.

2/ البعد (متحكم / لطيف) sympathique / maitrise

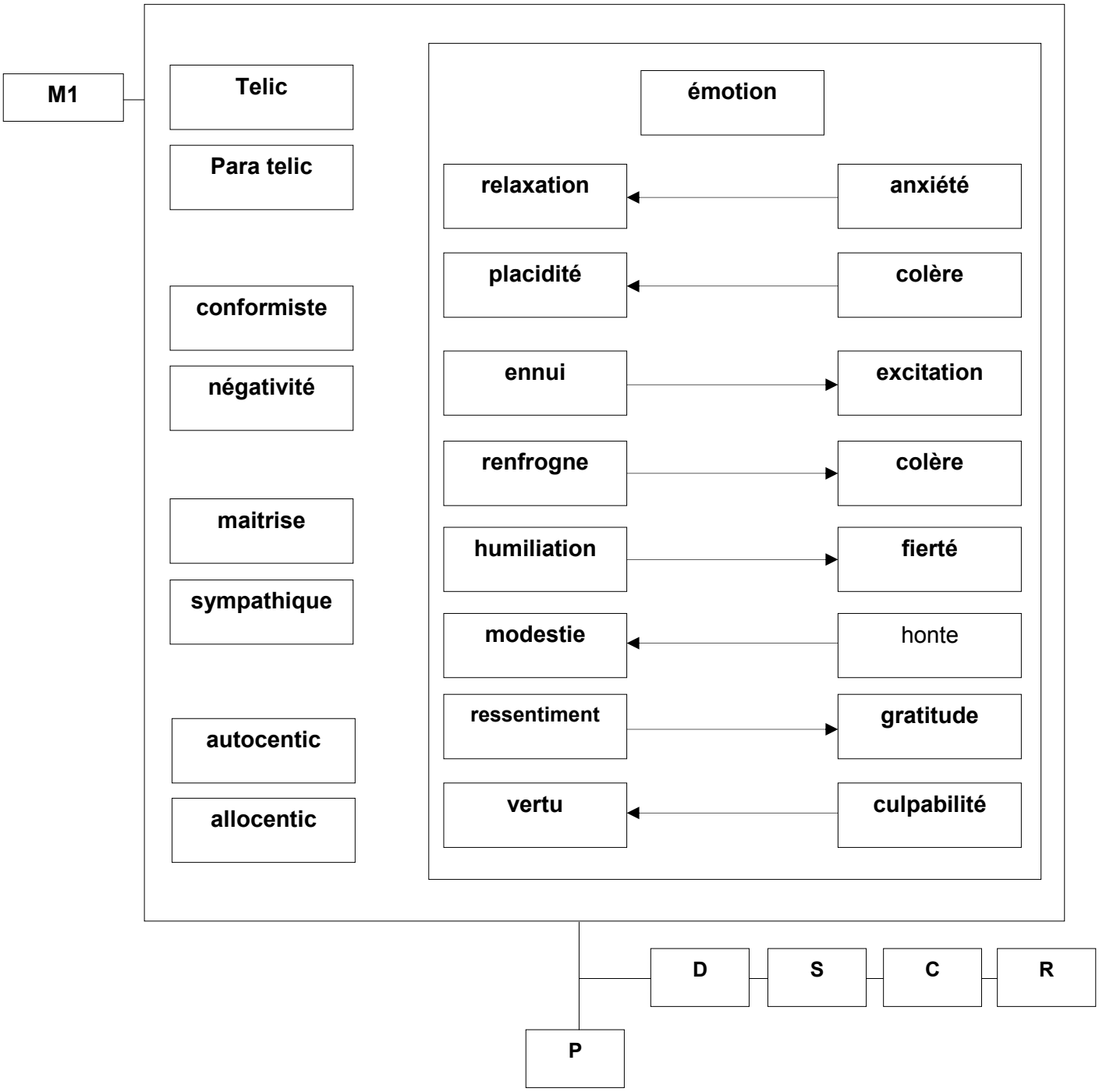
هنا المسألة الأساسية العلاقة بالآخر، في حالة **maitrise**الشخص يبحث عن القوة سواء بالتركيز على نفسه أو الآخرين أو يضع نفسه مكان الآخر. أما حالة **sympathique**فإن التفاعل مع الغير هو مركز اهتمامه.

3/ البعد (لاذاتي التركيز / غيري التركيز) allocentic/ autocentic

في الحالة الأولى **autocentic**الفرد لا ينتبه إلا لنفسه فهو مركز العالم أما حالة **allocentic**فهو ينسى نفسه ولا يراها إلا في الآخر والانتقال من بعد لآخر أو من الحالتين المتناقضتين في بعد واحد يكون حسب الوضعية والأحداث المثيرة للشخص. ويمكن لأشخاص أن يبقو في حالتين ثابتين لبعدين مختلفين مثلا (ذو هدف محدد Telic) ومدح **sympathique** وبهذه المشاعر التي حددها Apter وسمات

الشخصية يمكن التنبؤ بمستوى دافعية الفرد فكلما كان الفرد مرتاحا وإيجابيا كانت دافعية للنجاح قوية.

نموذج رقم: 17 نظرية ميزة الشخصية Apter



(FF. 2012. 198)

شرح:

Telic	ذو هدف محدد
Para telic	ذو هدف شبه محدد
Conformiste	مُمتَثل
Négativité	سلبي
Maitrise	تحكم
Sympathique	مرح
Autocentic	ذاتي التركيز
Allocentic	غيري التركيز
Relaxation	استرخاء
Placidité	رباطة جأش
Ennui	ملل
Renfrogne	العبوس
Humiliation	احراج
Modestie	تواضع
Ressentiment	استياء
Vertu	فضيلة
Anxiété	قلق
Colère	غضب
Excitation	إثارة
Fierté	فخر
Honte	شعور بالعار
Gratitude	احترام وتقدير
Culpabilité	شعور بالذنب

2/ النظريات السوسيومعرفية للدافعية:

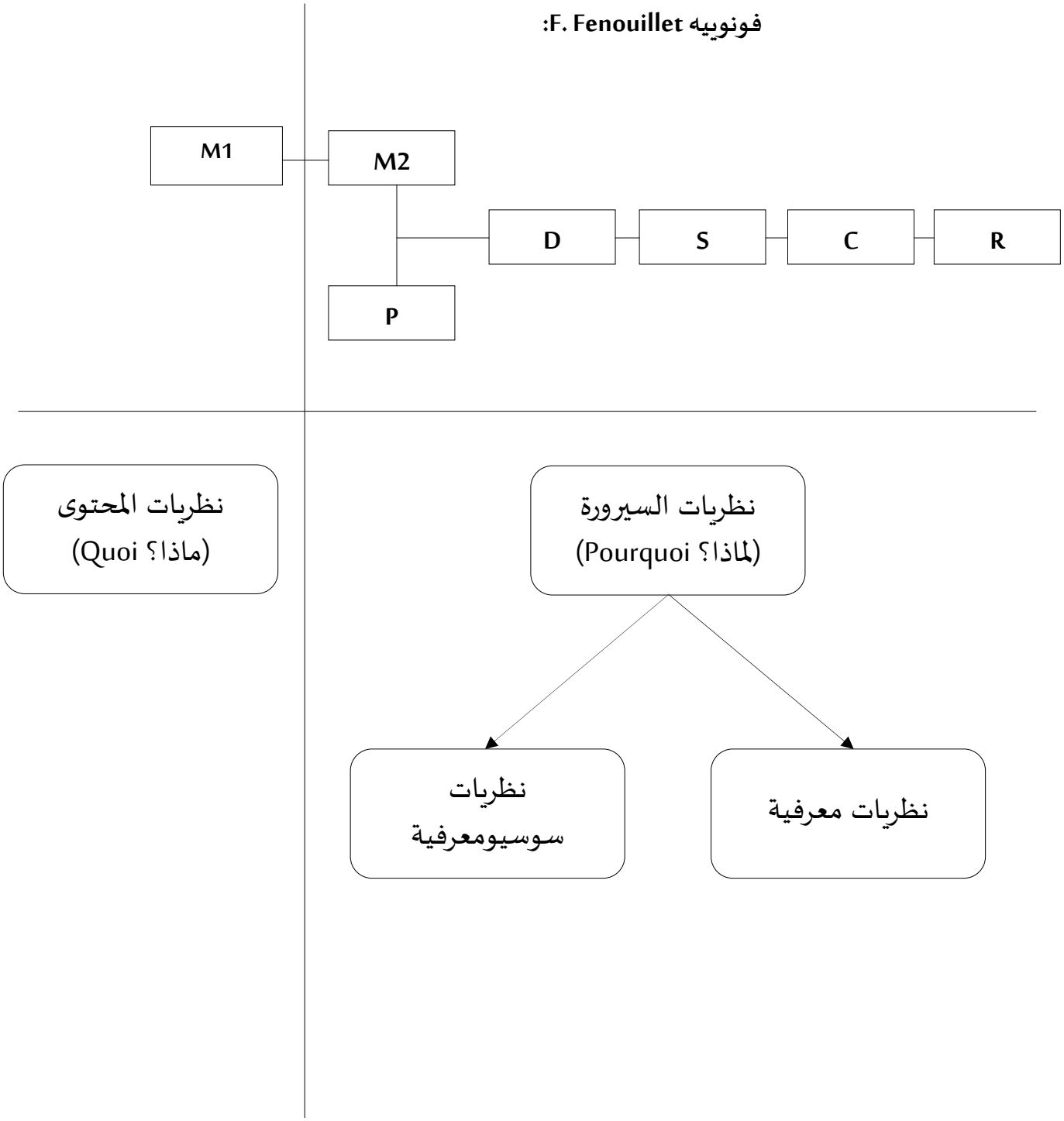
أهملت النظريات المعرفية تقريبا دور المحيط في تشكيل إدراكات الفرد وهي الفكرة الأساسية التي يضيفها أنصار التوجه السوسيومعرفي في فهم ودراسة الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم الذي يعتبر المحيط أحد عناصرها الأساسية والنظريات السوسيومعرفية ركزت أكثر على التفاعل بين ما سمي بالمصادر الثانوية للدافعية والمرتبط مباشرة بالوضعية التعليمية للوصول للنتيجة وهي النجاح المدرسي حسب معادلة الدافعية لفورنر التي تبنيناها في بحثنا فما هو المفهوم السوسيومعرفي للدافعية للتعلم؟ إن أوضح وأهم تعريف هو تعريف رولاند فيو (R. Viaux، 1994) الدافعية هي: "حالة ديناميكية ترتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه، هذه الإدراكات هي التي تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على انجازه والإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه (R. Viaux، 1994: 07).

يعطي هذا التعريف أهمية كبيرة لإدراكات الفرد حيث تعتبر محرك أساسي للسلوك وقد اعتبر باندورا أن دافعية الفرد سبب ونتيجة لسلوكه ولفهمه المحيط، وباعتبار الدافعية آلية معقدة وفي تطور مستمر مما يصعب فصل عناصرها ليحتم علينا فهمها كما هي في تداخلها، وإن وضع تصنيف مفاهيمي لمجموعة الدوافع الثانوية أو المصادر الثانوية الذي قام به فابيان فونويه في نموذجه أمر مهم لفهم إدراكات المتعلم لقيمة النشاط والهدف منه ومدى اهتمامه به، وتقديره لذاته وما المحرك الذي يدفعه لذلك وما مدى التنافر بين أفكاره وكيف حال عواطفه ودرجة الفضول لديه وكيف يبحث عن الضبط لجانبه المعرفي والعاطفي والاجتماعي وما نيّته، وما هي سمات شخصيته ومدى تأثيرها على سلوكه، بالإضافة لاندراج مفاهيم أخرى لها دور في فهم سيرورة الدافعية مثل: مفهوم التوقع، توقع – قيمة، توقع – ضبط، تخيل..... الخ.

والمهم في نموذج فابيان فونويه أنه تكاملي أي نموذج النماذج بمعنى يمكن تفسير ودمج أي نموذج ضمنيا معه. وهذا ما قمنا به في خلاصة الفصل الثاني.

ونوضح هذا التقسيم لنظريات المحتوى ونظريات السيرورة على النموذج المصغر لفابيان فونوييه F. Fenouillet:

نموذج رقم: 18 التقسيم لنظريات المحتوى ونظريات السيرورة على أساس النموذج المصغر لفابيان فونوبيه F. Fenouillet:



2. 1.الصنف المفاهيمي تقدير الذات Estime de soi:

عدة نظريات تضع تقدير الذات في مركز أين تشع منه الدافعية بالنسبة لـ Nicholls 1984 تحدث عن تقدير الذات في الأوساط المدرسية، فأوضح أن تقدير الذات مرتبط بإدراك التلميذ لكفاءاته وهذا يتفق مع Viaux . (F. FENOUILLET:2012 : 146).

وعندما يكون التلميذ موجها بالأنا Légo فإنه يعتقد أنه كلما كان مجهوده صغير كلما كان كفؤا وكلما كان تقديره لذاته كبير، أما إذا كان اهتمام التلميذ بإنجاز النشاط فقط فإن إدراك الكفاءة يكون ذو علاقة مباشرة بالمجهود المبذول.

بالنسبة لـ (Weiner 2005, Peterson, Maier, Seligman) الذين قدموا النماذج العزوية Attributionnels فيعتقدون أن موجه العزو (Locus d'attribution) هو الأساس في سلوكات التلميذ فإذا عزا التلميذ نجاحاته أو فشله لأسباب داخلية (كالكفاءة أو المجهود المبذول) أو لأسباب خارجية كالحظ أو الصدفة فإن لهذا علاقة مباشرة بتقديره لذاته، فكلما عزا النجاح لأسباب خارجية والفشل لأسباب داخلية كان تقديره لذاته منخفضا Nicole Dubois أما بالنسبة لـ Leiry, al 95-98, 2000- 2003 في إطار نظريتهم سوسيومترية فإن تقدير الذات يعتبر بوصلة تمكن الفرد من معرفة موقعه في علاقاته مع نفسه وتقدير الفرد لنفسه هو الذي سيوضح مدى تقبل أو رفض الآخرين له بمعنى كلما كان تقدير الفرد لذاته كبيرا كلما انعكس هذا على علاقاته بالآخرين ومدى تقديرهم لذاته.

أما Psy zczynski, al 97 يعتبران تقدير الذات منطقة مهمتها تسيير القلق المتولد عن إدراك الموت، وهذه المنطقة هي تركيبة نفسية وظيفتها إعطاء الحماية ضد الخوف البقائي المرتبط بمعرفة الإنسان أنه سوف يموت لا محالة.

وقد وضع باندورا مقارنة بين تقدير الذات والفاعلية الذاتية فأبرز بأن الفاعلية الذاتية المدركة تخص تقييمات الفرد لقدراته الشخصية أما تقدير الذات فيخص تقييمه لقيمته الشخصية.

ويؤكد أن الفرد بحاجة لأكثر من تقدير ذات إيجابي للوصول لأهدافه فالفاعلية الذاتية المدركة تتنبأ بالأهداف المحددة والكفاءات عكس تقدير الذات (A. Bandura: 2012ص 24).

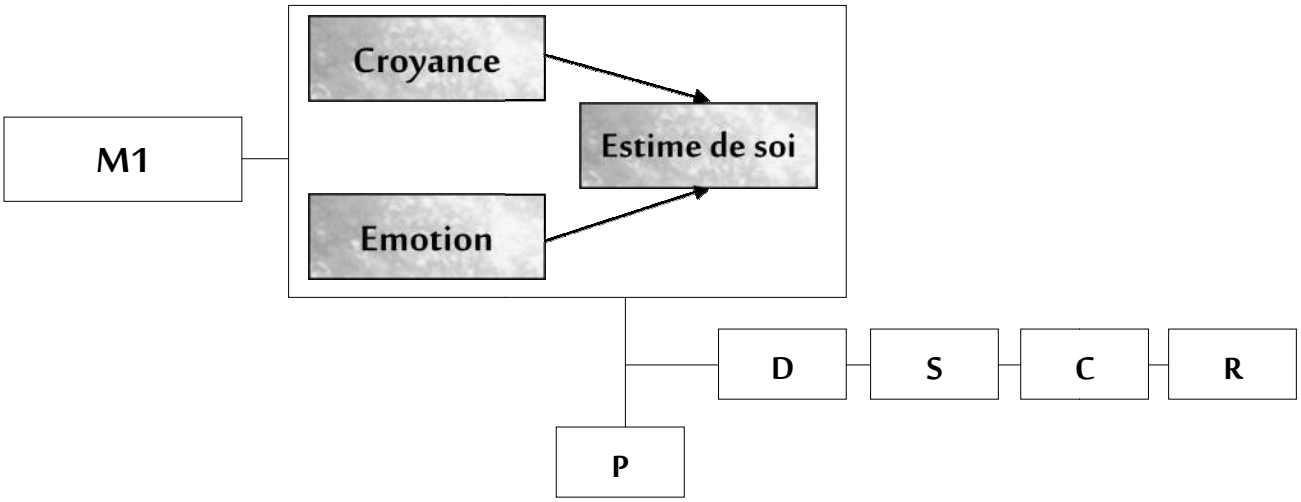
ومن أحدث النظريات حول تقدير الذات نجد نظرية تقدير الذات لليري، بومستير، Leary; Baumeister .

* نظرية تقدير الذات لـLeary et Baumeister (2000) (F.F, 2012 : 148)

يؤكد العالمان أن العواطف الايجابية والاعتقادات الإيجابية للنفس والرأي الآخر لا تؤدي لرفع تقدير الذات والعكس صحيح.

فكلما اعتقد التلميذ أن قدراته ضعيفة ورأي المعلم والزملاء كذلك أدى لعواطف سلبية وبالتالي لتقدير ذات منخفض.

نموذج رقم: 19 نظرية تقدير الذات لـ Leary et Baumeister



شرح:

Croyance	الاعتقاد
Emotion	العاطفة
Estime de soi	تقدير الذات

2. 2.الصنف المفاهيمي العاطفة: Emotion

العاطفة أو الانفعالات مرتبطة منذ بداية وضع نظريات الدافعية مثل نظرية أنكستون Atkisson 1964 والتي تبرز حالتي الشعور بالفخر عن النجاح وبالحرج والخجل عند الفشل واللذان هما مركبان أساسيان في دراسات البحث عن النجاح وتجنب الفشل وتوجد في الحقيقة عدة نظريات تطرقت للعاطفة كدافع ثانوي.

و نظرية (ألبرت باندورا) من أهم النظريات التي شرحت هذا المفهوم وأكدت على أهميته والتي سوف نعرض أهم ما جاءت به ونشرح مفهوم الاحساس بالفاعلية الذاتية الذي تبنيناه في بحثنا تطبيقيا.

* نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية لباندورا Sentiment d'efficacité personnel (Sep)

بالنسبة لبندورا Bandura الفاعلية الذاتية المدركة هي اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وتطبيق سلوك معين للوصول إلى النتائج المرجوة (FF. 2012. 220) وقد فرق بين عدة مصطلحات في هذا الإطار مثل الفعالية الذاتية وتقدير الذات الذي ذكرناه سابقا.

كما يرى باندورا أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعلية الذاتية هذا التطور العقلي الذي يكونه الفرد من خلال نجاحاته أو فشله والتي تؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية.

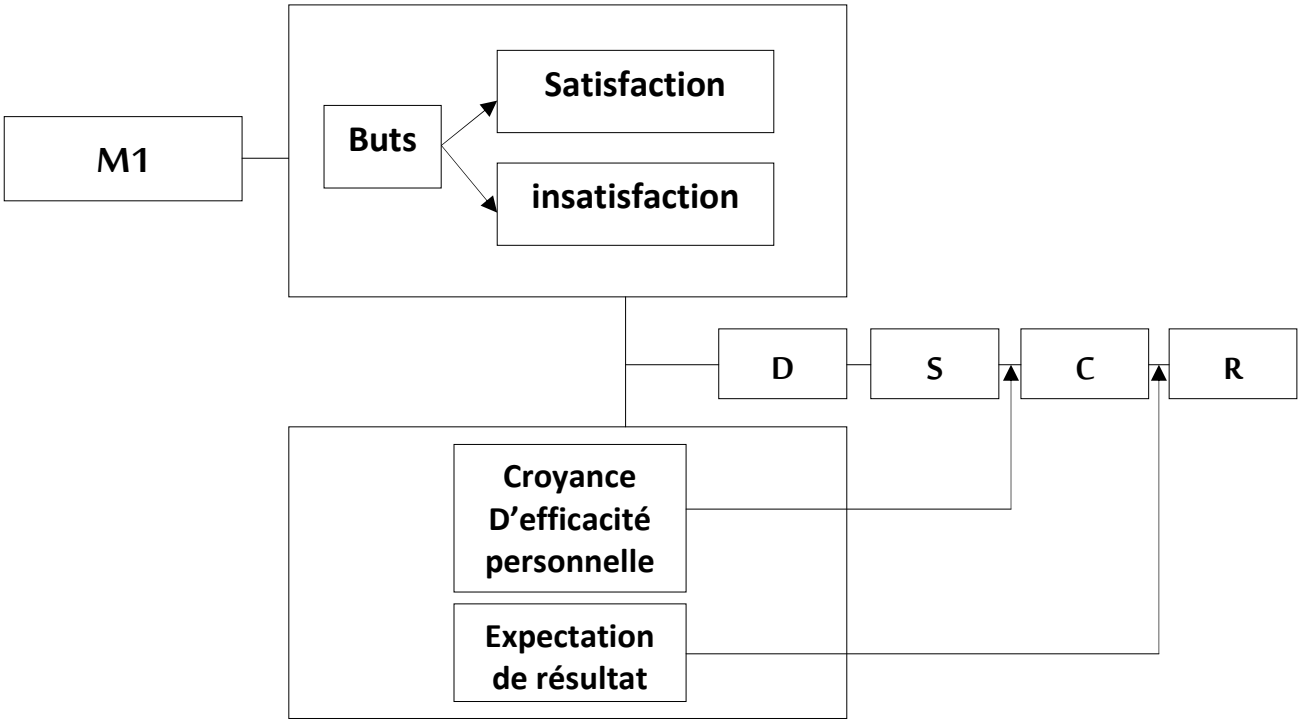
بالإضافة لقوة الأهداف التي تلعب دور المعيار الذي يثابر لبلوغه وقد ظهر في نظرية باندورا مفهوم الإحساس بالكفاءة فهو ما يحمله الناس من معتقدات حول قدرتهم على أداء مهام بمستويات عالية من الكفاءة والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم (بوقريريس 2012 : 18-19) وقد أشار باندورا إلى وجود أربعة مصادر يحقق من خلالها الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية وهي:

1. التجارب الناجحة للفرد والتي تعمل كمؤشر للقدرة.
2. وجود النموذج أو القدوة شريطة أن يتفق بالفعالية ذاتية المرتفعة فيقارن بين نفسه والنموذج.

3. المؤثرات الاجتماعية اللفظية التي تؤكد أن الشخص يملك قدرات معينة وكفاءات.
4. الحالات الفيزيولوجية والعاطفية التي تقيم من خلالها الأفراد ولو جزئيا قدراتهم وقوتهم.

فيرى باندورا بأن الأهداف إما تتحقق فيتم الإشباع أو لا تتحقق فلا يتم الإشباع وهذا له علاقة بالاعتقاد بالفاعلية الذاتية فكلما كان الاعتقاد كبيرا كان أخذ القرار (D) لتبني استراتيجيات فعالة لتوقع نتائج جيدة وبالتالي القيام بالسلوك المناسب للوصول للنتيجة المرجوة. ونلخص نظرية باندورا 2003 في النموذج التالي:

نموذج رقم: 20 نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية باندورا Bandura



(FF. 2012. 224)

شرح:

Buts	أهداف
Satisfaction	إشباع
Insatisfaction	لا إشباع
Croyance	اعتقاد
Croyance D'efficacité personnelle	اعتقاد بالفاعلية الذاتية
Expectation de résultats	توقع النتائج

* نظرية العاطفة لكارل روجرز

النظريات التي ركزت على العاطفة كمركب أساسي الدافعية هو كارل روجر Carl Roger (51-61) فقد اقترح صورة إيجابية وطموحة للفرد أين يمكنه اختيار ما تقدمه له الحياة، وحسب رأيه تصرفاتنا ليست وليدة ظروف خارجية لكن بسبب إدراكاتنا لهذا العالم الخارجي وهذا يتوافق مع دراسات (2003 Bandura) ويؤكد روجرز أن التجارب التي يمر بها الفرد وإدراكه لهذه التجارب تكون الذات وهو يحاول جاهدا المكافحة للحفاظ على صورة الذات وحمايتها وتطويرها والفرد في حالة مستمرة للبحث عن حماية قيمة الذاتية ويؤكد روجرز أن الحياة سيرورة فعالة تقدم للفرد فرصة التصرف أو العمل بطريقة إيجابية وفعالة (J. G. pelleten ; R J Vallerand 1993 : 237).

ومن أهم ملاحظاته أن الفرد يحاول دائما تجديد صورته الذاتية للتأقلم كل مرة مع المحيط الخارجي. وهذا يؤكد على دور الوالدين والمعلمين الأساسي في مساعدة التلميذ وإقناعه بأن صورته الذاتية تجدد وتستطيع تغييرها إذا تميزت بالسلبية. وديننا الإسلامي الحنيف يؤكد ذلك في قوله تعالى: (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم).

ويمكن تلخيص نظرية Rogers بالنسبة للدافعية الإنسانية بـ 3 خصائص وهي:

- توجه الأفراد للعمل بطريقة كاملة .
- نتائج هذا العمل على الفرد وتأثير المحيط الخارجي.
- وجهة النظر إيجابية الغير مشروطة حول التطور والتجديد.

وسوف نوضح ما كان يقصد روجرز بالعمل المتكامل أو العمل بطريقة كاملة فمن خصائص:

1. **انفتاح أكبر على التجربة**:فلا يدافعون عن أنفسهم أمام تجارب وإن كانت فاشلة فهم أكثر مرونة ولديهم مشاعر قوية وطاقة للنجاح.
2. يعيشون كل لحظة من حياتهم ولا يركزون لا على الماضي فما يهمهم الحاضر ويتميزون بالإيجابية.

3. علاقتهم بمشاعرهم متوافقة (توازن انفعالي) ويستغلونها لتوجيه سلوكاتهم والقيام باختبارات بدل استعمال العوامل الخارجية.

وهذا يتفق مع دراسات (جاك لوكونت J. Leconte في إطار علم النفس الإيجابي.

حسب روجرز فإن النظرة الإيجابية للفرد تكون إما مشروطة أو غير مشروطة والأخيرة هي الأفضل فلا يحس نفسه مقيدا وهذه النظرة الإيجابية حسب روجرز هي التي تؤدي به إلى العمل بطاقة كاملة فيكون انفتاح أكبر على التجربة وحياة أكثر نشاط وثقة بالنفس عالية فتكون النتائج إحساس بالحرية، إبداع، ثقة بالأخر وحياة ثرية بالإنجازات والنجاحات.

فالإحساس بالحرية معناه أن الأفراد يعتمدون على مشاعرهم وإدراكاتهم الذاتية فيحسون أنهم يسيّرون الأحداث التي تحصل معهم سواءا نجاحات أو فشل بدل اعتمادهم على الصدفة والحظ.

كما أن الإبداع يصبح مرتبطا بقدرتهم على التأقلم مع كل ظروف حياتهم والأهم هو الاعتقاد أن الطبيعة الإنسانية تستحق الثقة فطبيعة الفرد الأساسية هي بنائية وعندما يتحرر الفرد من مواقفه الدفاعية يمكنه وضع الثقة في تصرفاته.

فتصبح حياته أكثر ثراءا فيشارك في سيرورة التطور رغم الصعاب والمشاكل والأحزان فهو يواجهها فكل فعالية وديننا الإسلامي يؤكد ذلك تفعيل الثقة بالله أولا قال الله تعالى: "المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف".

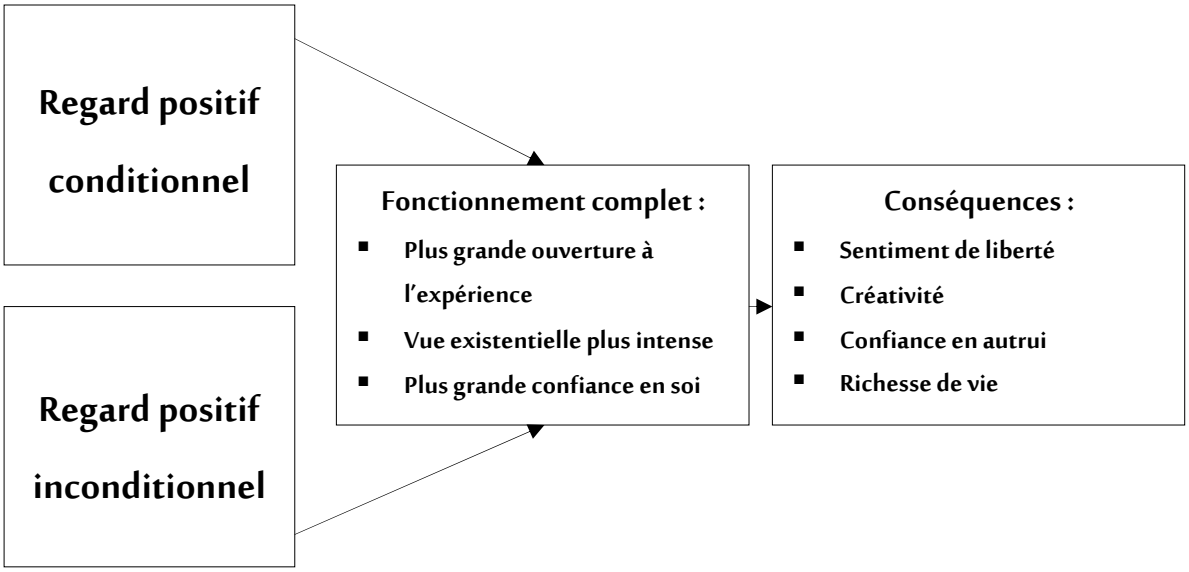
ويضيف روجرز أن الفرد يتطور ويتجدد لاشباع حاجة وهي نظرة الآخر الايجابية له وهذا يتفق مع (باندورا ولوكنت Bandura ; lecomte) وكلما وثق الفرد بنفسه وقدراته لو كانت نظرة الآخر سلبية فلا تؤثر عليه كما قال د. إبراهيم الفقي رحمه الله (رائد التنمية البشرية بالعالم) رأيك في لا يدل عليّ.

كما تحدثت نظرية (ديسي، ريان Deci ; Ryan 2000) على الدافعية الداخلية فالإهتمام الذي يخلق من ممارسة نشاط يكون عاطفة مهمة.

أما نظرية (وينرWeinner2006)في العزو ترتكز على نتائج تجريبية تؤدي إلى النجاح أو الفشل هذه النتائج تؤدي إلى مشاعر وعواطف مختلفة تفسر الظروف التي ظهرت فيها وأسباب حدوثها.

أما نظرية بكران Pekrun 2006: الذي أكد على عواطف الإنجاز ومدى تأثيرها على الدافعية المدرسية والتحصيل الدراسي.

نموذج رقم: 21 نظرية الطاقة الكاملة كارل روجرز C. Rogers



Le modèle de Rogers du développement d'un individu pleinnement fonctionnel et auto activité

شرح:

Regard positif conditionnel	نظرة إيجابية مشروطة
Regard positif inconditionnel	نظرة إيجابية غير مشروطة
Fonctionnement complet	العمل بطاقة كاملة

2. 3.الصنف المفاهيمي البحث عن الضبط Recherche de Contrôle

مفهوم الضبط أستعمل في عدة نظريات للدافعية أهمها روتر Rotter 66، سكينر Skiner 95، بيلمان، بيتمان pillman et pittman 80، بيترسون، ماير سليغمان 93، وينر 2005، Pikrun 2006).

كان Rotter 66أول من استعمل هذا المفهوم في إطار موجه الضبط Locus de controle وقد كان يعتقد أنه توجد توقعات عامة مشتركة في وضعيات متشابهة وتوقعات خاصة بوضعيات معينة.

موجه الضبط هو توقع عام حول العلاقة التي تجمع المصدر والنتيجة لحدث ما أكد روتر أن التدعيم لا يرفع أوتوماتيكيا قوة الاستجابة التي تليه فالفرد يرفع احتمالية الاستجابة حسب درجة توقعه تدعيم بعض الاستجابات مستقبلا وهذا التوقع لديه محددان:

1. خصائص الاستجابة والتدعيم الذين معا يعطونا توقعا لمستقبل يربط بينهما.
2. الأفراد لديهم اعتقادات حول موجه الجزاء أو المكافأة فبعضهم يرى أن مصدر المكافأة يوجه بداخلهم أي هم المسؤولون عنه والبعض الآخر يعتقدون أنه خارجي ولا دخل لهم به.

* نظرية العزو لوينر Weinner 2005:

من بين الآليات المعرفية التي تضمن التوازن وتجنب اللاتوازن المعرفي للاحتفاظ بمحيط متزن وتناسق للفرد نجد العزو Attribution والتي بواسطتها يعطي معنى لحدث ما بعد إدراكه من خلال ربطه بأسبابه وأصوله. ترجع هذه النظرية للعالم الألماني هايدر Haider إذا كان يرى أن الإنسان ليس مجرد مستجيب للحوادث كما هو الحال في النظرية السلوكية، إنما مفكرا في أسباب حدوثها وإن سلوك الفرد في الحاضر هو الذي يؤخر على سلوكه في المستقبل وليست النتيجة التي يحصل عليها. (تلوين، بوقريريس: 29).

ويفترض هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم وفشلهم وهو ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه وإن إدراك الفرد للسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وإن لم تكن تلك المعتقدات حقيقية. وفقا لهذا السياق المعرفي يقوم الفرد بتفسير النجاح أو الفشل على نحو يحفظ توازنه المعرفي والنفسي.

لقد تعمق وينر Weinner في هذه النظرية وبين أن العزو أو الأنساب إلى أسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد.بينما تتم العزوات إلى أسباب خارجية بالعودة إلى الحظ والصدفة. وقد انتهى به هذا الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح والفشل في أي انجاز والمتمثلة في البعد الداخلي/خارجي والبعد ثابت/متغير.

فعزو النجاح أو الفشل لعاملي القدرة والجهد هي عزوات داخلية لكن العاهل الأول (القدرة) ثابت أما الثاني (الجهد) فمتغير في الزمن كما أن عزو النجاح والفشل لعاملي صعوبة المهمة والخط هي عزوات خارجية إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت بينهما الثاني (الخط) فمتغير.

يرى وينر أن هذه الأبعاد جميعها مهمة في تحديد دافعية الفرد ويعطي أمثلة عن علاقة الشعور بالرضى وتقدير الذات والعزو الذي يرافقها والشعور بالإثم والخجل والعزو الرافق لها.

إن عزو والفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد للشعور بالخجل والإثم وعزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي للشعور بالفخر وتقدير الذات أما العزو الفشل لأسباب خارجية يؤدي للشعور بالغضب بينما عزو النجاح لأسباب خارجية يؤدي للاعتراف بالجميل.

بالنسبة لبعد الثبات وعدم الثبات فله علاقة بالتوقعات المستقبلية فإذا قام الفرد بعزو نجاحه أو فشله لأسباب غير ثابتة فإنه يتوقع أن تتغير الفروق في المستقبل وبالتالي لن يتحصل بالعزو على نفس النتائج أما عزو النجاح والفشل لأسباب ثابتة كالقدرة أو صعوبة المادة فإنه يؤدي إلى توقع الفرد بنفس النتائج السلبية أو الإيجابية.

جدول رقم: 2 تمثيل مختلف العزوات التي يمكن أن يقوم بها الفرد تجاه وضعية إخفاق (F. (Fenouillet 2003 : 75)).

عزو شامل			
داخلي		خارجي	
ثابت	متغير	ثابت	متغير
أنا ضعيف	لم يكن لدي الوقت الكافي للمراجعة	المعلمون عاجزون عن تقييمي بصورة سليمة	لم يكن الحظ حليفي في هذا اليوم

عزو نوعي			
داخلي		خارجي	
ثابت	متغير	ثابت	متغير
لا أحب هذه المادة	لم أعمل كثيرا في هذه المادة	المعلمون يصححون بطريقة خاطئة	ركز الامتحان على الجانب الذي لم أفهمه

أما روتر Rotter فيرى أن الإنسان يعزو أسباب نجاحه لأسباب داخلية وأسباب فشله لأسباب خارجية (SD/ Nicole Dubois :6).

ويحدد وينر weinner الأفعال ذات دافعية مرتفعة بواسطة مشاعر وتوقعات إذن الضبط له علاقة مع توقع النجاح أو الفشل المستقبلي وهذا يتفق مع دراسة (Y. Forner 2006).

ثم جاء روتر بمصطلح آخر وهو العزو السببي Attribution Causale الذي هو الحكم على أسباب السلوك وللتوضيح نطرح مثال: تلميذ بموجه ضبط داخلي ولديه عزو سببي خارجي يرى أن نجاحه معتمد على كفاءته، مجهوداته، ذكائه، لكن المعلم له دور كبير في ذلك.

ثم جاءت دراسة (Peterson, Maier, Seligman 1993) حول العجز المتعلم والذي يرون أنه مرتكز على إدراك هذا الضبط فإن توقع اللاضبط لديه يثير مباشر على العجز المتعلم حسب درجة استمراره عبر الزمن، والذي له علاقة مباشرة بتقدير الذات وأكد ذلك وينر Weiner 2005 في أعماله ويخبرنا أن تقدير ضبط الاستجابة هو بعد مهم لفهم بعض الدوافع العاطفية مثل: الخجل La honte والإحساس بالذنب sentiment de culpabilities .

ومن هنا نستخلص أنه يوجد دافع توقع الضبط الذي يبقى تنبيئا بالنسبة لـ (Pittman, Prittman 1980) عندما يفقد الفرد الضبط يتوجه لتشكيل مجموعة عزو لاسترجاع الضبط الذي فقده.

وتعتبر نظرية العزو من النظريات التي تشرح البحث غن الضبط وإن نظرية العجز المتعلم لـ سليغمان M. Selligman من أهم نظريات الدافعية، إن الحديث عن تلميذ ضعيف أو غير فعال في القسم أمر يشهده الوالدين و المعلمين كل يوم ودائما يكون ربط ذلك العجز بشخصية ذلك التلميذ فنلحق به ألعاب معينة: ضعيف، غبي، متأخر... الخ.

لكن هناك من هم نابغة في الرياضيات أو رياضيين محترفين و يقعوا في الفشل والعجز لماذا؟ في دراسة لفريق بحث عن قيادة (سيليغمان Martin Seligman)بينوا من خلال تجارب على الكلاب: بحيث أن الكلاب لا نستطيع رد ضربات كهربائية (chocs) (غير عنيفة لكن مزعجة)

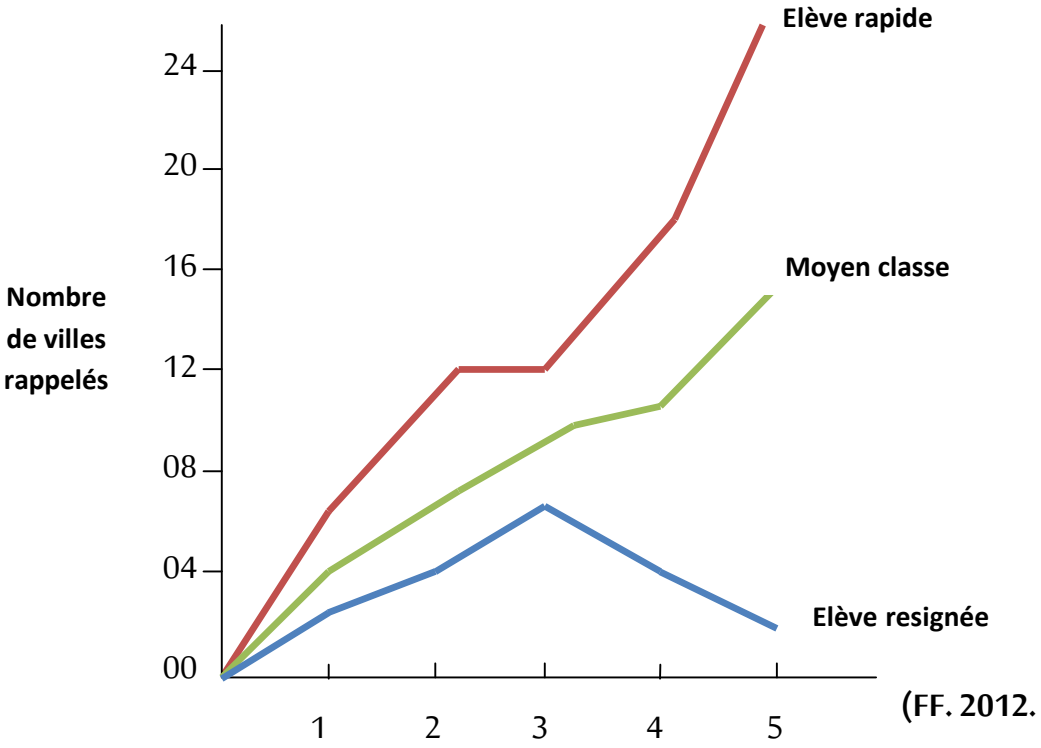
في المرحلة الأولى: الكلاب ظهرت مدافعة لكن بتباطئ في رد الضربات.

في المرحلة الثانية: أين كان ممكن لها أن تهرب بالقفز فوق حاجز معين أظهرت الحيوانات عجز واضح.

ما يمكن استخلاصه هو أن الكلاب تعلمت العجز من خلال تجارب سابقة تعلمت أنها لا يمكنها القيام بأي شيء إذن: الفشل هو متعلم وليس مرتبط بسمات الشخصية كما يعتقد الكثيرين لأهمية هذا المفهوم حاول باحثون معرفة إذا كانت نتائجها تنطبق على ميدان التربية والتعليم أول من قام بذلك Carole Dweck التلاميذ يتعلمون العجز إذا واجهوا مشاكل (تمارين) صعبة الحل، أما في فرنسا كل من Stéphane Ehrlick, Agnés florin بينوا آثار اليأس في تعلم الفرنسية والهندسة عندما يكون المطلوب صعب وكبير بالنسبة للتلاميذ ذوي قدرات منخفضة و في دراسة أخرى (lievy 97, FF) حول مادة الجغرافيا وحفظ الخرائط الجغرافية فكلما تعقدت الخريطة يكون العجز في تعلمها بالنسبة للتلاميذ الضعفاء .

يؤكد وينر أن موجه السببية يؤثر على الشعور بالفخر وتقدير الذات والمشاعر تكون إما إيجابية فرح أو سلبية حزن، قلق أما الضبط فيؤثر على الشعور بالذنب، الحرج ويكون ذلك حسب العزوات خارجية أو داخلية.

مخطط رقم 4 يوضح عجز المتعلم



(FF. 2012. 171)

نلاحظ أن التعلم يكون نفسه في البداية إلى غاية المحاولة الثالثةومن تم حتى المحاولة الخامسة يحدث العجز عند الضعفاء وتؤكد Lieury alain أن توجد الكثير من المصادر تؤدي لهذا العجز كغياب دعم الوالدين/ سخرية تلاميذ آخرين / احساسه بأن معلمه يراه غبيا.

وكشفت دراسات أخرى أن بعض التلاميذ لا ينعزلون أو يعجزون ولكن يتمردون. وفي دراسة لـ Lieury, F Leury al 98 كشفت أن بعض التلاميذ ونظرا لتكرار المعلومات بعض التلاميذ يتمردون لكن كان السؤال هل هم التلاميذ ضعيفي الكفاءة المدركة؟.

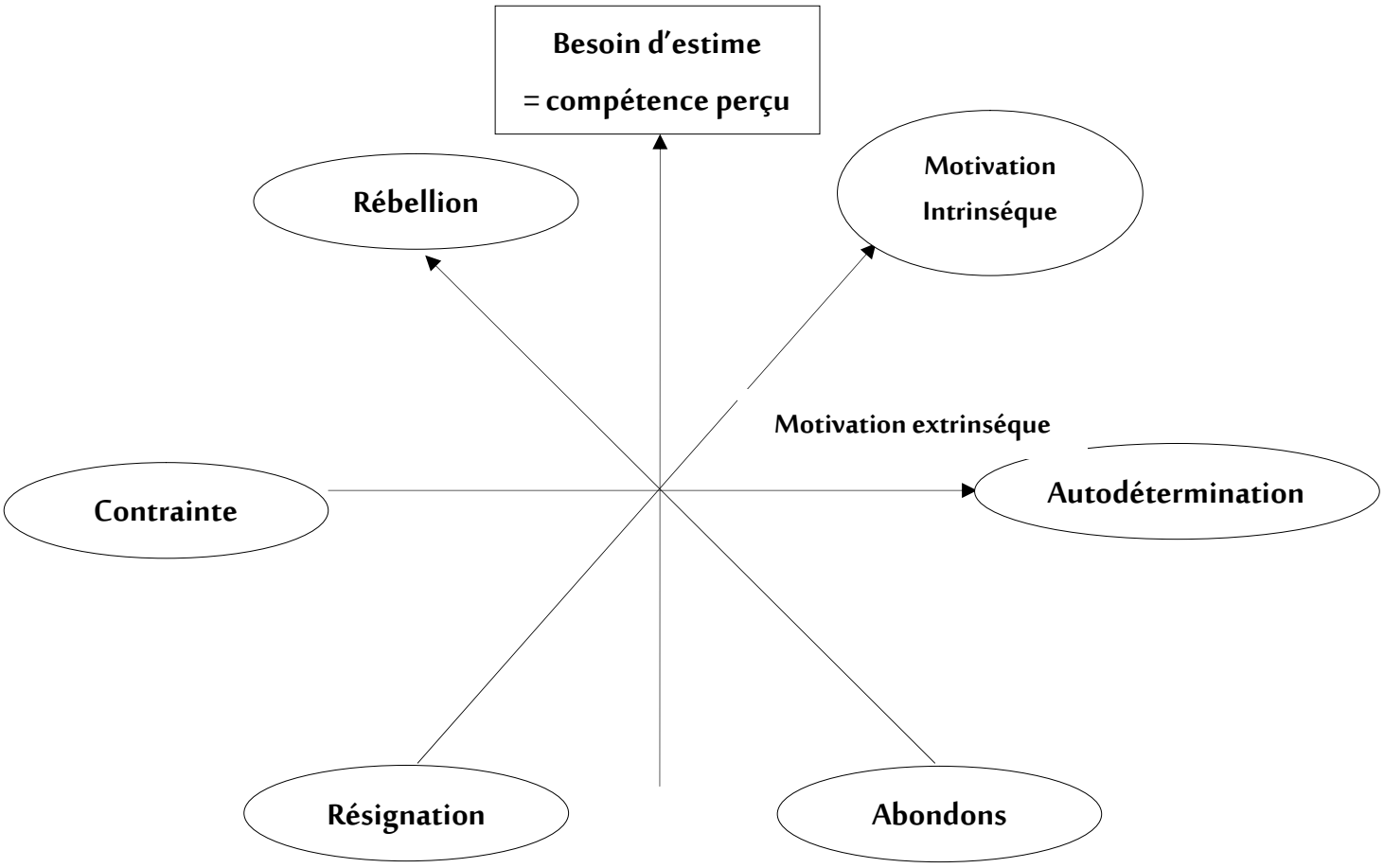
الجواب: لا هم الأكثر كفاءة مدركة. فأحيانا مستواهم أعلى من المعلومات المقدمة.

فهؤلاء التلاميذ لا يرون أنفسهم ضعفاء لكن من يقدم النشاط هو الضعيف.

إذن هؤلاء لا يجدون علاقة بين البرنامج الدراسي ومستقبلهم الغير مؤكد وأحيانا يحدث الهرب من النشاط أو تركه (F.F 175.).

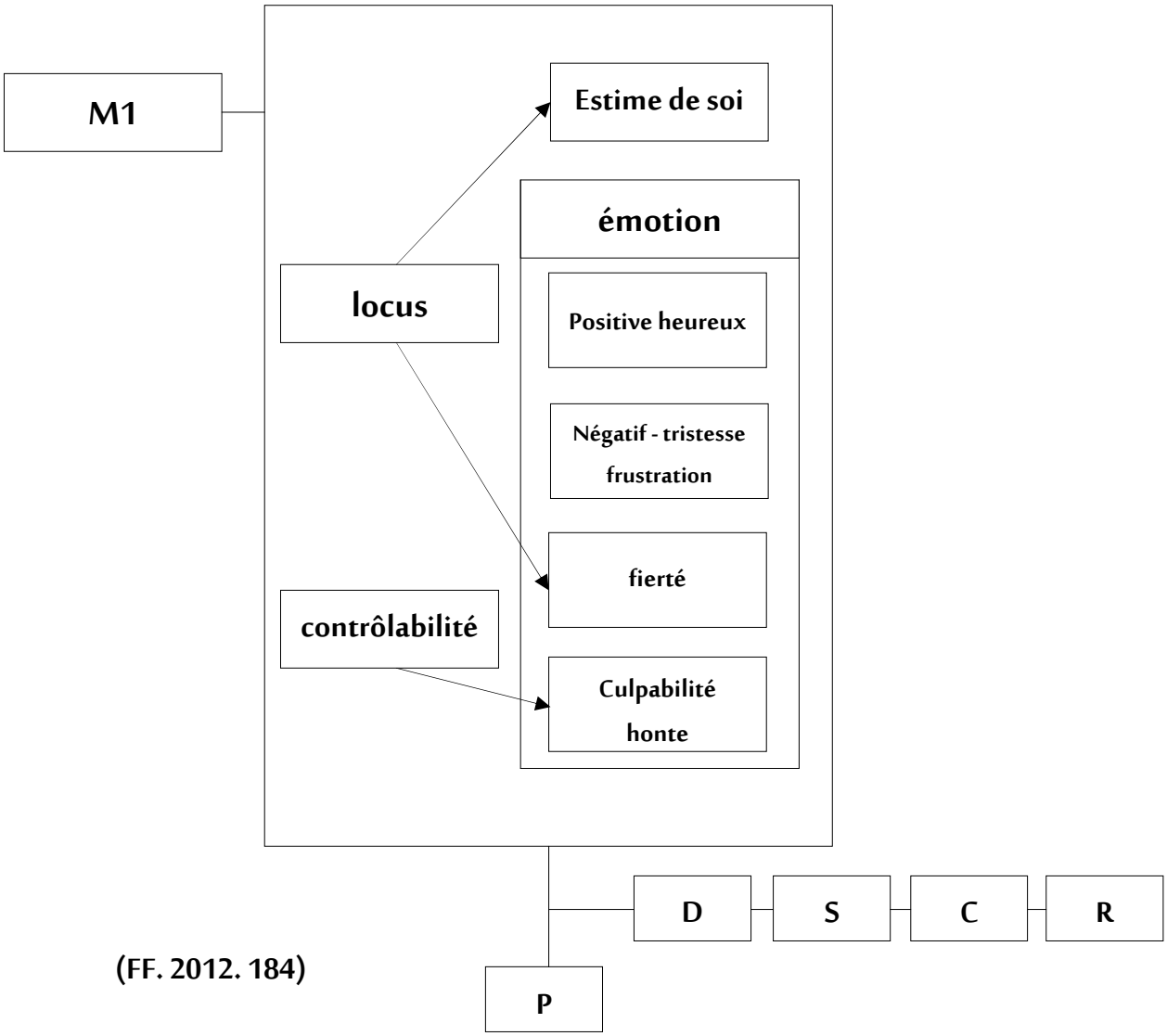
إذن الإحساس بالحرية، وبالكفاءة عاطفي يجب تثمينها لبناء دافعية أكثر متانة (دافعية داخلية) ولمنع العجز المتعلم أو التمرد.

الشكل رقم: 2 دراسة لـ Lieury, F Leury al 98



إذن التمرد والهرب محدد بدرجة الكفاءة المدركة أو التخوف وهذا ما أكده كل من le ; lieury 1996 magouron ; loubontin et fenouillet. (F.Fenouillet 175).

نموذج رقم: 22 نظرية العزو لوينر Weiner



(FF. 2012. 184)

2. 4.الصنف المفاهيمي دوافع أصلية Motif originaux

هذه الدوافع لا يمكن ربطها مع أي من الدوافع الثانوية السابقة لذلك وضعت بمفردها لكن أهميتها كبيرة في تفسير موضوع الدافعية. من أهمها:

* **التقليد: Imitation**

السلوك يتأثر بعملية التقليد وما يسمى بالتعليم التقليد، وأحيانا بالتقليد يتعلم كيف يتعرف في وضعيات معينة مثال: Mager وهذا ما دفع A. Bandura إلى الذهاب للقول إذا لم نتعلم بالتقليد لم

نكن لنصل لهذا العدد من الناس، إذا اعتمدنا على التعلم بالمحاولة والخطأ فقط، أو بإعطاء إيجابيات يصححها لنا ا آخرين (Mager: 1995: 62).

وإن العالم Bandura منذ سنوات يقود بحوث حول التقليد، بجامعة Stanfood وقد كانت من بين التجارب على ا أطفال تجربة الدمية.

وضعت 3 مجموعات:

- **المجموعة الأولى**: الكبار تصرفوا بعنف مع الدمية.
- **المجموعة الثانية**: الكبار تصرفوا بلطف
- **المجموعة الثالثة**: الضابطة لم يقوموا بشيء.

بعد مدة: ملاحظة الأطفال يتصرفون مع المجموعة بعنف، المجموعة الثانية بلطف، المجموعة الثالثة لم يقوموا بشيء = بالتقليد.

خلص Bandura إلى ما يلي في الميدان التربوي:

- التلاميذ يتعلمون أكثر بالتقليد إذا كان النموذج المقلد رفيع (مهم) بالنسبة للتلميذ.
- التلميذ يستعمل أكثر ما تعلمه إذا رأى بأن النموذج مشجع وليس معاقب.
- ويؤكد أنه إذا أراد المعلم أن يرى سلوكا في تلميذه يجب أن يقوم هو بذلك السلوك المرغوب.

مثال: أب يطلب من ابنه أن يدرس ويجتهد وهو مستلقي ويشاهد التلفاز ويأكل مكسرات، لا يحصل على السلوك المرغوب مقارنة لو كان جالسا في مكتبه يقوم بمشروع أو يقرأ كتاب إذا تبديل النموذج الكسول بالنموذج النشط.

ويجب أن نسأل أنفسنا كآباء وكأساتذة دائما هل نحن نماذج في مستوى التقليد.

وفي ديننا الحنيف كان الصحابة الكرام يتعلمون من النبي صلى الله عليه وسلم عن طريق التقليد ممكن أن نسميه تقليدا أعمى لأنهم يدركون بأنه خير الخلق ولا ينطبق عن الهوى إنما هو حي يوحى فكانوا يقلدون بلا شك وتردد.

مثال: الصلاة قوله صلى الله عليه وسلم "**صلوا كما رأيتموني أصلي**" تشجيع تعلم بالتقليد ، إدراك حسي.

مثلا أعمال (Bexton, al) يؤكد أنه لا يمكن إخضاع أفراد لتجربة بعزلهم لفترة طويلة في غرفة ذات مؤثرات حسية فهذا يؤدي بهم لاضطرابات حسية هامة، بمعنى أن المخ بحاجة لأقل مستوى من المحفزات الإدراكية لكي يعمل.

مثلا: لا يجب أن نكثر على التلميذ من المحفزات والمثيرات الإدراكية لكي نسمح للمخ أن يعمل طبيعيا.

3. المجموعة المفاهمية التنبؤ Prédiction:

الأبحاث الأولى للتنبؤ مرتبطة بقوائم الغرائز والحاجات تمكننا من فهم لماذا يتبنى الفرد سلوكا معينا للقيام بالنشاط.

وقد كانت أعمال تولمان Tolman 32 من أهم الأعمال التي ذهبت لشرح التنبؤ والهدف في تجربته الشهيرة للمتاهة والفأر.

ففي المرحلة الأولى: تكون محاولات الفأر الفاشلة كبيرة لأنه لا يوجد طعام في آخر المتاهة.

المرحلة الثانية: بعد وضع الطعام في آخر المتاهة، المحاولات الفاشلة تنقص لأن الفأر أدرك وجود الطعام وبالتالي الفأر سوف يتنبأ بوجود طعام.

إذن الهدف محدد (الوصول للطعام) يمكنه التنبؤ بوجود الطعام (المكافأة) لأنه حدث له مسبقا (كوفئ من قبل).

ثم تطورت الدراسات عند الإنسان لكن ظهرت مفاهيم أخرى كالطموح أي مستوى الطموح لا يمكن أن يتكون إلا بعد عدة محاولات لكن تبقى هناك فروق فردية.

يقول F.Fenouillet 2012 أن إدراك النجاح أو الفشل يكون حسب الهدف الذي يحدده الفرد والذي يجتهد لبلوغه و حسب lewin, Denbo FF 2012 فإن مستوى الطموح ينخفض عندما يفشل الفرد ويرتفع عندما ينجح وأكد تولمان وعلماء آخرين أن وجود أو تحديد المستقبل بصفة واضحة يزيد من دافعية الإنسان والحيوان سواء. (F.Fenouillet,2012)

ولكن يكون التفرقة بوضع مصطلح **هدف** بالنسبة للإنسان فمن خصوصيات الهدف أن له إسقاط في المستقبل إذن الهدف له وجهين:

- مستوى الطموح: الذي يمكن اعتباره دافع.
- مستوى الطموح بتحقيق الحالة النهائية وهي التنبؤ.

ومصطلح آخر تشترك فيه أغلب نظريات الدافعية وتم ربطه بمفاهيم أخرى وهو التوقع expectation. وتم كذلك ربط بعض المفاهيم مع بعضها لأهمية ذلك في تفسير الدافعية.

- **توقع – قيمة:**

بعض العلماء لم يركزوا أكثر على تأثير احتمال النجاح والفشل على قيمة النتيجة، واعتبروا هذين المفهومين (توقع – قيمة) منفصلين ليركزوا أكثر على مفهوم التوقع تاركين مفهوم القيمة.

لكن نظريات كثيرة حافظت على هذه العلاقة مثل: Ecoles 2005, Zimermman 2002, Ellis, Knaul 77 ; Taw 81 ; Vroom 64 ; Battle 66 ; Jones Berglas 78, Norem Contor 86 ; Pritrich 2004

لكن بعضهم اقترح تطورات للقيمة الذي أثر هذا المفهوم وأدى لعدم استعماله سطحيا فقط أو تعويضه بدوافع كثيرة.

بالنسبة لـ (Ajzen, Albamacin 2007) وضحوا الفرق بين توقعات النتائج وتوقعات السلوكات والتي أحيانا تحدث بوجود عوامل مستقلة، أما Deck hausen, Heck hausen 2008 فيفرقون بين التوقعات التالية:

(موقف – نتيجة) (فعل – نتيجة) (نتيجة – محصلة).

وفي نماذج أخرى قد تساءل علماء حول طبيعة مفهوم الاحتمالية وعلاقته بالتوقع، فالعديد منهم يرى بما أن المستقبل لا يكون حاضرا فإن كل إسقاط لنجاح ما سوف يصل اعتقادا.

= **كلما اعتقدت بالنجاح حققت النجاح.**

وأهم دراسة في هذا المجال لاشك أنها دراسة Bandura 2003 حول الفاعلية الذاتية التي يعرفها بأنها: "اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ سلوكات للحصول على النتائج المرجوة" ومفهوم Bandura حول فاعلية الذات مستعمل في عدة نظريات للدافعية لعلماء اهتم (pitrich, zimermman, licke, lattan) أما أعمال فورد 92 ford فاعتمدت على أشكال مختلفة من الاعتقادات من أهمها اعتقادات الفرد في قدراته، أي معرفته هل هو قادر على التأثير في المحيط.

أما **Feather 92**: ذهب من منطلق أنه إذا كانت أفعالنا محددة فقط بالتكافؤ بين الأحداث والنتائج فإننا أكيد سوف نبحث عن الوضعية الأكثر جاذبية والتي لنا فيها حق الاختيار، لكن الصحيح هو أن أفعالنا موجودة **بين اعتقادات ما هو ممكن وما هو غير ممكن.**

أما Gollwitzer يرى أن التوقع يجب أن يكون واضحا في ذهن الفرد حول: متى، كيف، أين يجب عليه تحقيق الفعل، ويبرز تجريبيا إذن توضيح المستقبل اعتمادا على الثلاث نقاط السابقة يسهل الانتقال للفعل.

- **توقع – الضبط:**

إن توقع الضبط هو مفهوم وضع من قبل روتر Rotter 66 في إطار موجه الضبط بالنسبة لـ روتر فإنه موجه الضبط هو توقع عام وهذا يتفق مع Y. Fonner 2006 وحسب روتر فإنه في المواقف الجديدة تكون التوقعات العامة هامة، فإذا كان موجه الضبط لدى الفرد داخلي LC فإنه سوف يقدر

أن يضبط المحيط الخارجي في نظرية العجز المتعلم peterson, Maier ; Seligram 93 فإن توقع الضبط هو من الأحجار الأساسية التي ترتكز عليها السلوكات(F. Fenouillet 2 201 :230)

والتي تؤكد أن الفرد إذا توقع أنه غير قادر على ضبط المحيط فسوف يتوقع عن النشاط والعمل وبالتالي يصبح عاجزا. (F. Fenouillet: 2012 ص 231). فخلافا عن روتر فإن هؤلاء العلماء يقترحون التفرقة بين: (العزو – التوقع).

نظريتهم تقترح ثلاث صفات للعزو (منظوية داخلية)، (ثابتة)، (عمومية) بالنسبة لهم يكون الفرد قادرا على ضبط المحيط عندما تكون عذواته ثابتة.

في أعمال (pekrun 2006) يوجد فرق بين العزو والتوقع فهو يفرق بشدة بينهما لأنه يرى أن لكل منهما مشاعر مختلفة.

أما Skenner 95 يرى أن توقع النتيجة راجع لاعتقادات الضبط فهو يحدد إلى أي درجة يمكن للذات أن تنتج سلوكات مرغوبة أو بتنبؤ بسلوكات غير مرغوبة وبعض العلماء ركز على دور التنبؤ الخيالي.

- **التنبؤ الخيالي:**

إن كل من: (Lewin, pembo, festriger, Sears 44, Vroom 64) اعتمدوا على تعريفات رياضية تقريبا مثلا تحدثوا عن تكرار ظهور فعل ماضي كأداة أساسية للتنبؤ.

وآخرون مثل: (Bandura 2003, Skinner 95) اهتموا أكثر بدراسة الاعتقاد وحسبهم الناس الطموحين هم كذلك مهما كانت الأوضاع، فرغم كل نتائج المستقبل سوف يتخيلون الأكثر قبولا لديهم بعيدا عن الاحتمالات الواقعية للموقف.

بالنسبة لـ Oettinger, Hagenah 2005, Oettingen 96 يتحدثون عن مصطلح الحدس بالنسبة لهم التوقعات هي أحكام اعتقادات حول كيف سوف تكون الأحداث أو السلوكات مستقبلا، وهي معتمدة على التجربة السابقة أو تاريخ آداءات الفرد وهي أفكار صور السلوكات مستقبلية تظهر في فكر الإنسان واحتمالات ظهورها حقيقية في الواقع (Al ; Oettingenm: 2001، 232).

وهذه الأفكار والصور تلعب دورا أساسيا في رغبة الفرد للمستقبل وتغذي خياله (خيال واقعي عكس خيال الطفل والمراهق) الذي يعتمد على أحلام اليقظة الغير واقعية وهذا كله يدفعه لوضع العديد من الحلول وتصميم خطط (استراتيجيات) وإلا سوف يكون خيال الفرد غير واقعي وبلا فائدة.

وتعتبر نظرية أنكستون **Atkinson**حول الدافع للإنجاز من أهم النظريان حول مفهوم توقع – ضبط في تفسير الدافعية.

4. المجموعة المفاهمية أخذ القرار Prise de décision :

أعمال At Kinsson 1957 مكنت من تحديد أفضليات الأفراد لخيار دون الآخر ويؤكد أنه لا توجد سيرورة خاصة لأخذ القرار منفصلة عن محددات الدافعية ويؤكد أن أهم صراع للدافعية هو قدرة الفرد على اختيار الأفضل من بين كل الخيارات الممكنة.

حسب edwards 62 الذي اعتمد على علم الاقتصاد في بحوثه فهو يرى أن الرجل الاقتصادي هو الذي تعتمد عليه كل نظريات القرار فهو خبير دقيق ومنطقي ويظهر هذا مصطلح آخر وهو المنفعة فكل فعل يتعلق بالمتعة أو الألم والمتعة هي منفعة إيجابية.

أما Weiner 92 معتمدا على أفكار الفيلسوف Bentham 1779-1848 أي عضوية تبحث عن رفع المتعة وخفض الألم.

وأكد Gomes 2007 أن القرار محدد بحوادث موجودة في الحاضر وليس في الماضي فلا يستطيع الفرد تغيير الحوادث إن وقعت (FF') وقد حمّل الظروف المحيطة نتائج القرار أكثر من الفرد نفسه وهذا لم يوافق عليه Bandura فهو يقول:

الإنسان ليس فقط المتفرج لميكانيزمات داخلية تقودها حوادث خارجية فهو المسير والعامل وليس منفذ التجربة فقط فالأنظمة الحسّية والمحركات الدماغية يُكوّنُون وسائل يستعملها الإنسان لتحقيق نشاطات والوصول للأهداف التي تعطي له معنى وتوجه ورضى عن حياته (Bandura 2009 : p 20).

وإن رأي Bandura مطابق لـ Kuhl حول إدخال مفهوم الإرادة كسبب للسلوك الإنساني.

بالنسبة لـ Kuhl 87 و Heck hausen 2008 يدمجون أخذ القرار باعتباره متغير في تفسير الدافعية وكان لأعمال yengar, Lipper 2000 أثر في دراسة هذا المفهوم تجريبيا فأعطوا المثال التالي:

في متجر معين يكون الأفراد أكثر انتباها للبائع الذي يعرض لهم الكثير من السلع لكنهم يشترون من البائع الذي يعرض أقل نوعا من السلع.

إذن: أخذهم للقرار يكون أقرب في أقل عدد من الاختبارات

ونتائج Z. Yengar, Bettél 2004 تذهب أيضا في هذا الاتجاه وتتبنى أفكار نظرية Autodétermination 2002, Deci, Ryan فهم يرون أنه عندما تكون النتائج غير مرضية ولها علاقة باختيارات قام بها الفرد فإنه سوف يحكم على اختياراته بأنها غير مرضية عكس من لم تكن لديه اختيارات يقوم بها إذن الاختيار لا تكون لديه دائما تأثير إيجابي في رفع الدافعية وهذا ما تذكره نظرية Autodétermination إذن إذا كان لابد من إشباع الحاجات، فإن الاختيار لا يحمل معه إي إشباع لهذه الحاجة لا يستطيع زيادة أهمية النشاط بالنسبة للفرد ولا المتعة فيه وعامة لا يزيد من الدافعية الداخلية. وظهر مصطلح آخر وهو التعهد engagement وقد تم استخلاص هذا المفهوم من أعمال Lewin 1947 وارتبط في ذلك الوقت بمفهوم آخر وهو تحمل التغيير Résistance au changement وهنا كان الهدف من الدراسات أن الفرد يأخذ القرار دون أن يشعر أنه مفروض عليه.

وقد اقترح لتعيين رابط بين الدافعية والفعل الموجود على مستوى القرار.

إذن: **القرار يربط الدافعية بالفعل في نفس الوقت.**

وقد تحدث Joule Beauvois 98 اعتمادا على أعمال Lewin على مفهوم الجمود Gel cognitif المعرفي الذي هو ناتج عن الاتجاه الفردي في تبني القرار مهما كان الثمن أو نتيجة تعهد قام به مع فريق العمل ورفض تعديل القرار أو تغييره.

والأسئلة التي تطرح في القرار هي: ما هو الثمن أو ما هي الفائدة؟ من وراء هذا القرار والعديد من الدراسات أكدت أن الوصول للدافعية قوية لا تدفع الفرد دائما إلى القيام بخيارات كما تنتظرها منه لكن هناك ميكانيزمات تقنية تأثر بالقرار يجب أخذها بعين الاعتبار.

وقد قام بعض الباحثين بالتساؤل لماذا يعتبر الفرد حر في أخذ قراره رغم أن كل الشروط تدفعه لأخذه؟

كل من Shelra 2006, Gel Haritzen 99 اقترحوا كيف يمكننا مساعدة الفرد بزرع أو بوضع النيات وراء الفعل.

بالنسبة للعالمين عندما يختار الفرد مواصلة تحقيق الهدف فهو غير متأكد من الوصول للنتيجة التي يتمناها، لذا يجب أن يدرس جيدا الوضعية التي هو موجود فيها لتحديد السلوك الأكثر ملائمة لبلوغ الهدف الذي حدده – ومن أهم العلماء الذين درسوا مفهوم القرار – Piliavin, Al 81 Taylor 74 – Bernoubli 71- Mc neil – Al 82, - Tversky – Kalmeman 86.

القرار له أهمية كبيرة لكل كائن حي كما يرى السلوكيون فهو يثير فعلا يمكن من بلوغ الهدف وتحقيق الذات عند الإنسان.

مثال: لتوضيح تداخل السلوكيين والمعرفيين في تفسير أخذ القرار عندما يريد الزبون شراء سيارة معينة يركز على الإعلان لأنه مثير أي تحقق**مثير ـــــــ استجابة. (عند سلوكيين)**

لكن عندما يدقق الزبون في مواصفاتها –البطاقة التقنية هنا يتدخل الجانب المعرفي في أخذ القرار الذي يأخذ وقتا أطول من السلوكي (B. Cadet, G chasseigne 2009 : 09).

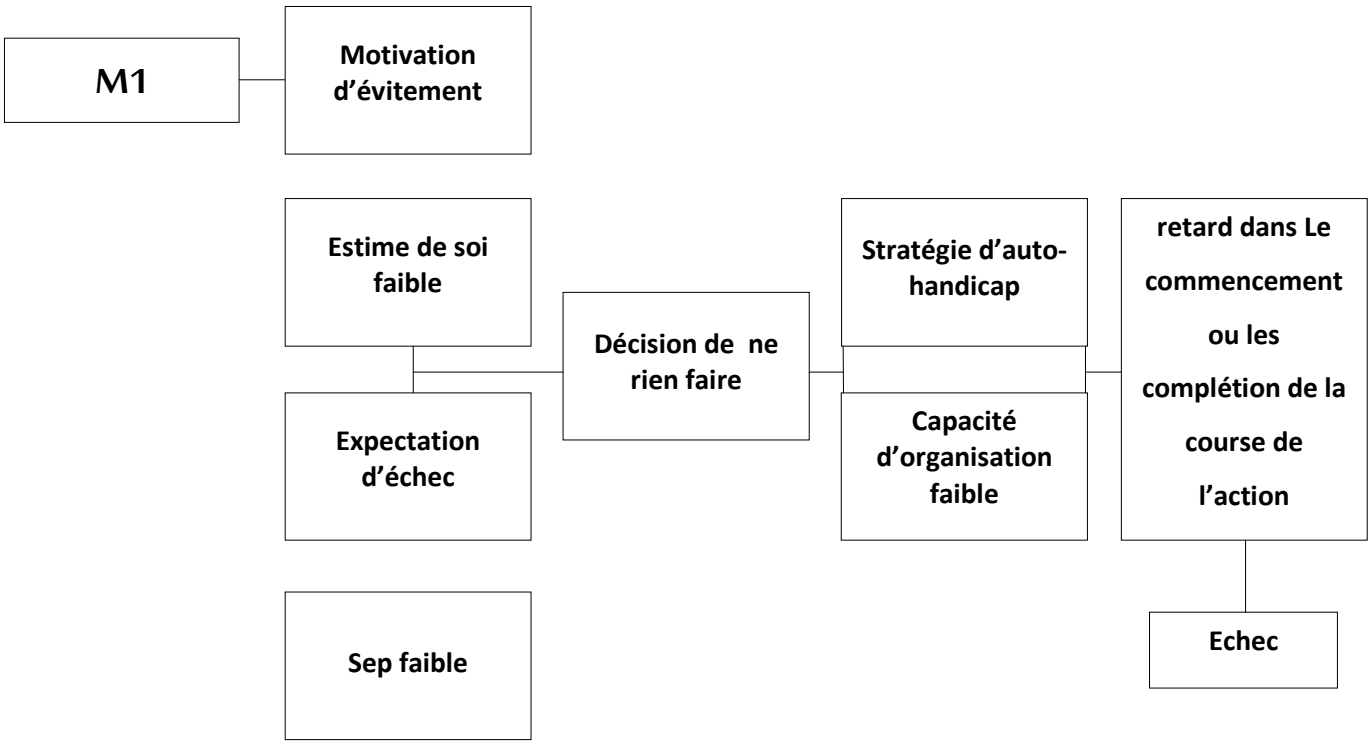
فمن يتصرف بطريقة مثير ـــ استجابة ـــ قرار سريع وبالتالي قد يخطئ

أما من يتصرف بطريقة معرفية ـــــ قرار يكون متأني وغالبا ما يكون صائبا

* نظرية أخذ القرار لـ Knaus, Ellis :

حسب **Knaus, Ellis** فإنه عندما يكون تقدير الذات ضعيف وفاعلية ذاتية منخفضة كقرار للتعرف يتم توقع الفشل فيقرر التلميذ عدم القيام بأي شيء فيستعمل استراتيجية الإعاقة الذاتية حيث تكون القدرة على التنظيم ضعيفة جدا وبالتالي يحدث تأخر في بدء الفعل فيحدث الفشل والتلميذ هنا يستعمل مواضيع التجنب.

نموذج رقم: 23 نظرية أخذ القرار Knaus, Ellis



(FF. 2012. 261)

شرح:

Motivation d'évitement	دافع التجنب
Estimé de soi faible	تقدير ذات ضعيف
Expectation d'échec	توقع الفشل
Sentiment d'éficacité personelSep faible	إحساس بالفاعلية الذاتية ضعيف
d'auto-handicap	إعاقة ذاتية

5. المجموعة المفاهمية الاستراتيجيات Stratégies

إن الدافعية شرط أساسي لبلوغ أي مستوى من الأداء لكن ليست كافية لوحدها مما دفع عدة علماء منهم Lathan, Lack 2007 للحديث عن الاستراتيجيات الرفع عن الدافعية والبحث عن أنجعها.

وأكدوا أن وجود هدف لا يكفي للوصول لمستوى معين من الأداء لذلك يجب على الفرد أن يعرف أي سلوك تبنى لتحقيق الفعل.

ويؤكد كل من Ear ley , Perry 87 إذا كان الفرد لا يعرف أحسن إستراتيجية يضعها فإن دافعه لتحديد الهدف قد يصبح عائق وليس دافع كما أن تعقد النشاط الدراسي يؤدي لنمو الدافعية لرفع مستوى الآداء.(Losefory ; Fenouillet 2009) وتبني استراتيجيات للوصول للهدف.

ومنذ أن وضع Flavel 79 مصطلح ما وراء المعرفة lognition ظهر بأن النشاطات المدرسية تتطلب من المتعلم وضع استراتيجيات اللازمة التي تنظم تعلمه (بوقريريس, 2013-2014 : 67)

ويوجد نوعان من الاستراتيجيات المعرفية والعاطفية:

* الاستراتيجيات المعرفية:

هي مخططات ووسائل معينة يضعها الفرد للوصول للنتيجة المرجوة. وكلما تعقد النشاط كلما كان تأثير الاستراتيجيات أهم. كما أبرزه lathan 2005, Lock 85, Early, Perry. والنشاطات التعليمية تشكل لدى المتعلم أصعب المهمات لذلك فإن وضع استراتيجيات فعالة للرفع من الدافعية له أثر كبير على النتيجة.

ويوضح F. FENOUILLET 2003 في دراسة له حول الدافعية والذاكرة أن الدافعية يكون لها أثر على الذاكرة حسب فاعلية الإستراتيجيات التي يضعها الفرد للتذكر ،الدافعية لا تحدث إلا بالانتباه أو التكرار الذين سيكون لها أثر في الاحتفاظ بالمعلومة وهذا بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى.

أما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فإن مفهوم الإستراتيجية واسع جدا فكلما كان للفرد معارف كثيرة كلما استطاع وضع استراتيجيات فعالة أي يجب أن لا يعتمد التلميذ أو الطالب على معلومات القسم فقط لكن تثقيف نفسه بنفسه (قراءة – كتب.....). وإن تبني إستراتيجية التنظيم الذاتي مهم جدا.

* الاستراتيجيات العاطفية:

لقد أظهرت دراسات Noen, Cotor 86 أن بعض التلاميذ لديهم قلق معرفي عند قرب الامتحانات إلى حد أنه يستحيل طمأنتهم رغم أنهم قد يكونون من بين الأوائل فهذا السلوك هو استراتيجية تمكن التلميذ من التسيير.

من فواد هذه الإستراتيجية توقع الفشل لاستغلال القلق الناتج عن هذا التوقع لمنع أي هبوط في الأداء. وإن أكثر المشاعر التي يحاول التلميذ التحكم فيها بأية طريقة هي مشاعر القلق ومحاولة دائما الرجوع للاتزان العاطفي للشعور بالارتياح النفسي.

وقد وجد علماء آخرون مثل: johnes perglas 98 أنه توجد استراتيجيات عاطفية تؤدي للفشل مثل تقدير الذات منخفض ويذكر Fourcade أن من أهم الاستراتيجيات العاطفية للرفع من الدافعية:

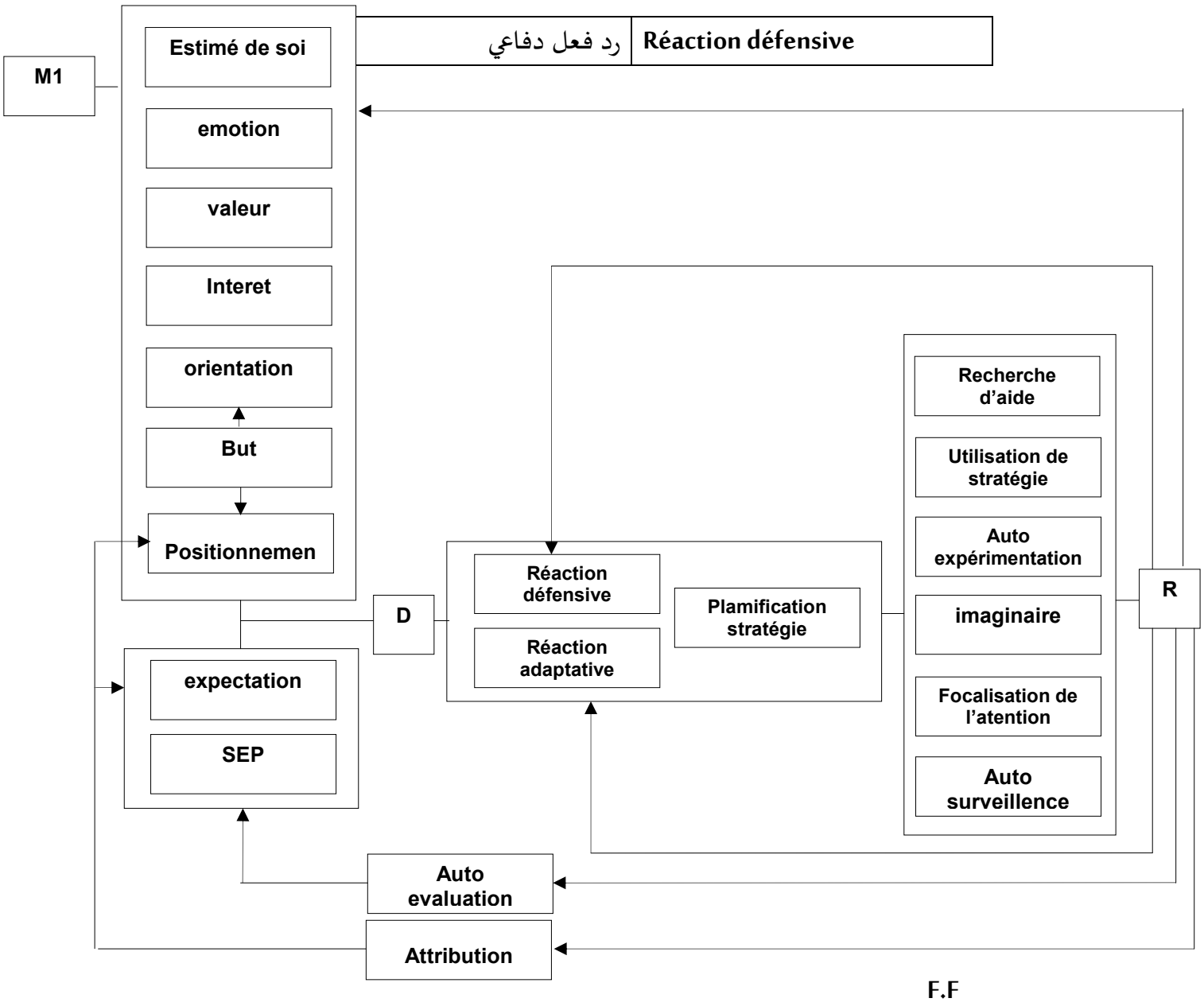
- التركيز على الأنا.
- محاربة الألم الذي يكون مصدره المحيط الخارجي.
- الدفاع عن النفس في حالة الوضعيات الصعبة والتغلب على الصعوبات .

وقد كان تأكيد باندورا على الرفع من إحساس التلميذ بالفاعلية الذاتية استراتيجية عاطفية فعالة لزيادة الدافعية للنجاح المدرسي وقد تم شرح نظريته سابقا ص 67 المعتمدة في الجانب التطبيقي.

* نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان John Zimmerman حسب النموذج التكاملي لـ F.F

نلاحظ أن نظرية التنظيم الذاتي توضح مدى أهمية هذه الاستراتيجية في النجاح فكل من تقدير الذات والعواطف وقيمة النشاط والاهتمام الداخلي به والتوجه لتحقيق هدف محدد مرتبطة بتوقع النجاح وإحساس بالفاعلية الذاتية لأخذ قرار للتصرف دفاعيا أو تكيفيا والتخطيط بالبحث عن المساعدة واستعمال استراتيجيات وتجريب ذاتي وتوجيه الانتباه والحراسة الذاتية والتقييم الذاتي للوصول للنتيجة المرجوة وهي النجاح. أما بنترش فيؤكد على تسيير الجهد والوقت وعلى استعمال الوعي الماوراء معرفي كاستراتيجيات عملية للنجاح.

نموذج رقم: 24 نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان John Zimmerman حسب النموذج التكاملي لـ



(FF. 2012 : 264)

Réaction adaptative	رد فعل تكيفي
Auto expérimentation	تجريب ذاتي
Imaginaire	تخيل
Focalisation de l'atention	تركيز الانتباه
Auto evaluation	تقييم ذاتي
Attribution	العزو

6. المجموعة المفاهمية السلوك Le comportement

السلوك في علم النفس هو مجموعة ردود أفعال مرئية للفرد الموجود في محيطه وفي ظروف معينة F. Fenouillet: 2012، 56).

لكن السؤال المطروح هو مدى ملاحظة السلوك فمن المستحيل الملاحظة المباشرة للدافعية لكن يمكن ترجمة مستوى الدافعية بواسطة سلوكات معينة بالنسبة لـ nuttin 1991 م مصطلح السلوك فيه معنى مزدوج:

- الفعل الذي يحدثه الفرد في وضعية معينة والذي يرجع لمجموعة وظائف نفسية.
- المعنى الذي يعطيه الفرد لوضعية معينة.

ويرى F.Fenouillet أنه يجب على علم النفس أن يفسر السلوك كما هو موجود وحاضر بداخلنا وكما هو مدرك في إطار الاجتماعي إذن علم النفس المعرفي عكس السلوكي ذهب إلى تفسير السلوك أكثر من مجرد ملاحظة ولكن أضافوا سلوك غير ملاحظ وهو معرفي.

والعديد من الدراسات تذهب إلى الحديث عن أهمية فهم نية السلوك لفهم الدافعية.

مثال: في بعض الوضعيات توجد الدافعية لكن لا يتعرف الفرد أي لا يحدث أي سلوك إذن لا يمكن ترجمة هذه الدافعية إلا بعد الحصول على النتيجة النهائية وذلك حسب معناها عند الفرد.

بالنسبة ل Deci, Ryan 2002 اعتبروا أن السلوك هو أداة تمكننا من الحصول او تجنب شيء ما. وأضافوا أن اللادافعية ليس غياب للسلوك وإنما غياب نية القيام بالعمل مثال: النجاح في امتحان

يترجم على انه قياس للسلوك المعرفي لكن إذا دققنا الفهم نعرف أن النجاح في الامتحان هو النتيجة الممكنة لأفعال معينة مثل الاجتهاد تذكر المعلومات أو حتى الغش.

لذلك طرح Deci, Ryan مسألة الدافعية الداخلية والخارجية التي تؤدي لنفس السلوك.

كمثال الدافعية لإنقاص الوزن الهدف الحصول على جسم رشيق او للحصول على صحة جيدة الأفعال قد تكون حمية أو رياضة. وهذا الفرق بين السلوك والنتيجة له أهمية كبيرة في نظريات الدافعية خاصة المهتمة بآداءات الأفراد .

فقياس دافعية التلميذ اعتمادا على أداءاته فقط تجعلنا نظن أن التلميذ لا تكون لديه دافعية إذا لم تكون درجة ادءاته مرتفعة رغم انه يمكن أن يكون تأثير السلوك على الأداء غير محدد. (F. Fenouillet2012 : 275).

الدافعية لها تأثيرات على السلوك لذلك نستطيع قياسها:

- تشغله
- توجهه
- ترفع من درجته واستمراره

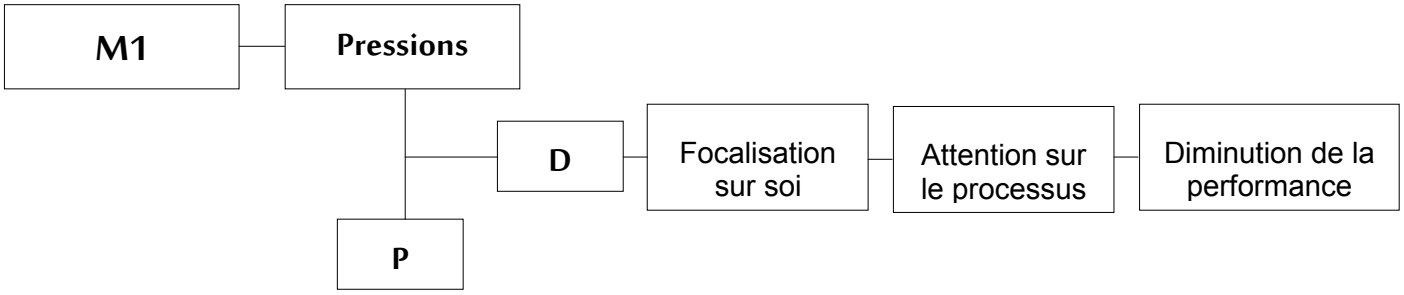
فما يجب هو ترجمة هذه التأثيرات لنصل للنتيجة المرجوة.

* نظرية السلوك لتفسير الدافعية لـbaumeister . (F.F , 2012, 275)

يرى boumeisterأن بالضغوطات التي يمارسها المعلم على التلميذ يركز التلميذ انتباهه على نفسه وعلى عملية التعلم من أجل أداء اسمهوبالتالي علامة مرتفعة مما ينقص من نتائج أداءاته ويقوم بعكس ما كان مطلوب منه.

إذن كلما تعلم التلميذ في جو بعيد عن الضغوطات وعن التركيز على نتيجة الأداءات كلما نقصت دافعية التلميذ واحساسه بدافعيته الذاتية وقدرته على التوجه والتنظيم الذاتي.

نموذج رقم: 25 نظرية baumeister للسلوك لتفسير الدافعية



شرح:

Pressions	**ضغوطات**
Focalisation sur soi	**تركيز على الذات**
Attention sur le processus	**الاهتمام أكثر بالعملية التعلمية**
Diminution de la performance	**انخفاض في الأداء**

7. المجموعة المفاهمية النتيجة: Résultat

يمكن ترجمة النتائج اعتمادا على السلوكات فتصبح عبارة عن مؤشرات مثال في تجربة تولمان الوصول الفأر للأكل هو نتيجة سرعة الفار تولمان في المتاهة الذي هو مؤشر السلوك أما الوصول للأكل فهو نتيجة.

والنتائج المتعددة هي التي تفرض دراسة الدافعية مثلا الاداءات، العجز او الارتياح النفسي هي نتائج مختلطة وقد ظهر هنا مصطلح آخر هو Flow le flux ويعرفها J. le comte 2009 أنها تجربة تعطينا مكافأة داخلية عندما يشعر الفرد بهذه المكافأة يكون شغوف بإعادتها.

* نظرية النتيجة لـ Csikszentminhalyi و Al

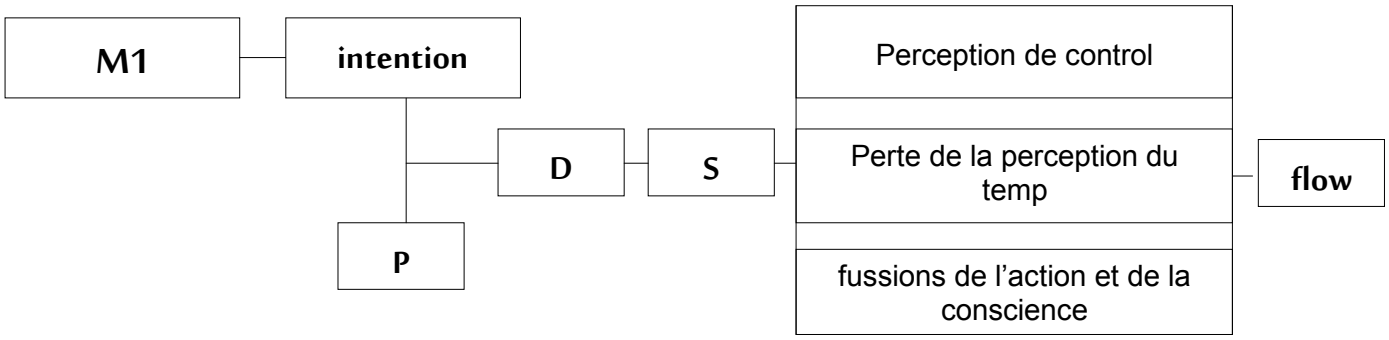
حسب العالم نبدأ بنية القيام بالفعل ثم نأخذ القرار ونستعمل استراتيجيات فندرك ضبطنا لوضع أو نفقد إدراكنا للزمن فيكون توجيه الفعل للوصول للنتيجة بكل وعي.

وقد أكد المعرفيون على ظاهرتي متعاكستين أعطت مجالا لظهور نظريات الدافعية.

FACIL itation socile تستعمل عند وصف الوضعيات التي تكون فيها كفاءات الفرد بحضور الآخرين كبيرة مقارنة بكفاءاته في نفس الوضعية إذا كان وحيدا.

Flanerie socialمعناها وجود الآخر يضعف من كفاءات الفرد.

نموذج رقم: 26 نظرية Csikszentminhalyi و Al



(FF. 2012 : 278)

شرح:

Intention	النية
Perception de control	إدراك الضبط
Perte de la perception du temp	فقدان إدراك الزمن
fussion de l'action et de la conscience	انصهار بين الفعل والوعي
Flow	النتيجة

ولا يكفي الوصول للنتائج المرجوة لكن يجب أفعال مخططة واستراتيجيات مبرمجة عبر الزمن هذه المرحلة هي مرحلة الفعل الإرادي volition أين نجد مفهوم التنظيم الذاتي كإستراتيجية الذي يعتبر من أهم استراتيجيات في التعليم وهذا المفهوم يسمح لنا بشرح كيف أن التلميذ يكون ذو دافعية مرتفعة لكن تنخفض بسرعة أمام عجزه عن تسيير جيد لتعلمه (Zemerman ; A. Bandura).

فالتنظيم الذاتي يعمل على دفع الفعل مثال: تلميذ يبحث عن مكافأة نفسه بساعات من الألعاب الفيديو إذا نجح في الامتحان بجدارة، أما مفهوم الرضى فمعناه إذا كانت النتيجة متناسقة

ومتطابقة منسجمة مع الدافع فالفرد يكون راضي.أما علاقة دافع ــ نتيجة فهي علاقة تشرح توجه السلوك.

V. مؤشرات الدافعية المدرسية

1. مؤشرات ارتفاع الدافعية المدرسية

أ. يُنصت داخل القسم ويُظهر ردود الفعل مباشرة بعد طرح سؤال أو إعطاء تعليمة، لا يشَتَّت انتباهه، يحافظ على الاتصال البصري مع الأستاذ.

ب. يشارك في الحياة داخل القسم بطرح أسئلة أو التدخل في كل مرة.

ج. يحظر وسائل داخل القسم لها علاقة بالدرس.

د. يعمل باستقلالية.

هـ. يختار النشاط

و. يتفاعل بسرعة مع النشاط المقترح ويحاول كسب الوقت مثلا يُخرج بسرعة الأدوات.

ز. يصر على القيام وإنهاء النشاط رغم صعوبته.

ح. يزيد من مجهوداته عندما يثني عليه المعلم.

ط. يكرس وقت طويل في نشاط دون خوف أو قلق.

ي. يتطور في نشاطه (أدائه جيد في نشاط معين).

ك. يُظهر مستوى جيد (سرعة القراءة، يتحكم في الوقت، سرعة حل المشكلات الدراسية).

ل. يقوم بأكثر مما طلب منه.

م. ينقل السلوكات الإيجابية خارج القسم بالبيت مثلا.

2. مؤشرات انخفاض الدافعية المدرسية

أ. يرفض القيام بالنشاط المدرسي.

ب. يتجنب النشاطات المدرسية الجديدة.

ج. راض بنتائج متوسطة أو ضعيفة.

د. يعمل ببطء.

هـ. يعمل بسرعة دون إتقان لكن من أجل الانهاء فقط بأية طريقة.

و. يعرقل غالبا نشاطه المدرسي بالقيام بأشياء أخرى.

ز. يؤجل عمله.

ح. ينتقل من نشاط لآخر دون إنهائه.

ط. لا يكمل أبدا عمله.

ي. يطلب المساعدة الخارجية باستمرار.

ك. يحتاج دائما وباستمرار إلى التشجيع.

ل. لا يولي اهتمام لنصائح الكبار.

م. يبرر دائما بعدم فهم ما طلب منه.

ن. يتجنب أي اتصال بالمعلم محاولا اخفاء وجوده بالقسم.

س. يضع حجج ومبررات للهروب من القيام بالنشاط.

ع. ينسى أو يضيع أدواته المدرسية.

ف. لا يتحكم في وقته الدراسي بالبيت.

ص. يخبئ النقاط التقييمية التي تحصل عليها.

ق. يَتشتت انتباهه بسهولة.

ر. غير قادر على الاختيار بين نشاطين مدرسيين مقترحين.

ش. ينعزل عن الآخرين.

ت. ينتظر بسلبية.

ث. يحلم داخل القسم ويفكر بعيدا.

خ. دائما حزين ويبكي كثيرا.

ذ. غياته المادية أو المعنوية كثيرة.

ض. يثير الفوضى داخل القسم.

غ. يطرح أسئلة لا علاقة لها مع الدرس.

ظ. يقدم ملاحظات خارجة عن الدرس.

VI. وسائل قياس الدافعية المدرسية

من أهم وسائل قياس الدافعية داخل القسم من طرف المعلم الملاحظة وهي وسيلة صعبة فالمعلم يحاول ملاحظة كل سلوكات التلميذ مع الخوف من عدم ملاحظة أي شيء.

وتوجد خمسة طرق للملاحظة وهي:

أ. **الملاحظة في الوسط الطبيعي (القسم):** ويقصد بها أن يلاحظ المعلم كل سلوكات التلميذ ويسجل باستمرار باستعمال دفاتر ملاحظة، أو تحديد سلوك معين قد يكون سلبي لتلميذ ويسجل ما يلاحظه وممكن الملاحظة تكون بفترات وليست مستمرة، حين ظهور سلوكات معينة.

ب. **الملاحظة بوسائل دائمة:** ويقصد بها استعمال أجهزة كامرات وملاحظة الفيديوهات.

ج. **الملاحظة في شروط مهيأة:** يقصد بها تهيئة محيط القسم لتسهيل ملاحظة السلوك.

د. **المقابلة:** ويقوم بها مختص في مجال علم النفس عامة والدافعية خاصة وهي تتطلب معرفة بتقنياتها.

هـ. **الملاحظة في وضعية لعب الأدوار (المسرح):** يمكن لعب الأدوار من ملاحظة سلوكات يصعب ملاحظتها في الوسط الطبيعي (القسم).

وتوجد وسائل تساعد المعلم في ملاحظته كما تساعده في قياس هذه الملاحظات.

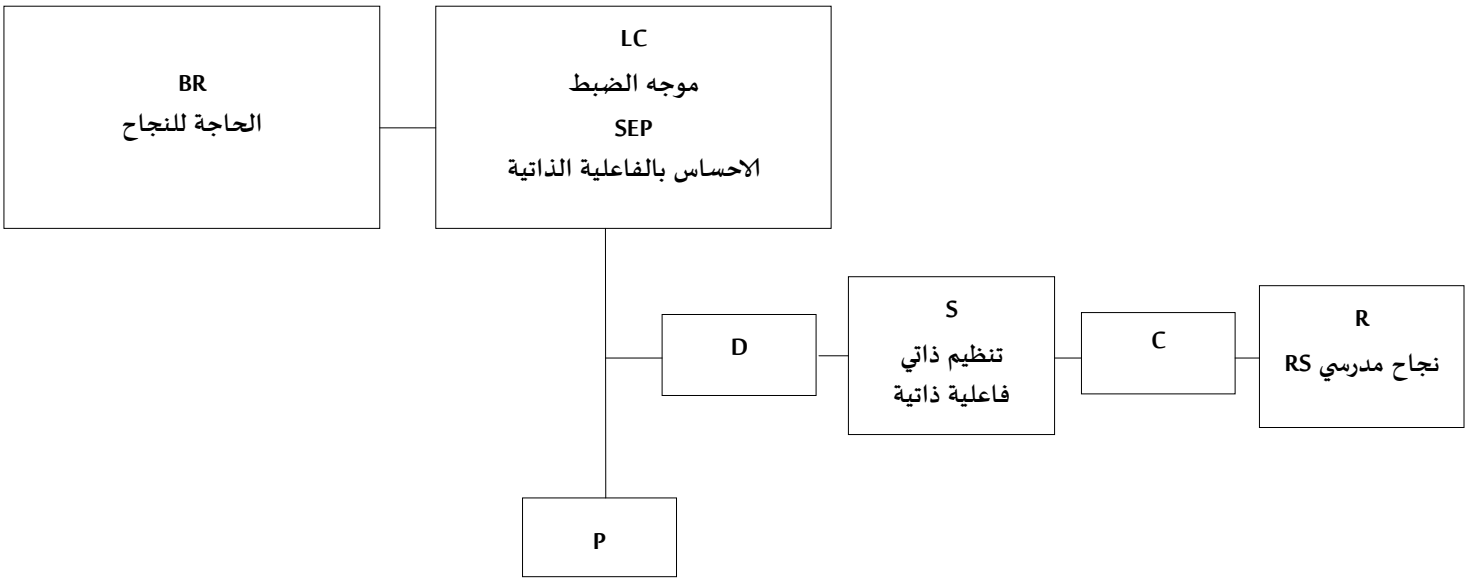
1. **قائمة المراقبة:** تتكون من قائمة تصرفات التلميذ ذو دافعية مرتفعة أو منخفضة والمعلم يشطب على السلوك الملاحظ.
2. **مقياس ذو إجابات متعددة:** يختار التلميذ إجابة معينة.
3. **سلم الرغبات:** يختار ما يرغب فيه.
4. **مقياس ذو سلم إجابة متدرج:** يختار التلميذ الدرجة التي تناسبه في السلم للإجابة على السؤال.

خلاصة ورأي الباحثة:

إن حصر مفهوم الدافعية أو عرض كل النظريات التي حاولت شرحها أمر صعب، ونظرا لمرونة وديناميكية مفهوم الدافعية ولأنها عبارة عن سيرورة فإننا نجد بعض النظريات تظهر في أغلب عناصر الدافعية وذلك لأهميتها ولأنها تمس كل جوانب الدافعية مثل نظرية باندورا للإحساس بالفاعلية الذاتية SEP. ونظرية Deci Ryan للتوجه الذاتي والجدير بالتذكير أنه إيجاد نظرية عامة للدافعية أمر مستحيل منطقيا وذلك لتعقد شخصية الإنسان بكل مركباتها الجسمية – العقلية – النفسية والاجتماعية.

وفيما يلي تمثيل لعناصر تركيبة الدافعية للنجاح المدرسي لفورنر ضمن النموذج النظري لفابيان فونويه t F. fenouillet

نموذج رقم: 27 تمثيل لعناصر تركيبة الدافعية للنجاح المدرسي لفورنر ضمن النموذج النظري لفابيان فونويهt F. fenouillet



لدراسة عملية الدافعية تطبيقيا قمنا بحصر مصادر الدافعية التي تبنيناها في بحثنا والتي هي عناصر تركيبة يان فورنر للدافعية وقمنا بقياسها اعتمادا على وسائل قياس تأتي مفصلة في الفصل الرابع من البحث.

وفيما يلي تفسير للنموذج المعتمد في البحث إن حاجة قوية للنجاح أو الإنجاز كدافع أولي كما أكده كل من ماسلو بوصفها كحاجة للوصول لتحقيق الذات وإثباتها، وتعتبر أساس نظرية وايت White 1959 الذي ركز على مفهوم الكفاءة التي اعتبرها قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية مع المحيط وإن الفرد بحاجة دائمة لتطوير كفاءاته وهذه الحاجة داخلية وتخلق متعة وفرح وإحساس بالفاعلية الذاتية.

وهذا ما أشار إليه باندورا، زيمرمان وبنترش وقد سماها وايت بالدافعية للإنجاز، أما ديسي، ريان فوجدا مصدرا آخر لدافعية الإنجاز يتواجد في الحاجة للاستقلالية أين سوف يقاوم الفرد العوامل الخارجية للحصول على أقل قدر من التوجه الذاتي.

العالمان دويك واليوت Dweek, Elliot اقترحا استبدال الدافعية للانجاز بالدافعية للكفاءة، فالكفاءة شرط للفاعلية والنجاح وقد أشار مايرز Meyers 2009 إلى أي مدى يعتبر فهم الحاجات النفسية مركزيا في المعالجة الاجتماعية للمعلومة وبما أن الدافعية هي عبارة عن سيرورة أو عملية ديناميكية فقد ركز أصحاب نظريات السيرورة على وجود وأهمية الدوافع الثانوية فهي لا تبحث عن المصدر الرئيسي والمطلق للسلوك بل تؤكد على دور العمليات المعرفية والمحيط الاجتماعي، ومن أهم الدوافع الثانوية والتي اعتمدنا عليها في بحثنا وقمنا بقياسها دافع موجه الضبط.

لقد استعمل هذا المفهوم لأول مرة من طرف روتر 1966 ثم من طرف سكينر 1995 ثم بيتمان – بيتمان 1980 واستعمله كذلك بيترسون وسيليغمان 1993 وونير 2005 وبيكران 2006 وهو توقع عام حول العلاقة بين المصدر والنتيجة.

وأكد روتر أن التدعيم لا يرفع أوتوماتيكيا قوة الاستجابة لكن الفرد يرفع احتمالية الاستجابة حسب درجة توقعه تدعيم بعض الاستجابات مستقبلا، فبعض الأفراد يرى أن مصدر المكافأة يوجد بداخلهم والبعض الآخر يعتقدون أنه خارجي ولا دخل لهم به، وقد كانت نظرية العزو لوينر 2005 من أهم النظريات التي شرحت بدقة دور موجه الضبط فأكدت أن نجاح أو فشل التلميذ راجع لمجموعة عزوات يقوم بها سواءا داخلية كالقدرات والمهارات، الجهد أو خارجية كالحظ والصدفة كما ذكرنا في عرضنا لنظرية وينر سابقا.

والضبط له علاقة مع توقع النجاح أو الفشل المستقبلي، وكما يؤكد بيتمان أنه عندما يفقد الضبط يتوجه لتشكيل مجموعة عزوات لاسترجاع التوازن الذي فقده، كما تعتبر الفاعلية الذاتية أو الإحساس بالفاعلية الذاتية كما يسميها باندورا أحد المصادر الثانوية المهمة في سيرورة الدافعية، فقد أكد باندورا وهو صاحب نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية على أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذاتية فهذا التطور العقلي الذي يكونه الفرد من خلال نجاحاته أو فشله والذي يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية، بالإضافة للإحساس بالكفاءة وهو معتقدات الفرد حول قدرته على أداء مهام بمستويات عالية من الكفاءة وقد حدد باندورا المصادر التي يحقق من خلالها الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية والتي ذكرناها في نظرية الإحساس بالفاعلية الذاتية لباندورا.

ويعتبر التنبؤ عنصر مهم في سيرورة الدافعية أو ما يسمى بالطموح أو مستوى الطموح لبلوغ الهدف، وتوجد عدة مفاهيم مرتبطة بالتنبؤ مثلا التوقع، فيرى بعض العلماء أن كل إسقاط النجاح سوف يصبح اعتقادا وكلما اعتقدنا بالنجاح حققنا نجاحا، ويذكر سيليغمان في نظريته حول العجز المتعلم التي عرضناها سابقا بأن توقع الضبط هو من الأحجار الأساسية التي يرتكز عليها السلوكات وإذا توقع التلميذ أنه غير قادر على ضبط المحيط فسوف يتوقف عن النشاط والعمل وبالتالي يصبح عاجزا.

وننتقل في سيرورة الدافعية إلى أخذ القرار ويؤكد أتكنسون أن أهم صراع للدافعية هو قدرة الفرد على اختيار الأفضل من بين كل الخيارات الممكنة، ويدخل باندورا مفهوم الإرادة فهو يؤكد أن الأنظمة الحسية والمحركات الدماغية تكوِّن وسائل يستعملها الإنسان لتحقيق نشاطها والوصول لأهداف تعطي له معنى ورضى عن حياته وذلك بأخذ قرارات مبنية على دراسة وتخطيط وتعتبر الاستراتيجيات التدريسية من أهم القرارات الصائبة التي توصل التلميذ للنجاح المدرسي، وقد تعددت الاستراتيجيات لقد قمنا بعرض أهمها في الفصل الثالث لكن فيما يخص بحثنا فقد اقتصرنا على إستراتيجيتين الأولى عقلية والثانية عاطفية وهما إستراتيجية التنظيم الذاتي وإستراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية اللتين قمنا بقياسهما وإيجاد نوعية العلاقة بينهما وبين الدافعية للنجاح المدرسي وللإشارة فإن الإحساس بالفاعلية الذاتية يعتبر مصدر ثانوي للدافعية وإستراتيجية عاطفية فعّالة للنجاح المدرسي وقد تم شرح الإستراتيجيتين بالتفصيل في الفصل الثالث.

ثم يسلك التلميذ سلوكا معينا الذي هو عبارة عن ردود أفعال، والأمر الذي أضافه المعرفيون هو أن السلوك ليس السلوك المرئي فقط بل قد يكون سلوك معرفي ويرى ديسي، ريان أن السلوك أداة تمكننا من الحصول أو تجنب شيء ما واللادافعية ليست غياب للسلوك لكن غياب نية القيام بالعمل وهذا ما دفعهما لدراسة مسألة الدافعية الداخلية والخارجية التي تؤدي لنفس السلوك الذي يوصلنا بدوره للنتيجة وهي النجاح المدرسي.

إذن ليصل لنجاح مدرسي يجب إشباع الحاجة للنجاح أوالإنجاز واستعمال موجه الضبط لإحداث التوازن الداخلي بواسطة مجموعة عزوات وبالاعتقاد بالفاعلية الذاتية والكفاءة الذاتية للتنبؤ بنتائج جيدة وأخذ قرار بتبني استراتيجيات تمكننا من القيام بسلوكات معينة توصلنا أكيد لنجاح مدروس ومخطط له جيدا.

الفصل الثالث

استراتيجيات التدريس للرفع من الدافعية

تمهيد:

بعد الحديث عن الدافعية ومكوناتها وأهم نظرياتها، يجب البحث عن طرق للرفع منها بما أنها ركيزة أساسية لأي نجاح مدرسي خاصة وأننا نعلم أن التعليم مهنة معقدة تجتمع فيها المعرفة الفكرية والإجرائية.

وقد سميت هذه الطرق باستراتيجيات تدريس والتي تنقسم بدورها إلى استراتيجيات عقلية وأخرى عاطفية، لكن قبل التطرق لذلك لابد من التفريق بين ثلاث مفاهيم وهي: استراتيجيات التدريس – طرق التدريس – وسائل التدريس.

1. إستراتيجية التدريس:

مجموعة طرق متناسقة بمبادئ معينة يتدخل فيها المتعلم بشكل كبير وتعتمد عليه أساسا وقد تتدخل الصدفة أحيانا والارتجالية أحيانا أخرى.

مثال: إع، التنظيم الذاتي (والتي سنتطرق إليها لاحقا لأنها معتمدة في البحث)إع صندوق الأسئلة – إع القسم المتنقل Classe promenade - إ الفاعلية الذاتية (العاطفية) لـ (باندورا) (سوف نعتمد عليها في البحث).

2. طريقة التدريس:

هي طريقة تنظيم نشاط بيداغوجي بهدف القيام بالتعليم وهي بعيدة عن الصدفة والارتجالية (رغم حدوثها أحيانا) فهي تسير بطريقة منظمة زمنيا

مثال: المحاضرة – عمل أفواج – التربص.

3. وسيلة التعليم:

هي وسيلة معتمدة على استيعاب المفهوم ولجعل طريقة التدريس أكثر فعالية وهنا يدخل ذكاء المعلم وتكوينه وخبرته في صنع هذه الوسائل مع التلميذ فكلما صنع التلميذ الوسيلة كلما قربنا له المفهوم.

مثال: خرائط مجسمة – الميزان – كتابة نص تاريخي على شكل مسرحية وتمثيل الأدوار...

4. الوسائط التعليمية:

هي وسائط تستقل لنا طريقة التدريس ويمكن أن نعرض بواسطتها وسائل تعليمية.

مثال: مسلط ضوئي Datashou، برنامج كمبيوتر....

I. الاستراتيجيات العقلية:

1/ التعليم التعاوني.

2/ الحوار جماعات.

3/ الدراسة ذاتيا.

4/ جرائد وكناش التعلم.

5/ لعب الأدوار.

6/ التنظيمات البيانية.

7/ كراس الإجابة الأدبية.

8/ التعلم بالمهمات.

9/ الأسئلة المركزة على الاختلاف Enjeux

1. التعلم التعاوني: كيف؟

هو عمل التلميذ في مجموعات صغيرة للقيام بأنشطة أو مشاريع التي تكون مهيئة بحيث كل عضو من المجموعة يستطيع المشاركة، النجاح هو نجاح كل المجموعة وليس نجاح تلميذ واحد فقط ويعتبر التعلم التعاوني ابراز للأنا داخل الجماعة.

✓ **فوائد التعلم التعاوني:**

أنشطة التعلم التعاوني تمكن التلاميذ من احترام وفهم أهداف وحاجات زملائهم وتشجعهم على أن يكون مسؤولين عن تعلمهم.

✓ **لنجاح التعلم التعاوني:** يجب على المعلمين أخذ بعين الاعتبار ما يلي:

1. تكوين جماعات صغيرة من2ـــــ 5 (هو الأفضل).
2. خلق جماعات مختلفة هذا يسمح للجميع من التعلم من اختلافات الغير.
3. تكوين الجماعات بحيث النجاح يكون حسب نجاح مهام كل فرد من المجموعة.
4. في البداية إعطاء كل تلميذ دوره في المجموعة.
5. التأكد من أن كل تلميذ يعرف دوره ومسؤولياته داخل المجموعة وتعليق قائمة الأدوار أو إعطاء بطاقات للتلاميذ تحدد أدوارهم.
6. تعليم التلاميذ أن إعطاءهم حرية تكوين المجموعات لا يعني فوضى لكن القيام بذلك بهدوء ودرجة رفع الصوت أثناء المناقشة فيما بينهم تكون معتدلة، التعامل مع كل تلاميذ باحترام وتعليمهم احترام ومساعدة الغير.
7. تكوين مهارات التعاون بالاستماع للأخر، السماح للآخرين بالكلام، طلب المساعدة عند الحاجة، إدراك وضبط الوقت والانتهاء في الوقت المحدد. فالتلاميذ بحاجة لعرض لوضع مهاراتها قيد التنفيذ مع دعم المعلمين.
8. مراقبة عمل كل مجموعة عن قرب مع الجلوس كل مرة أمام مجموعة وتوجيههم عند الحاجة.
9. السماح للتلاميذ بتقييم سيرورة التعلم التعاوني فرديا وفي المجموعة.

✓ **تكوين مجموعات التعلم:**

يجب أن يصل المعلم إلى أن كل التلاميذ يستطيعون العمل مع بعضهم البعض طوال السنة ويمكنه استعمال الطرق التالية لذلك:

أ. **مجموعة من اثنين:** مثلا نفس حرف أول في الاسم (أو حرية) لكن ليس كل مرة.

ب. **القرعة:** ببطاقات.

ج. **قائمة على السبورة:** من ينهي النشاط (1) يكتب اسمه على السبورة وبالتالي تكوين جماعات من 3 تلاميذ أو 4.

✓ **الأدوار داخل المجموعة:**

الأدوار في المجموعة تختلف حسب النشاط فقبل تحديد الأدوار، الأساتذة يجب أن يحددوا النشاط المطلوب وما يريدونه من التلاميذ وهذه أمثلة عن الأدوار:

1. **المراقبVérificateur:** وهو من يؤمن الفهم للجميع للعمل المطلوب.
2. **مراقب الوقت Chronométreur:** يراقب الوقت ويتأكد أن المجموعة تنهي النشاط في الوقت المحدد.
3. **باحثي الأسئلة Questionnaire:** يبحث عن المعلومة والآراء الأعضاء الآخرين للمجموعة.
4. **سكرتير Secrétaire:** يكتب العمل بعد إنهائه..
5. **الناقلRapporteur :** ينقل عمل المجموعة إلى بقية القسم.
6. **المحرك Motivateur:** يشجع أعضاء المجموعة للمساهمة وإعطاء تفاعل إيجابيوردود أفعالهم على الأفكار.

7. **رئيس الوسائل Chef du matériel**: يجمع الوسائل اللازمة للقيام بالمهام المطلوبة أو عند الانتهاء يقوم بإرجاعه ويقيم استخدامه عن طريق المجموعة (Sornet).

8. **الملاحظ Observateur:** يملأ استمارة مراقبة المهارات الاجتماعية للجماعة.

يجب على المعلمين أن يشرحوا الأدوار للتلاميذ والتأكيد على أن كل الأدوار بنفس درجة الأهمية.

التلاميذ بحاجة لفرص عديدة للعمل في جماعات صغيرة من أجل تحسين مهاراتهم في الانضمام لمجموعة وحتى في ميدان العمل السبب الرئيسي لإخفاق العمال وعدم ارتياحهم في مناصبهم هو عدم تمكنهم من التفاهم مع زملائهم في العمل.

التعلم التعاوني يخلق فرص للتلاميذ لتعلم مهارات اجتماعية كثيرة ومهمة ووضعها قيد التطبيق.كما أنه يحسن من إدراكات التلميذ ويشجعه على فهم والتفكير المتميز، دعم اجتماعي ومشاركتهم في نشاطات ذات معنى وهدف واضح.

✓ **قياس تحصيل المجموعات:**

السؤال المطروح هل نقيس تحصيل المجموعات أم لا في The Mindful Scool How to grade for Learning:

Kagan ; Spencer ; Deken O'connor يعارضون تنقيط عمل المجموعات البحث للأسباب التالية:

- النقط تعطي رسالة سيئة للتلاميذ بما أنها تعتمد على عوامل لا يتحكم فيها التلميذ.
- النقط تقضي على الوعي الفردي بالمسؤولية.
- النقط تسبب رفض للتعلم التعاوني من طرف الأولياء... المعلمين والتلاميذ عوض قياس تحصيل الجماعة Kagan يقترح: تسجيل مهارات التعلم التعاوني المكتسبة من طرف التلاميذ وإخبار التلاميذ بها فالتلميذ سيعمل أكثر إذا قمنا بذلك Rétraction كما يطلب

من التلاميذ تحديد أهدافهم الشخصية والقيام بتقييم ذاتي من أجل تطوير التعلم وتحسين المهارات الاجتماعية.

ويؤكد Paulvial أنه يجب التنويع في فرق البحث التعاوني كفرق البحث العلمي، فرق تنظيف المدرسة، تزيين المدرسة، تشجير، نشاط رياضي.(J. vial, 1975: 133).

ويؤكد R. Viau أنه يجب تمكين التلميذ من التفاعل والتعاون مع زملائه للوصول للهدف معين مشرك .

كما يؤكد philippe meirieuبأن عمل الجماعات يجب أن ينظم من طرف أعضاء الجماعة لضمان مشاركة كل الأفراد philippe meirieu، 2015 : 15.

كما يؤكد أن العقوبات يجب أن تمس كل الجماعة وهي تساهم في تذكير التلميذ بمسؤولياته.

2. الحوار الجماعي:

الحوار في الجماعة له فوائد كثيرة فهو يطور معارف حول مواضيع خاصة، تختلف الدافعية لدى التلاميذ، كما يعطي للتلاميذ فرصة للتعبير عن ذاتهم باكتشاف أفكار جديدة ومعلومات جديدة، التعبير عن أفكارهم والتفاعل مع آراء تختلف عن آرائهم.

هذا الحوار قد يكون مع القسم ككل أو في إطار الجماعات الصغيرة.

الجماعات من 2 ـــــــــ 6 تلاميذ تعطي نتائج أفضل.

كما يسمح الحوار للتلاميذ بتقييم إدراكات ا آخرين وتحسين مهاراتهم في إيجاد الحلول للمشاكل.

- من أهم الاقتراحات لنجاح حوار الجماعات الصغيرة في القسم ما يلي:

1. خلق جو من الحرية وتقبل الآخر، وتشجيع التلاميذ على احترام أفكار والاستماع لآراء بعضهم البعض خاصة وإن كانوا ذوي رأي مخالف.

وضع قواعد أساسية للحوار مثال:

- النقد لا يوجه للشخص نفسه لكن للرأي.
- لا نقطع حديث بعضنا البعض.
- كل واحد له الحق في إعطاء رأيه باحترام الدور.

2. تقبل وقت للسكوت بعد طرح السؤال للسماح للتلاميذ للتفكير قبل الإجابة.
3. تشجيع التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في كتابة الأسئلة وطرح الأسئلة المهمة Pertinentes يشكل إطار مهم للعملية التعليمية.
4. إصرار المعلم على الحصول على أسئلة ذات صيغة جيدة، وتشجيع التلميذ للتعبير عن رأيه فعلا وليس ما يجب أن يسمعه المعلم أو الزملاء وطرح الأسئلة لا تحتمل صحيح أو خطأ مثل: ماذا نفعل لو.... واقتراح وضعيات تسمح بتعدد الآراء والانفعالات، التحاور مع التلاميذ على أنه أحيانالكل الأمثل هو تقبل أن نكون غير متفقين.
5. تشجيع التلاميذ على عرض أول إجابة لهم مع منحهم فرصة إضافة شيء آخر.
6. المراقبة مستمرة من طرف المعلم حتى لا يسمح بإجابات تجرح الآخرين أو كشف التلميذ لمعلومات قد تشعره بالإحراج أو الألم النفسي (Vee harris,2002 :47) والحوار يتم في 3 أنواع أو 3 أصناف:

*** صنف "أ" حوار ثنائي (جماعة من تلميذين (Réflexion paire - échange):**

المعلم يطرح سؤال أو يكلف التلاميذ بنشاط معين يكون فردي يفكر لوحده أولا ثم يمكن لكل تلميذ أن يناقش زميله الذي يجلس بجانبه حول المسألة مما يمكنهما من توضيح أفكارهما ومن ثم كل مجموعة ثنائية تستطيع مشاركة كل قسم في المناقشة من إيجابيات هذا الصنف:

- المشاركة.
- التعلم من الآخر.

- تكوين علاقات.

*** صنف "ب" حلقة الحوار: (Cercles de discussion):**

حلقات الحوار تكون فعالة عندما لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة فالهدف منه هو خلق محيط آمن أين التلاميذ يتبادلون آرائهم، مما يساعدهم على تطوير علاقة ثقة مع زملائهم والمعلم ويتأكدون أن ما يقولونه لن يتعرض للرفض أو النقد... لكن في البداية يجب على المعلم وضع تعليمات واضحة وهي:

أ) أي تعليق يجب أن يكون مرتبط مباشرة بالسؤال أو المشكل المطروح وليس مرتبطا بالتعليق على التلميذ نفسه.

ب) تلميذ واحد يتكلم والكل يستمع بدون إعطاء حكم، أيضا يمكن تمرير الكلمة حسب الحلقة، أو تمرير شيء كتعلم مهارة مثلا باستعمال المكروفون...

ج) لا نجبر أحدا على الكلام، السكوت مقبول.

د) لا يجب على التلاميذ كثيري الكلام أن يسيطروا على الحوار، فالمحيط الذي يسوده الصبر والاستماع الحيادي يساعد عامة التلميذ الخجول على التعبير عن رأيه ومن الأفضل أن نكون حلقات حوار لجماعات صغيرة ودور المعلم ينتقل بينهم للمراقبة.

ويضيف P. vial أنه يجب بعد كل درس إعطاء فرصة للتلاميذ ولو لمدة بسيطة لمناقشة فكرة معينة أو تبادل أفكار باحترام (P. vial, 1975 :133).

وتُضيف Mc combs يجب أن نكلف كل مرة التلميذ بالبحث في موضوع درس معين ثم يقوم بمحاضرة لزملائه فلرفع الدافعية لابد أن يرفع التلميذ تحدي ما وهذا يتفق مع (Scott. G – Pairs Julian , C turner). (Mc combs, 2000 : 29-33).

كما أن للمناقشة دور فعال في رفع الدافعية فبعد كل درس نعطي فرصة للتلاميذ ولو لمدة بسيطة لمناقشة فكرة معينة أو تبادل الأفكار باحترام.

ويؤكد philippe meirien بأنه يجب ترك مجال للتلاميذ للتعبير فلا يسيطر المعلم على الحوار (philippe meirien، 2015 : 5.)

ويؤكد عبد الرؤوف البهنساوي وخالد عسل أنه لتحقيق مناقشة ناجحة لابد من إعداد خطة أي تحديد الهدف ووضع خطة لكيفية الوصول إليه. (عبد الرؤوف البهنساوي، خالد محمد عسل .

ويؤكد R. Muchielli على أن كل فكرة هي جيدة وإن ظهرت سخيفة فالحوار والرأي المغاير يساهم في البناء، وكل تلميذ يحاول الاشتراك مع زميله في فكرة فنحصل على سلسلة أفكار بناءة، ودور المعلم أساسي في فرض احترام الرأي الآخر.

3. العصف الذهني Remue Méninges:

من بين الاستراتيجيات الفعالة لإنتاج قائمة أفكار وزيادة اهتمام التلاميذ ومتعتهم اتجاه مفاهيم ومواضيع معينة.يعطي للمعلم وللتلاميذ فكرة حول ما يفهمه التلاميذ حول موضوع معين كما يُمَكِّن التلاميذ من تنظيم أفكارهم ومعارفهم.ويمكن للعصف الذهني أن يُشكل نقطة انطلاق لنشاطات تعلم أكثر تعقيدا. ولإستراتيجية العصف الذهني عدة أدوار أهمها:

- عرض درس جديد.
- تقييم معارف التلميذ في بداية أو نهاية الدرس.
- مراجعة الدروس لامتحان معين.
- تحديد مواضيع لبحوث أو أعمال تطبيقية.
- إيجاد حلول لمشكلات تعليمية مطروحة ومناقشتها جماعة.

المعلمين بدورهم يجب عليهم أن يحددوا قوانين أساسية للعصف الذهني وهي:

- تقبل كل الأفكار بدون الحكم عليها.
- التأكد من مشاركة الجميع.

- الإصرار على كمية الإجابات أكثر من الإصرار على نوعيتها:

في العصف الذهني المعلمين يسجلون على السبورة كلمات أو جمل ويستمرون في التسجيل حتى بتوقف التلاميذ عن طرح أفكار أو ينتهي الوقت المحدد لذلك، ثم نعيد قراءة الأفكار لربطها أو ترتيبها. وفي نفس الإطار نادى به Réné fourcade بربط أهداف التلميذ بالدرس. (VLL haris)، (Réné fourcade : 88-89) .

كما يوضح د. عبد الله العامري في دراسة له حول المعلم الناجح بأن العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها وهو أسلوب يستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع في جو تسوده الحرية والأمن في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقويم (عبد الله العامري، 2008: 165).

4. التعلم المنظم ذاتيا:

يعود الفضل إلى باندورا (2002) Bandura, في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وتعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على عدد من الأسس والافتراضات، تتمثل في أن الأفراد يتعلمون السلوكات عن طريق النمذجة لسلوكات أو مخرجات سلوكات الآخرين، ونتائج سلوكات الفرد تلعب دورا هاماً في تعلمه، وأن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، والأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، أو تغيير أنفسهم كما أكده (Bandura, 2002). ويميز سينج(Singh. D. N)بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين المتعلم ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعاً ومستسلماً، يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، وعملية التقويم يسودها أسلوب السؤال /الجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقِلُّ روح المغامرة.

أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه المتعلم أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى المتعلم، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من المتعلم، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.والذي سوف نعرضه بشكل بسيط:

* **العمليات المعرفية:**

تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا، وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل: (**التكرار – استعمال وتوظيف المصادر – تسجيل النقط – الاستقراء والاستنتاج – التصنيف والتجميع – التعويض – الإنشاء – التلخيص – الترجمة – التحويل**).

* **العمليات الماوراء معرفية:**

حضي مفهوم ما وراء المعرفة (Métacognition)باهتمام واسع منذ استعماله لأول مرة من طرف (فلافال Flavell) وهو الرائد في هذا المجال منذ ذلك الحين انتشر استخدامها مثل: ما وراء الذاكرة، ما وراء الفهم، ما وراء الاتصال.... حتى أصبح من الصعب التمييز بينها وبين المعرفة، بمفهومها الضيق.

مع أن مفهوم ما وراء المعرفة يبقى غامضا بعض الشيء إلا أنه يتضمن قيمة كشفية تشمل ثلاث مظاهر مختلفة هي:

- معرفة الفرد لعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات.
- معرفة الفرد للأولويات الملائمة للتعلم.
- ضبط وتنظيم وتقويم العمليات المعرفية.

وإن عبارة تلاميذ Maria Montessorie وهي .. ساعدني على القيام بذلك بمفردي...

تؤكد حاجة المتعلم للاستقلالية وفي نفس الوقت حاجته لمساعدة الكبير إذن التلميذ بحاجة لمعارف نكسبها له وفي نفس الوقت نترك له الاستقلالية في اكتساب الخبرات فالمعلم وسيط ينظم

وضعية التعلم ويهيئ كل ما يجب فنحن لا نعطي للتلميذ الجواب لكن نعطيه الطريق للوصول للإجابة والمثل الياباني يؤكد ذلك: لا تعطيني سمكة لكن علمني كيف أصطادها.

وبمصطلحات أبسط يمكن القول بأن العملية لما وراء معرفية هي الوعي بعمليات التفكير عند انجاز مهمات معينة، ومن ثمة استخدام هذا الوعي لضبط وتسيير ما نقوم به أثناء التعلم بصفة عامة.

وعرف (سيدوجيرمان، Paul Syrs, C GERMAN) الاستراتيجيات الماوراء معرفية أنها التفكير حول التعلم وفهم الشروط التي تساهم في تحسينه وتنظيم وتخطيط أنشطته وضبطه وتسييره والتقويم الذاتي له).

وتضيف B. Mc. Combs يجب أن نقنع التلميذ بأنه هوالمسؤول عن نتائجه ونقترح ما يلي يجب:

- ربط الحاجات بأهداف الدرس يتفق مع دراسة (y. forner 2006).
- تشجيع الرهان على النجاح داخل القسم.
- تشجيع على تقبل الفشل وإمكانية النجاح (النجاح هو الأمر الطبيعي بالنسبة للإنسان).
- تقييم الأعمال الفردية.
- مساعدة التلاميذ على اختيار الجوائز للإثابة.
- خلق جو داخل القسم والذي من أهم مميزاته:
  - ✓ التعاون (ذكر سابقا).
  - ✓ تنوع الاهتمامات.
  - ✓ فرض قواعد خاصة بالقسم.
  - ✓ اشباع حاجات التلاميذ.
  - ✓ الجو الديمقراطي
  - ✓ أهداف المتعلم المحددة. (B. Mc. Combs, 2000 : 33)

ويؤكد Philippe Meirieu أن التقييم الذاتي هو حجر الأساس لفاعلية النشاط المدرسي وأن الجهد العقلي يؤدي للتفكير بفرح (Philippe Meirieu، 2015 :14).

ويعتبر التعلم الذاتي سلاح إنسان العصر ضد قوة تخيل أنه عاجز فهو يفجر قدرات الإنسان وطاقاته فيؤدي لنمو الشخصية الإنسانية، فيستطيع المتعلم تحديد زمن تعلمه ذاتيا ويتحرر من القيود (علاء الدين أحمد كفافي وآخرون(2008، : 197-198).

وحول التعليم المنظم والمنسق من طرف المتعلم نجد دراسة جابر عبد الحميد حيث يؤكد أن المعلمين الذين كانت أوساطهم الدراسية حسنة التنظيم وسادتها خبرات تعلم واضحة أدت إلى زيادة معدل زمن التعلم، ارتفاع تحصيل الطلاب بالمقارنة بالمعلمين الذين استخدموا طرق تدريس أقل نظامية وأقل تمركزا حول المعلم. (جابر عبد الحميد,1999 : 22).

ويؤكد Ph. Meirieu في دراسة له أن المعلم يجد نفسه دائما تحت ضغط مزدوج ألا هو التخطيط نجاح الخطة والتخطيط مفروض عليه لنجاح مهمته. (Ph. Meirieu,2011 : 207).

وقد ذكرت Vee Harris 2002 في دراسة لها أن التعلم الذاتي استراتيجية على أساسها يستطيع التلميذ اختيار موضوع وتحديد المشكل، جمع المعطيات ووضع مهاراته حيز التنفيذ لصنع منتوج يكشف به للمعلم ما تعلمه.

ويكون لهذه الاستراتيجية فعالية كلما كان التحكم في الكفاءات القاعدية أكبر.

من أهداف التعلم الذاتي:

- تعلم جمع – تحليل – كتابة معلومات.
- اختيار تفكير معمق لمجالات معينة.
- إقامة جسور وعلاقات بين معارف مختلفة وواضحة.

العناصر الأساسية للتعلم الذاتي:

- المعلم والتلميذ يخططون معا لمواضيع محددة للدراسة وكيف يتم شرحها.

- أفكار مختلفة لجمع ومعالجة المعلومات.
- مصادر مختلفة سهل الوصول إليها.
- تدخل المعلم بالتفاعل والإتصال الرسمي أو غير الرسمي أي داخل القسم في إطار الدرس أو في القسم خارج إطار الدرس أو خارج القسم....).
- ترك وقت قبل بداية النشاط لتبادل بعض الأفكار.
- توفير فضاء عمل والتجهيزات الملائمة.
- إعطاء فرص للتبادل والتركيب والنشاط والتقويم.
- معرفة التلميذ لمنتوجه النهائي Produit final.
- معايير التقييم محددة (Vee harris, 2002 : 50).

تفاعل تلميذ – معلم:

إن لتفاعل المعلم والتلميذ أهمية كبيرة في التعلم الذاتي ويفرض نفسه هذا التفاعل قد يأخذ شكل مقابلة محضرة أو تحدث بالصدفة عندما يمر المعلم في القسم بينما التلاميذ يعملون.

والمعلم يبقى في اتصال مع التلميذ لكي:

أ- يساعده في إطار حل المشكل.

ب- توجيهه.

ج- تعريفه وتنبيهه بمصادر بحث جديدة.

د- تشجيعه.

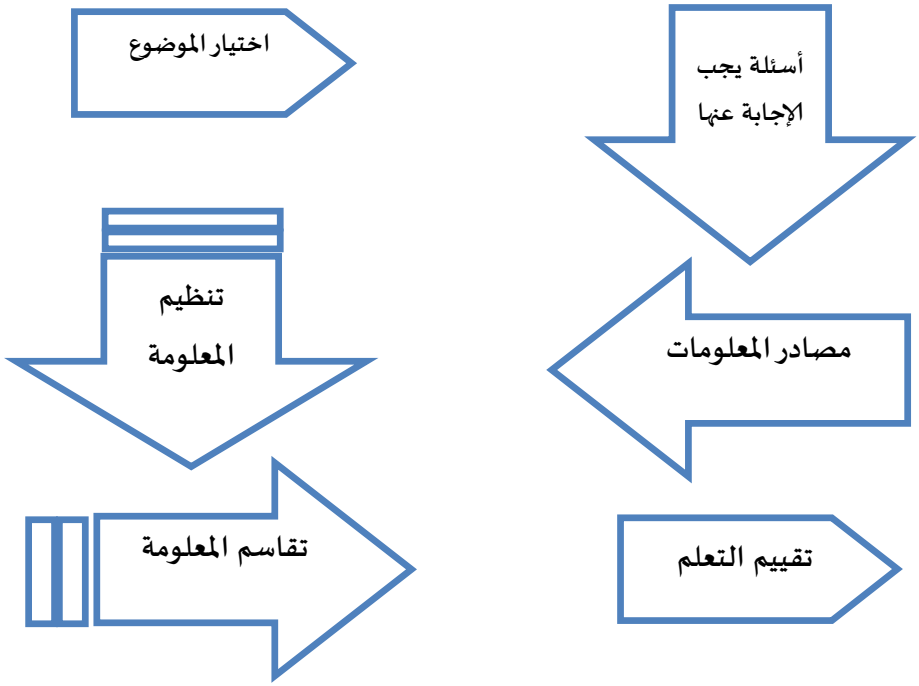
هـ- تعليمه المهارة اللازمة أو تدعيمها.

مخطط العمل للتعلم الذاتي:

في الوقت الذي يحضّر فيه المعلم مخطط العمل يجب على التلاميذ:

- اختيار مواضيع أو مشكلات تزيد من دافعيتهم.
- مناقشة الأسئلة الممكنة والقيام بالعصف الذهني.
- وضع أسئلة مفتاحية لدراستها والإجابة عنها.
- إنشاء فهرس للعمل.
- تحديد المصادر المتعددة التي سوف يعتمد عليها.
- معرفة أنهم من خلال تعلّمهم سوف يضعون منتوجا معينا.
- معرفة أنه يجب أن يقتسموا معارفهم مع زملائهم.
- احتساب وقت تقسيم سيرورة المنتوج، استعمال الوقت.
- اكتشاف كيف يمكن أن تعتمد هذه الدراسة في مجالات تعلم جديدة.

الشكل رقم: 3 الدراسة والتعلم الذاتي: Etude et apprentissage autonomes



.(51 : 2002 ,Vee harris)

التحضير للتعلم الذاتي: التلاميذ يتموقعون في مستويات مختلفة من حيث التحضير للتعلم الذاتي:يمكن للمعلمين أن يستعملوا الجدول التالي ليحددوا أين موقع التلاميذ أي هل لديهم المهارات

الأساسية التي تمكنهم من أخذ كل المسؤولية لأخذ التحدي لتعلم ذاتيوالجدول التالي يوضح هذه المستويات:

جدول رقم: 3 التطور في التعلم الذاتي بالتدرج الزمني

التطور في التعلم الذاتي بالتدرج الزمني

التعلم الذاتي	استقلالية متقاسمة مع	استقلالية مبرمجة	المهارات الأساسية للاستقلالية
التلميذ يخطط ينفذ ويقيم المعلم تحت تصرف التلميذ الذي يمكنه مراجعته عند الحاجة.	▪ التلميذ يطرح والمعلم يحسن ويدعم. ▪ المشكل المطروح. ▪ التخطيط. ▪ الحلول الموضوعة. ▪ السيرورة المتبناة ▪ معايير التقييم. التلميذ هنا يأخذ نقط حول سيرورة العمليات الماوراء معرفية المعلم يراقب السيرورة	▪ اختيار موضوع من بين مواضيع مقترحة. ▪ إكمال أعمال غير موجهة. ▪ طرح أسئلة والإجابة عنها. ▪ احترام الفهرس. ▪ التقييم الذاتي حسب المعايير المحددة. ▪ إيجاد حلول المشاكل. ▪ تسجيل نقط حول مراحل السيرورة	▪ القيام باختبارات ▪ إيجاد إيجابيات ▪ استغلال مصادر ▪ برمجة الوقت ▪ امتلاء العناصر الأساسية للتفكير الناقد والإبداعي. ▪ تسطير أهداف ▪ المتابعة ▪ مناقشة كيفية الوصول للأهداف.
1. تدخل المعلم في التنظيم قليل 2. تدخل التلميذ كبير 3. عمل على مدى طويل 4. عمل خارج القسم		1. تدخل المعلم في التنظيم نسبة كبيرة. 2. عمل على مدى قصير 3. توكل التلميذ قليل 4. عمل في القسم	

- يمكن أن نسير بالتلميذ بالتدريج من المهارات أساسية للاستقلالية وزيادة تأكيدها وصولا إلى المرحلة الأخيرة (التعلم الذاتي)(Vee harris,2002 : 52).
- لكن يجب الإشارة أن التعلم الذاتي يكون بالتدريج ويتماشى ومراحل النمو.
- ويجب على المعلم أم يدرك بوجوب توفر مهارات معينة لتطور الاستقلالية.
- كما أن درجة تحضير التلاميذ للعمل تختلف عندما يجب وضع مهارات معينة حيز التطبيق.
- وبأن التلاميذ يختلفون في الوقت المحدد لوضع مهاراتهم قيد التطبيق بما أنه توجد فروق فردية دائما.

لذلك يجب متابعة كل تلميذ بملاحظة علمية لتشجيعه على استغلال مهاراته عمليا.

اقتراحات خاصة لتعلم ذاتي ناجح مستقل.

لكي يصل التلميذ لتعلم مستقل (ذاتي) ناجح يجب على المعلم مراعاة ما يلي:

- طلب من التلاميذ اقتراح موضوع دراسة يهمهم وبالتالي يكونون أكثر دافعية ويهتمون أكثر بالنشاط.
- التأكيد على التلاميذ أنهم يجب أن يقرؤوا كثيرا حول الموضوع لفهمه أكثر وجمع معرفة أكبر.
- مساعدة التلاميذ على استعمال مصادر متنوعة لتحقيق أهدافهم بما في ذلك (الأشخاص – مصادر مكتوبة – مسموعة....).
- الطلب من التلاميذ تحديد مشاكل أو نزاعات يطرحها أهل الاختصاص ويعتبرونها هامة.
- التأكيد على تصميم فهارس للمشروع ككل ولعناصره مع تحديد الزمن عليها ويساعد حتى المعلم على متابعة العمل.

- يطلب من التلاميذ التخطيط لعرض العمل أمام جمهور معين مع تحديد نوع الجمهور وعدده والمكان.
- اختبار التلاميذ وتعليمهم أن النتائج قد تأخذ عدة أشكال (عرض للعمل باستعمال مسلط ضوئي، كتابة في مجلة المدرسة، عرض على الزملاء في القسم، ثم وضعه في مكتبة المدرسة.....) وهذا كله يزيد من دافعية التلاميذ ومتعتهم في التعلم.
- الطلب من التلاميذ بتحضير معايير لتقييم العمل والتي يمكن تعديلها، وبذلك نهيئ التلميذ للإحساس بالتحكم بعمله والسيطرة عليه، ويعطي للمعلم قاعدة لتقييم العمل النهائي بكل موضوعية.

للتعلم المستقل الذاتي في القسم يجب على التلاميذ أن يقوموا بما يلي:

- تحديد أوقات يكرسونها لتعليمهم الذاتي.
- تحديد مكان التعلم في القسم أو في أي مكان في المدرسة.
- تحديد الوسائل التي يجب أن يَتَوفر في المدرسة لتسهيل عملهم في القسم.

ويؤكد زيمرمان Zimmerman 1995م أن الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي أثناء تعلمهم الشخصي.

ويضيف سينج seing أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن الطالب القادر على يتحمّل المسؤولية عن تعلمه ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم لنشاطاته وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار العملية التعليمية حاليا وبشكل فعّال فإنها تستضيف لدى الطالب شعورا

بحسن الآداء والفاعلية الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه وعليه فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا. (عبد الناصر جراح، 2010 : 334).

وقد وجد بنتريك وجارسيا (1991Pintrich & Garcia) أن التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف الداخلي، الأمر الذي يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء. ويؤكد بنتريك وجارسيا (1994Pintrich & Garcia) أن المعلم الذي يدرك آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، يستطيع أن يحسن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة،

ويعرف زيمرمان (1995Zimmerman) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم. أما (2006Bembenutty) , فيعرفه بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

يقدم زيمرمان (1990Zimmerman) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيايمارسها الطلبة الفاعلون أثناء عملية التعلم الخاصة بهم: فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، أفعالهم ومخرجات البيئة الاجتماعية وفيه يقوم المتعلم بعمليات التخطيط والتنظيم، الدراسة الذاتية: التقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة. أما بنتريك Pintrich 89 فيقترح نموذجا ثلاثيا للدافعية يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا وهي:

1/ **مكون توقعي**: يشمل معتقدات المتعلمين حول قدراتهم على آداء مهمة ما، وبأنهم مسؤولون عن آدائهم ويتضمن إجابة متعلمين عن سؤال هل أستطيع القيام بهذه المهمة؟ وقد أشارت الدراسات أن المتعلمين الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء معرفية يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر وهم أكثر ميلا للمخاطرة على أداء المهمة.

2/ **مكون القيمة**: المتعلمين الذين ركزوا على أهداف الاتقان والتعلم، والتحدي مع اعتقاداتهم أن المهمة ممتعة وهامة أكثر استخداما للاستراتيجيات وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.

3/ **مكون انفعالي**: يشمل ردود أفعال المتعلمين الانفعالية اتجاه المهمة.

وقد حدد زيمرمان ثلاث مكونات أساسية للتنظيم الذاتي: الهدف والوسيلة والتغذية الراجعة الذاتية وأكد على ضرورة الاعتراف بأهمية التحضير والعمل للوصول إلى كفاءة عالية.

أما بوردي(Purdie) فقد قدم نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

- وضع الهدف والتخطيط
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
- التسميع والحفظ
- طلب المساعدة الاجتماعية

وهو النموذج الذي اعتمد في الجانب التطبيقي للبحث. (عبد الناصر جراح, 2010 : 335).

ويؤكد كل من زيمرمان – بونر – كوفاش Zemerman – Bonner – Kovach على أنه يجب على كل معلم أن يميز التلاميذ الذين لديهم مشاكل تنظيم الذاتي، ويؤكدون أنه كلما التزموا باستراتيجيتهم كلما زادت فاعليتهم الذاتية وقد قاموا بدراسات تطبيقية لاثبات العلاقة بين إستراتيجية التنظيم الذاتي واستراتيجية الفاعلية الذاتية لتلميذين (حالتين):

1/ Calvin سنة أولى ثانوي.

2/ Maria سنة ثالثة ثانوي

سوف نقوم بعرض الحالتين بالتفصيل: (Bonner -Zemerman) **كما يؤكد الباحثون على ضرورة تمييز المعلم للتلاميذ الذين لديهم مشاكل تنظيم ذاتي.**

دراسة حالة Calvin سنة 1 ثانوي:

لم يحصل أبدا على نتائج جيدة وهو يعلم بأن عليه أن يدرس جيدا أحسن ليكون أول واحد في العائلة يحصل على شهادة تعليم ثانوي، وقته ضائع في مشاهدة برامج تلفزيونية، إذن هو يؤجل عمله للغد، لا يلتزم بقواعد عمل معينة، يحضر واجباته في آخر لحظة، لا يبدوا متحمسا في القسم، دافعيته منخفضة.

دراسة حالة Maria سنة 3 ثانوي:

لديها كثير من الأصدقاء تنجز واجباتها لكن بطريقة سطحية، رغم أنها تقوم بمجهودات كبيرة داخل المدرسة إلا أن أصدقائها أهم بالنسبة لها هذا يفسر نتائجها المتوسطة، لها شعبية بين أصدقائها وتدرس مع صديقاتها كل يوم تقريبا تحل تمارين رياضيات أو علمية ثم لها دردشة طويلة عما جرى في اليوم، لا تحضر للفروض، تعبيرها ضعيف، نتائجها الدراسية متوسطة. "سوف نتابع الحالتين وهل هم على استعداد لتعلم إستراتيجية التنظيم الذاتي لكفاءاتهم وهل سوف تحسن إحساسهم بالفاعلية الذاتية فيما يخص مستقبلهم المدرسي.

1. **كالفين** Calvin:

جدول رقم: 4 يوضح حالة كالفين Calvin

مخطط / تغدية راجعة / Procède		الأسبوع Semaine
كالفين بدأ القيام بواجباته في الرياضيات بعد 9 مساءا وعمل 25 د في اليوم. **التغذية راجعة:** معدل في الفرض = 2، اختبار = 4 الفاعلية = 3	1	**تقييم ذاتي** **تحكم ذاتي**
الهدف: بداية الواجبات على 5 مساءا تدوم 25 د ـــــ 45د كل يوم.	/	**برمجة وقت عمل وتحديد الهدف**
حقق أهدافه يومين/ 4، وطبق إستراتيجيته 4 أيام. **التغذية راجعة:** معدل في الفرض = 5.5، اختبار = 6 الفاعلية = 6	2	**تطبيق الإستراتيجية والضبط**
حقق الأهداف المحددة لـ 4 أيام، وتمسك بإستراتيجيته الأربعة أيام. **التغذية راجعة:** معدل في الفرض = 5.5، اختبار = 6 الفاعلية = 6 **هدف جديد:** رفع وقت العمل بـ 15 د ـــــ (1 سا عمل).	3	
حقق الأهداف المحددة لـ 4 أيام، وتمسك بإستراتيجيته الأربعة أيام. معدل في الفرض = 7، اختبار = 7 الفاعلية = 8 **هدف جديد:** إضافة 30 د لوقت العمل (الخميس والجمعة).	4	**ضبط نتيجة الإستراتيجية**
حقق أهدافه الأربعة أيام، وتمسك بإستراتيجيته الأربعة أيام. معدل في الفرض = 8، اختبار = 8 الفاعلية = 9	5	

2. ماريا Maria :

جدول رقم: 5 يوضح حالة ماريا Maria

مخطط / تغدية راجعة / Procède		الأسبوع Semaine
العمل يوميا 45 د مع صديقة **التغذية راجعة:** معدل في الفرض = 7، اختبار= 7 الفاعلية = 7	1	**تقييم ذاتي** **تحكم ذاتي**
الهدف: الدراسة لوحدها مدة ساعة. **الإستراتيجية:** الدراسة في المكتبة أين لا يمكنها الالتقاء بأصدقاء.	/	**برمجة وقت عمل وتحديد الهدف**
تمسك بأهدافها معدل في الفرض = 5.5، اختبار= 6 الفاعلية = 6 **ضبط نتيجة الإستراتيجية**	2	**تطبيقالإستراتيجية والضبط**
دائما متمسكة بإستراتيجيتها وتحترم أهدافها. معدل في الفرض = 7، اختبار= 8 الفاعلية = 8 **هدف جديد:** الدراسة لوحدها في البيت ومقارنة نتائجها .....مع زميلاتها.	3	**ضبط نتيجة الإستراتيجية**
متمسكة بإستراتيجيتها 4/2 أيام. معدل في الفرض = 5، اختبار= 6 الفاعلية = 7	4	

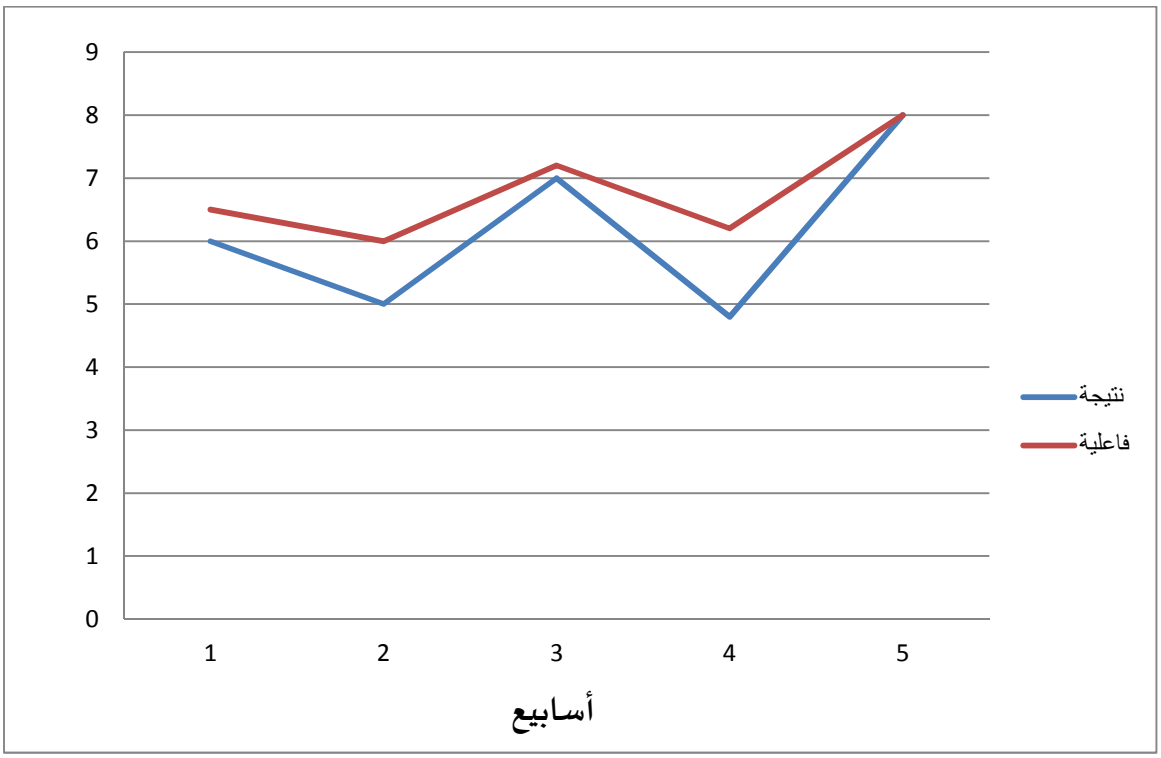
نتيجة:

كلما تمسكا بإستراتيجية التعليم الذاتي كانت نتائج الدراسية جيدة ونتائج مقياس الفاعليةالذاتية مرتفعا .

تطبيق إستراتيجية تنظيم ذاتي ـــــ فاعلية مرتفعة.

والمخطط التالي يبين ذلك :

مخطط رقم 5 يوضح حالتي كالفين وماريا



(Zemerman Bonner, 2000: P 56).

الإصرار نتيجة مهمة للدافعية، لكن يجب أن يكون مرفوقا بإستراتيجية تعلم (بالتنظيم الذاتي) والتي يجب أن تُعلمها للتلميذ.

الباحثة clain Weinstein درست الكثير من إستراتيجيات التعلم فأكدت أن التلميذ هو الذي: يخطط لتعلمه – يقيم نفسه – يتحكم في وقت تعلمه ويرفع من مستوى دافعيته بنفسه.

النجاح من نتائج الدافعية وفي نفس الوقت مصدر لها، لأن نجاح مستحق يؤثر إيجابيا على إدراك التلميذ لكفاءته ويدفعه لإعطاء أهمية للنشاط الذي نجح فيه.

Ames حددت ثلاث عوامل تؤثر على ديناميكية الدافعية داخل القسم.

- النشاطات التعليمية.
- التقييم (نظام المكافأة والعقاب).

- المعلم (الاتصال – التفاعل).

النشاط الذي يزيد من دافعية التلاميذ لابد أن يضع تحدي لهم فيفتح لهم فرص خيارات متعددة لذلك البحوث العملية الفردية والجماعية والعمل التعاوني تحمل التشويق والتحدي.

وتُضيف MC. Combs لزيادة دافعية المتعلم لابد للنشاط التعليمي أن يحمل الخصائص التالية:

1) تحديد الهدف.
2) أخذ بعين الاعتبار اهتمامات التلاميذ.
3) تقديم له تحدي برفعه.
4) ضرورة استغلال المعارف المختلفة.
5) إعطاءه فرصة للقيام بخيارات.
6) الوقت محدد وكافي.
7) الوصول لنتيجة معينة.

أما Martin V Lovington وجد أن المنافسة والمقارنة بين التلاميذ يؤدي لخفض دافعية التلاميذ الضعفاء منخفض التحصيل وزيادة دافعية مرتفعي التحصيل الدراسي فيحدد النقط التالية في التقييم لزيادة دافعيتهم:

1) اختيار أدوات تقييم لمعرفة تطور مستوى التلميذ بدلا من مجرد تنقيط عمل طلب منه.
2) التعليق على عمل التلميذ بدلا من مجرد إعطاء نقطة.
3) تشجيع التلاميذ على التقييم الذاتي.
4) الاعتراف بالجهد المبذول.
5) التركيز على العمل التعاوني بدل التنافسي والمقارن.

وأكد Viau فيما يخص المكافأة اتباع طريقة الملصقات وبطاقات الاستحسان.

باحثين مثل El. Deci يرى أن مكافأة التلميذ على نشاط يجده مهم ومفيد يضعف من دافعيته.

كما أكدت C. Ames أن المكافآت لها أثر قصير المدى على الدافعية لكنها تضعفها على المدى الطويل، لأنها تمنع التلاميذ من الدخول في مخاطر وتجريبها خوفا من العقاب أو الفشل وهذا حتى بالنسبة للتلاميذ الأوائل.

وترى أن التشجيع والاعتراف بالجهد تبقى أحسن إستراتيجيات الدافعية التي ترفع من درجة الفضول العقلي يتفق مع Fenouill و Bandura .

ويذهب كل من Raymonde J. Wlod Kowski إلى حد القول أن المكافأة قد تضعف من الدافعية مثلا: إعطاء جائزة لتلميذ يكون لها فائدة عندما يستحقها فعلا وليس فقط من باب المجاملة. وهو يقترح أيضا التعليقات أكثر من النقط على عمل المتعلم (كبيرا أو صغيرا) وبالتالي يتفقان مع C. Ames.

أما Djstipek فيركز أكثر على الانتباه خاصة للتلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة، فيقول أن بعض المدرسين ولا شعوريا لا يتوقفون عن نقد التلاميذ الذين يعتبرونهم ضعفاء وبدون دافعية للتعلم ويجلسونهم بعيدين عنهم ولا يتواصلون معهم تقريبا، ويشفقون عليهم إذا أخطأوا وبالتالي هؤلاء لا يقومون بأي مجهود لتحسين مستواهم لأنهم يعلمون أن المعلم لن يسألهم وإن تحدث معهم فلينقدهم وبالتالي لا يعملون، وليس لديهم دافعية للعمل.

ويؤكد أنه يجب الانتباه لكل تلميذ في القسم وكل حسب قدراته ومن بين الاستراتيجيات العقلية لذوي حددها لغوي الدافعية المنخفضة ما يلي:

1/ يعتبر المعلم للتلاميذ عن ثقته بقدراتهم وبإمكانية نجاحهم (+.....).

2/ الابتعاد عن خلق وضعيات تنافسية مع الآخرين.

3/ اجتناب السخرية والتأنيب أمام الزملاء.

4/ تجنب الشفقة في حالة الفشل الدراسي.

5/ الانتباه لكل تلاميذ القسم مهما كان مستوى تحصيلهم.

6/ إظهار الفرحة والمتعة في تدريسهم والاهتمام بنجاحهم.

ويضيف Dj Stipek أن المعلم يطلب من التلميذ الانتباه والاستمتاع والعمل، والعالم الخارجي يأخذه بالوسائل المتطورة إلى عالم خيالي إذن فالمطلوب الآن من المعلم أن يكون بالإضافة إلى تخصصه في المادة متخصصا في الدافعية وإستراتيجيات الرفع منها.

5. السجلات التعليمية:

السجلات التعليمية تسمح للتلاميذ تسجيل أفكارهم: إحساساتهم إزاء مواضيع أو تجارب مختلفة، فتسمح لهم بتجريب أفكارهم وتوضيح طريقة تفكيرهم، فيتم استعماله كما يلي:

- تسجيل الأفكار المفتاحية للدروس أو أعمال موجهة.
- تسجيل الأسئلة.
- تلخيص الأفكار الأساسية لكتاب، فيلم.....
- إقامة علاقات بين أفكار معروضة في مواد دراسية وحياة التلميذ.
- تقييم التغيير في تجربة أو حدث متماشيا مع الزمن.
- الإجابة عن أسئلة.
- القيام بالعصف الذهني.
- مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلات والإختلافات.
- إيجاد الحلول والإختيارات الإحتياطية.
- تسجيل عدد المشاكل وعدد القراءات التي قام بها.

السجل التعليمي هو إستراتيجية فعّالة يدعّم تعليم التفكير مع السّماح للتلميذ، ببناء معارف شخصية، ويعطيه فرصة لوضع ما تعلمه حيز التطبيق وربطه بحياته الواقعية، أي التفكير في كيفية إدخال ما تعلمه في حياته الواقعية.ومن أهم فوائد السجلات التعليمية ما يلي: (Vee harris,2002 : 55).

معالجة معلومات جديدة:

يساعد في معالجة معلومات جديدة تعلمها في القسم، فالمعلم يقدم درس من 10 إلى 15د ثم يطلب من التلاميذ كتابة أفكارهم المفتاحية الأسئلة، أفكار اتجاه معلومات معينة، علاقات مع مواضيع أخرى أو جانب حياتي للتلميذ إذن التلميذ هنا يفكر في المعلومة،. توضيح النقط الغامضة، مناقشة، معالجة المعلومة قبل الانتقال لمادة جديدة.

نموذج رقم 28 لصفحة في السجل التعليمي:

تاريخ:	**الموضوع:**	**الاسم:**
Date :	**Sujet :**	**Nom :**
الأفكار المفتاحية أو كلمات مفتاحية:		
علاقات:		
أسئلة:		

- فهو يعطي للتلميذ نموذج لتجديد الأفكار المفتاحية وتذكرها.
- ويعطيه وقتا أكبر لمعالجة المعلومة.
- ويمكنه استعماله للمراجعة للامتحانات .
- يمكن إضافته لملف التلميذ في آخر السنة.
- إذا تغيب التلميذ يمكنه استعارة سجل زميله ليتماشى مع الدروس.
- يُمَكِّن المعلم من تحديد النقط التي لم يفهمها التلميذ أو فهمها بشكل خاطئ فيحسن من تعليمه.
- يُمَكِّن التلميذ من تكوين رابط بين ما يتعلمه والتجارب الحياتية الواقعية.

تنبؤات Prévision:

- ما هي النقطة التي أريد التعمق فيها.

- ما هو الهدف الذي يمكن أن أحدده.
- كيف يفيدني ما تعلمته مستقلا.

التقييم الذاتي: Auto évaluation

يجب على المعلمين أن يعملوا مع تلاميذهم لوضع أدوات تقييم ذاتي تشجيعهم على تحديد أهداف طموحة في سجلاتهم التعليمية.

وقد ذكرت Vee Harris نوعين من أدوات التقييم الذاتي.

1

إجابات التلميذ في سجله التعليمي

0	1	2	3	4
غير محفزة	جزئية	كاملة	مفيدة	قوية

2

إجابات التلميذ في سجله التعليمي

تعمق ضعيف 1	تعمق نسبي 2	تعمق كبير 3
إجابة فقط محددة وأفكار	إجابة مع أمثلة	إجابة مع أمثلة محددة

(Vee Harris: P56)

مستوى عالي من التفكير:

الشكل الثاني من السجل التعليمي يحمل أسئلة لتشجيع التلاميذ على التفكير حول ما تعلموه في بداية الدَّرس، وسطه وفي نهاية الدرس.

أ) في بداية الدرس:

- ما هي أسئلتك حول المادة المدَرَّسَة البارحة؟
- سجل نقطتين مهمتين حول نقاش البارحة.

ب) في وسط الدرس:

- ما هي النقطة التي تريد التعمق فيها؟
- إلى أي حدّ وجدت الموضوع مشابه لموضوع آخر؟
- هل الدرس سهل أو صعب بالنسبة لك؟ اشرح لماذا؟

ج) في نهاية الدرس:

- حدث أو معلومة سمعتها وقد أدهشتك؟
- كيف يمكنك تطبيق هذه المادة خارج القسم في حياتك اليومية؟

وبعد ذلك يمكن للمتعلم القيام بما يلي:

1) التغذية الراجعة Feed back:

- ما هي النشاطات التي قمنا بها؟
- ماذا تعلمت؟
- ما علاقة ما تعلمته مع الحياة الواقعية؟

2) **تحليل:**

- ما أحببت وما لم أحبه في تجربتي التعليمية.
- كيف أحس نفسي بالنسبة لما تعلمته؟
- ما هي تساؤلاتي أو انشغالاتي حول ما تعلمته؟.

د) **اقتراحات العمل بالسجل التعليمي للتلميذ:**على المعلمين احترام ما يلي:

- من حق التلميذ كتابة (خاص Privé) أمام كل نقطة سجلها ولا يريد إلا المعلم أن يطّلع عليها دون تقاسمها مع الآخرين.
- الإجابة عن نقط سجّلها التلميذ على سجله بطرح أسئلة تُوَجِّه سيرورة التعلم لإتخاذه القرار وحل المشكل.
- التركيز أكثر على التعبير على الأفكار ومضمونها أكثر من الصحة النحوية أو نظافة الكتابة.
- بعد مرور الثلاثي الأول، يطلب المعلم من التلاميذ مراجعة أفكارهم على السجل وتشخيص كيف تغيرت طريقة تفكيرهم وآرائهم.

وتؤكد Mc. Combs يجب أن يقوم التلميذ بإعدادها تحت إشراف المعلم وجمع مواضيع متنوعة وذات صلة بالعمل التعاوني المدرسي (2000,Mc. Combs : 29-33).

6. لعب الأدوار Le jeu de rôles:

من بين الإستراتيجيات الفعالة التي تطور مهارات الاتصال، والتعبير عن الأحاسيس ووعيهم بما يحس الآخر وبما يفكر. وتمكنهم من أخذ دور شخصية أخرى وتقمصها.

وهي إستراتيجية لا تعتمد على ألبسة وتجهيزات بالدرجة الأولى والتلاميذ لديهم الوقت للتخطيط ومناقشة الوضعية أو اختيار حلول وتحضير السيناريو الأساسي وبعد الانتهاء يتناقش التلاميذ حول مشاعرهم أثناء القيام بالأدوار وما تعلموه بالخصوص، ويؤكّد ذلك أيضا (Paul Diel ,2002 : 54).

وعلى المعلم التقيد بما يلي لنجاح هذه الإستراتيجية:

- يجب على المعلم أن يتذكر دائما أنه على التلميذ ترجمة مهاراته إيجابيا (J. le comte) .
- على المعلم عرض وضعية أو موضوع محدد.
- إعطاء وقت محدد للتلاميذ لتطوير وتطبيق أدوارهم (من 5-10 دقائق) كافية عامة.
- يجب على المعلم أن لا يركز على الألبسة والإكسسوارات أكثر وإنما على تقمص الأدوار.

- **يعطي المعلم التوجيهات للتلاميذ وهي كالتالي:**

أ- التوجه مقابل الجمهور والتكلم بصوت عال.

ب- لا نتقيد بالملابس والإكسسوارات لكن نستعمل التعبير الجسدي كذلك لإيصال الرسالة.

ج- التركيز على الأعضاء المشاركين في لعب الأدوار والرسالة التي يريد إيصالها للمستقبلين.

- **كما على المعلم أن يشجع التلاميذ على تقييم مشاركتهم بـ :**

أ- هل أعبر عن الشخصية بشكل جيد أمام زملائي؟

ب- هل كل الأشياء المهمة الوضعية حاضرة؟

ج- الأفكار التي خططنا لعرضها في مرحلة التخطيط هل تم عرضها كلها؟

د- المهارات الجديدة التي تعلمناها في القسم هل استخدمناها بالشكل الصحيح؟

- **على المعلم أن يكون ملاحظا جيدا بإتباع القواعد التالية:**

أ- الاستماع بانتباه والبقاء صامت ومنتبه.

ب- إثبات للتلميذ بأنه يُدّعِّمُه دائما بالتصفيق أو كلمات مشجّعة.

ج- الضّحك في الوقت المناسب مع المشاركين وليس عليهم.

- **يجب على المعلم القيام بالتقييم المستمر وذلك بأن يطرح الأسئلة التالية على نفسه:**

أ- هل عبّر جيّدا عن المفاهيم بواسطة اللّغة أو أنشطة أخرى؟

ب- هل يوجد تلاميذ يخلطون أو غير متأكدين من الهدف من وراء لعب الأدوار أو من الموضوع المطروح أو دورهم شخصيا؟

ج- المكان أو الوسائل هل يجب تغييرها؟

د- أي المشاكل وضحوها من وراء لعب الأدوار؟

هـ- ما هي الأفكار الخاطئة التي قد تكون عُرِضَت؟

و- ما هي الأسئلة التي طُرحت خلال إستراتيجية لعب الأدوار؟

ز- ما هي المعلومة الجديدة المهمة؟

- ما هي العلاقة بين لعب الأدوار والمهام المستقبلية التي تُعَمِّق أو تُطَوِّر موضوع الدّراسة.

وبذلك تصبح إستراتيجية لعب الأدوار جد مهمة لاستغلال أنواع الذكاء المختلفة للتلميذ و (عقلي – حسي (عاطفي) – اجتماعي) وتجعل من التعلم أكثر دافعية ويحتفظ به التلميذ في ذاكرته أكثر.

ويأكد محسن علي عطية أهمية لعب الأدوار في التعليم في دراسة له حيث اعتبره أسلوبا ناجحا في جميع المواضيع ذات الطبيعة الحوارية أو القصصية أو المواقف التي تتوافر فيها عناصر الزمان والمكان مع إمكانية أن يكون الممثل واحدا والآخرون مشاهدون (محسن علي عطية، 2008 : 189).

وفي دراسة لمصطفى نمر مصطفى أكد على أهمّية التربية عن طريق اللّعب وجعله وسيلة لإدخال السرور إلى نفوس المتعلمين ومن إيجابياته العمل بحرية معقولة مع المتعلمين وعدم إرهاقهم بالأوامر والنواهي وإدخال عنصر التشويق والترغيب لإثارة الدافعية لديهم.

7. التنظيمات البيانيةLes organisateur graphiques:

التنظيمات البيانية من بين الاستراتيجيات التي تمكن التلميذ من التعبير عن أفكارهم بصريا أي رسم أفكارهم وكتابتها.

كما أنها وسيلة لتنظيم المعلومة والأفكار بيانيا، كما يمكن أن تُستغل لإيجاد أفكار جديدة وخلق علاقات بين المفاهيم.

ومن بين أشكال التنظيمات التعليمية البيانية:

1) **مخطط Le diagramme de Venn**

2) **شجرة المفاهيم L'arbre conceptuel**

3) **نموذج أخذ القرار Modèle de prise de décision**

4) **جدول P-M-I (أكثر – أقل – أهمية).**

على المعلم تعليم التلاميذ استخدام التنظيمات البيانية بما يلي:

- استخدام المعلم لها في تخطيط وعرض دروسه.
- عرض الجديد في التنظيمات البيانية وأهدافها.
- استعمال وسائل سهلة وبسيطة ومألوفة للعرض كيف نستعمل هذه التنظيمات البيانية (على السبورة، مسلط ضوئي، سبورة ورقية...).
- تعليم التلميذ استعمال وسائل بسيطة لوضع تنظيم بياني.
- مناقشة الأشياء المهمة التي تعلموها والغير المهمة وإعطائهم فرصة لمراجعة المعلومة.

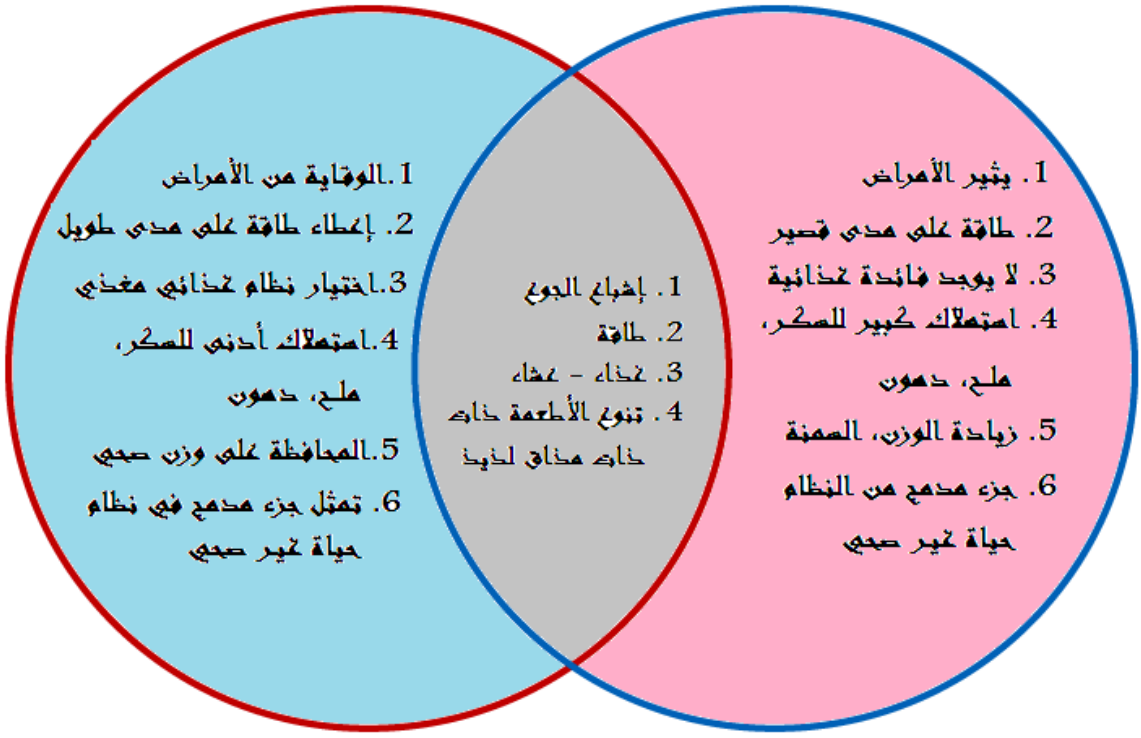
- إعطاء فرص للتلاميذ للتدرب على استخدام التنظيمات البيانية.
- استعمالها في عدة مواضيع.

1) مخطط Le diagramme de Venn

- يمكن مقارنة المعلومة بين شيئين على الأقل، مفهومين، أو فكرتين.
- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومة وملاحظة العلاقات، يمكن استعماله بعد قراءة نص، سماع محاضرة، مشاهدة فيلم....الخ.

مثلا: يريد التلاميذ مقارنة العادات غذائية الخطيرة والجيدة.

مخطط رقم: 6 مخطط Venn (Vee – Harris ,2002 : 60)

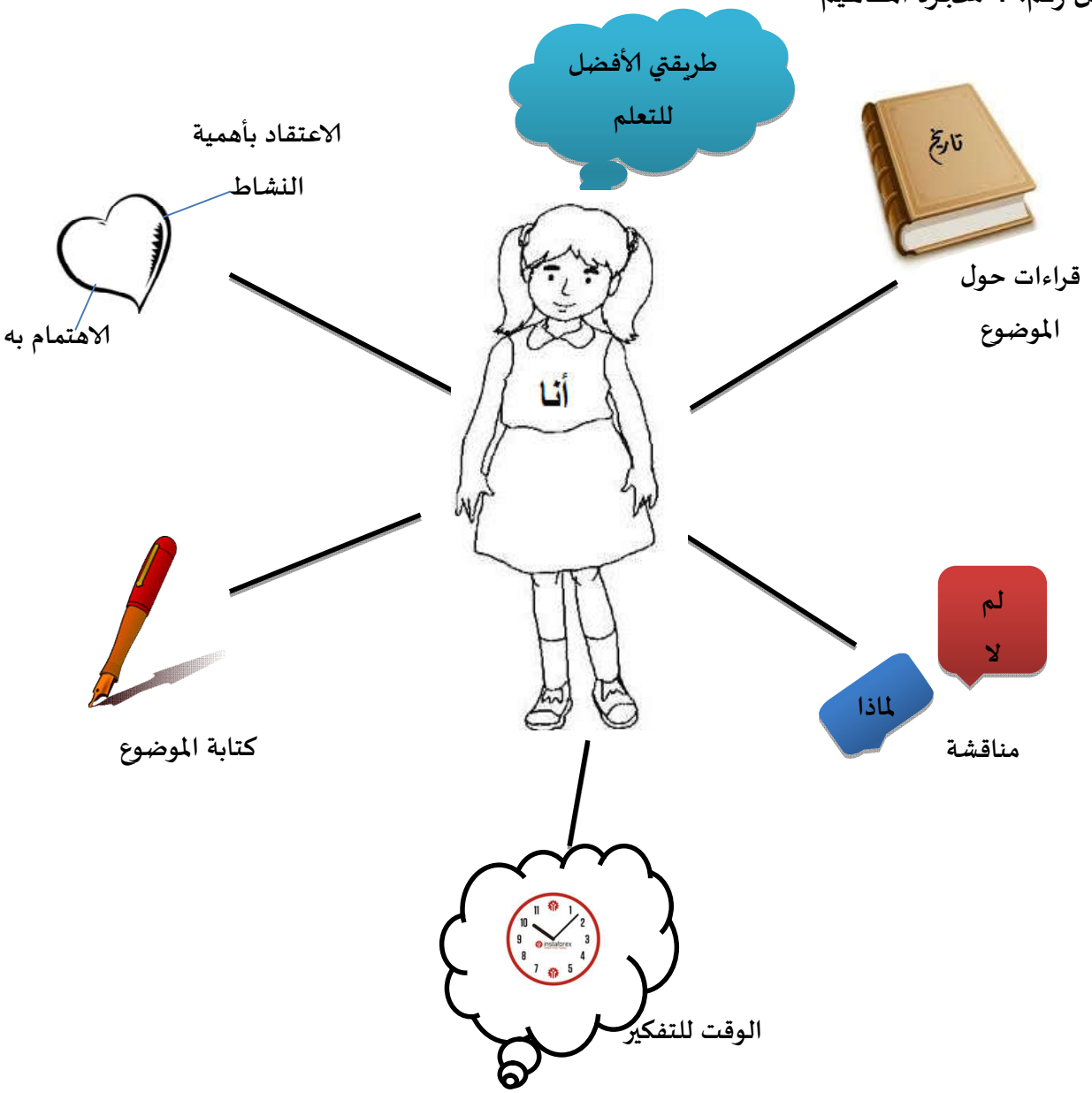


2) شجرة المفاهيم L'arbre conceptuel

لقد تم تطوير شجرة المفاهيم بداية من 1970 على يد الكاتب البريطاني (توني بوزان Tony Buzan) مختص في عمل المخ.طريقة سهلة لتمثيل الأفكار بواسطة كلمات مفتاحية، ألوان، أشكال.

شكلها غير مضبوط يجعل التلاميذ يحبونها لتنظيم أفكارهم وهذه الشجرة تمكن التلاميذ من توضيح العلاقات بين أفكارهم. (Vee harris, 2002 : 61). هذه الطريقة تدمج التفكير المنطقي والإبداعي، وإعطاء المعلم فكرة عن ما يعرفه التلاميذ وكيف يفكرون في موضوع معين.

الشكل رقم: 4 شجرة المفاهيم



مثال: شجرة مفاهيمية توضح التعلم الذاتي للتلميذ.

3) نماذج أخذ القرار Modèles de prise de décision

هي عبارة عن سيرورات مرحلة بمرحلة تشجع التلاميذ على إيجاد الحل، واختيار أفضل الحلول ووضع مخطط عمل لحل المشاكل وأخذ القرار.

بتجزئة كل مرحلة وإيجاد حلول أخرى، التلاميذ يستطيعون حل المشاكل بسهولة وبطريقة إبداعية.لذا يجب على متعلم امتلاك المهارات الأساسية لأخذ القرار ـــــ (نظرية أخذ القرار) المنظم البياني (ما أملكه وما أحتاج إليه) وسيلة لأخذ القرار يعطي إطار لجمع وتحليل المعلومات، يمكن لتلاميذ استغلالها.

نموذج رقم 29 أخذ القرار

4) جدول P-M-I (أكثر – أقل – أهمية).

يمكن للتلاميذ استعمال الجدول PMI لمقارنة وضعيات، أفكار، آراء وتنظيم معلوماتهم. **مثال:** السؤال لقد تم إعطائي أجوبة الامتحان في العلوم هل آخذها؟

جدول رقم: 6 جدول PMI لمقارنة وضعيات، أفكار، آراء وتنظيم معلوماتهم.

الاختيار 2	
قول: "لا شكرا"	
أكثر	أقل
▪ أحس نفسي مرتاح. ▪ سوف أحضر جيدا للامتحان النهائي إذا درست جيدا.	▪ ربما لن أحصل على نقطة جيدة في الامتحان . ▪ الزميل الذي قدم لي الإجابات يمكن أن يغضب مني.
المهم إعطاء الأسباب أستاذة ✕ هي أستاذتي المفضلة وأعلم أن امتحانها سوف يكون عادلا.	

الاختيار 1	
أخذ أجوبة العلوم	
أكثر	أقل
▪ أستطيع الحصول على درجة ممتاز. ▪ أستطيع رفع معدلي. ▪ لن أدرس بكثافة.	▪ ممكن أن أجوبة خاطئة ▪ سأحس بالذنب. ▪ لن أكون محضرا بشكل جيد للامتحان النهائي.
المهم إعطاء الأسباب الكثير من أصدقائي أخذوا الإجابات لكي لا يدرسوا. إذا قمت بالغش مرة سيسهل علي ذلك مرات أخرى	

قراري:

سوف أقول: "لا شكرا" وأثبت أنني أستطيع النجاح في الامتحان باستعمال استراتيجياتي للتحضير الجيد

8. سجل القراءات:

القراءة مهمة جدا بالنسبة للتلاميذ وفي جميع المجالات ليس فقط الخاصة بالمواد والبرنامج الدراسي. وعلى كل معلم أن يشجع ذلك سواء داخل القسم أو خارجه. ليزيد من الثراء اللغوي والمعرفي للتلميذ. وسجل القراءات هو وسيلة ليساعد التلميذ على التفكير فيما قرأه وتوجد عدة طرق للكتابة في السجل من أهمها:

- كتابة رسالة لشخص تحكي له ما قرأت.

- تصميم حوار لعب الأدوار حول القصة التي قرأتها (حوار).
- كتابة خلاصة أو المغزى حول ما قرأت.
- إعطاء نهاية مخالفة لما قرأت هذا يزيد من تطوير الخيال الواقعي للتلميذ.

ويضيف Philipe Brassen في دراسة له بأن هناك 10 طرق لزيادة دافعية التلميذ للقراءة.

1- حق عدم القراءة.

2- حق تجاوز صفحات.

3- حق عدم إكمال الكتاب.

4- حق إعادة القراءة.

5- حق الحصول على أي شيء (ثواب).

6- تقليد بطل القصة.

7- القراءة في أي مكان.

8- توزيع القراءة.

9- القراءة بصوت مرتفع.

10- حق السكوت.

ويضيف:لا تسخر ممن لا يقرأ إذا أردت منه أن يقرأ يوما ما. (: Phillippe brasser,2013 18).

9. التعلم بالخدمة L'apprentissage par le service:

إن التعلم بالخدمة هي تطبيق أهداف في الواقع والتي لها أثر إيجابي على التلاميذ ومن أهم إيجابياتها:

- إعطاء روح للقسم الدراسي.
- التعمق في معارف ومهارات اكتسبوها من المدرسة وتطبيقها في الواقع المعاش.
- إقامة علاقات إيجابية مع أشخاص مختلفين.

- اكتشاف فوائد جديدة ومهارات جديدة.
- العمل بمراحل وبالتدرج لتحقيق الأهداف.
- العمل في مجموعات.
- تطبيق دور Leader Schip
- تعلم قيمة مساعدة الآخرين والاهتمام بذلك.

أما إيجابياتها بالنسبة للأساتذة:

- مشاركة فعالة وذات معنى ومباشرة مع التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ ذوي صعوبة مع أهداف البرنامج.
- إقامة علاقات مع البيت، المدرسة، والمجتمع.
- مساعدة المدرسة لنضج أكثر وضوحا بالنسبة للمجتمع.
- رفع من الإفتخار كونه مدرّس.

مثال عن مشروع تعلم بالمهمة.

الهدف Objectif1 جعل المدرسة محيط إيجابي للجميع.

المشاريع الممكنة:

- خلق فرق عمل تلاميذ تساعد المتمدرسين الجدد على زيارة المدرسة والتعرف عليها والإجابة عن تساؤلاتهم.
- فريق عمل للقيام بدور الإعلامي بالمدرسة: تصميم إعلانات، تنظيم تظاهرات.
- فريق عمل يتابع تلاميذ المتفوقين وما أنجزوه لتكوينهم وإعطائهم بطاقات استحسان ووضع صورهم على الجدران المدرسة وتشجيع من قاموا بمجهود أكبر.
- إقامة أيام لشكر المعلمين أو طاقم الإداري للمدرسة.

الهدف 2 تطوير المدرسة

المشاريع الممكنة:

- تنظيف المدرسة.
- تشجير المدرسة.
- حملات توعية حول عدم رمي الأوساخ بالمدرسة.
- حملات تزيين.

تحويل مشروع الخدمة إلى مشروع تعليمي:

توجد خمس خطوات للتعلم بالخدمة: وهي:

الخطوة الأولى: التحضير

يجب على التلاميذ أن يفهموا لماذا مشروعهم مهم وما هي الفوائد التي تعود على المجموعة من وراءه ويجب عليهم تحديد الأهداف والنتائج المرجوة . والنموذج التالي يساعدهم في ذلك: (Vee Harris, 2002 : 69)

نموذج رقم 30 مرحلة التحضير

اختيار مشروع خدمة:

الحاجة محددة: .....

1. ترقيم أسباب في أن القسم يجيب على هذه الحاجة؟ .....
.....
2. ما هو مشروع قصير المدى الذي بتحقيقه نجيب على هذه الحاجة؟ .....
.....
3. إلى ماذا نحتاج لتحقيق هذا المشروع (أموال، وسائل، مساعدة الآخرين، تنقل.....)؟ .....
.....
4. ما هي التحديات أو الصعوبات التي قد تعترضنا لتحقيقه؟ .....
.....
5. وضع مشروعين على المدى الطويل يستطيع القسم تحقيقهما للإجابة على هذه الحاجة؟.....
.....

الخطوة الثانية: إعداد مخطط Elaborer

التلاميذ يصمِّمُون مخطط مرحلة بمرحلة وكل تلميذ مسؤول عن جزء من المشروع والأساتذة يجب أن يشجعوهم. والنماذج التالية تساعدهم في ذلك: (Vee Harris, 2002 : 70)

نموذج رقم 31 مرحلة اعداد مخطط

تحقيق مشروع تعلم بالخدمة:

1. الحاجة التي سوف نشبعها .....
.....
2. شرح بسيط ومختصر عن المشروع .....
.....
3. أهداف مشروعنا: .....
.....
4. أعضاء المشروع: .....
.....

المهام المنوطة	المسؤول	أجل الاستحقاق
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

الخطوة الثالثة: وضع مخطط قيد التنفيذ

هنا دور الأساتذة جد مهم في تشجيع التلاميذ واقناعهم أن المحيط التعلُّمي يحتوي على إخفاقات ونجاحات ويجب التذكير دائما بنتائجهم ومدى تقدمهم.

الخطوة الرابعة: تقييم المشروع

من أهم طرق التقييم: لعب الأدوار، المناقشة، الكتابة بالسِّجل التي رأيناها سابقا. والوسيلة التالية تساعد على ذلك: (Vee Harris, 2002 : 71)

نموذج رقم 32 تقييم مشروع التعلم بالخدمة.

الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. أي مهارات اعتمدنا عليها لتحقيق المشروع؟ .....
.....
2. ماذا حققنا من ورائه؟ .....
.....
3. ماذا نفعل لتطوير مشروعنا مستقبلا؟ .....
.....

الخطوة الخامسة: العرض

للتعمق في التعلم لابد للتلاميذ عرض تحكمهم في المهارات، المعارف والنتائج، وذلك بتقديم تعزيز لزملائهم، عائلاتهم المحيط المدرسي والمجتمع. يمكنهم ذلك بتحرير مقالات تنشر في جريدة المدرسة.

10. الأسئلة المركزة على الاختلاف: Les questions axées sur les enjeux:

توجد عدة اختلافات في المجتمعات في مواضيع مختلفة ويجب إعطاء الفرصة للتلاميذ للتفكير لوحدهم ومع الآخرين لتطوير مهاراتهم والتفكير بوضوح للوصول لقرارات.

ومراحل هذه الإستراتيجية هي:

- حصر الاختلاف.
- دراسة.
- أخذ قرار.
- الدفاع عن رأيه.
- الفصل.
- تقييم النتائج.

أمثلة عن اختلافات في مواضيع خاصة بالصحة.

هذه التساؤلات يمكن طرحها في حوارات – محاضرات – لعب أدوار – مشاريع.

أ. هل يجب أن نسمح للتلاميذ باختيار فريق البحث؟.

ب. هل يجب على المدرسة أن تضع قوانين خاصة باللباس المدرسي؟

ج. ساعات التمدرس يجب أن تعدل حسب عادات نوم المراهقين؟

أ. دراسة الموضوع:

يجب على التلاميذ جمع معلومات حول الموضوع ويمكن للمعلمين مساعدتهم بالوثائق، جلب محاضرين لهم، تحضير خرجات ميدانية.

والوسيلة التالية مساعدة لهم: (Vee Harris, 2002 : 77)

نموذج رقم 33 مرحلة دراسة الموضوع

ملف البحث

الموضوع: : .....

المصدر: .....

معلومات مهمة: .....

مؤشِّر مؤثر بالموضوع: **نعم** **لا**

(ضع إحاطة حول إجابتك)

إذا كان نعم بأي طريقة؟

.....

.....

أفكاري: .....

وكيف أوضحها: .....

لمعالجة الموضوع: .....

.....

.....

ب. أخذ القرار:

نموذج رقم 34 مرحلة أخذ القرار

أخذ قرار السؤال:		
الأحداث	مع	ضد ....
الأحاسيس	....	....
أفكاري الجديدة	....	....
قراري		
أسباب قراري		

ج. الدفاع عن رأي:

نموذج رقم 35 مرحلة الدفاع عن الراي

بحث حول تحديد الوضعية – هذا ما اعتقده

العنوان: .....

بعد تحليل كل المؤثرات قررت: .....

.....

.....

أعتبر اختياري الأحسن لأنه: .....

.....

.....

د. الفعل:

في هذه المرحلة يجب على التلاميذ أن يستغلوا كل ما تعلموه في موضوع ما (تصميم مخططات عمل، ولنجاح ذلك يجب على المعلمين القيام بما يلي:

1/ تشجيع التلاميذ على مناقشة مشاريعهم مع والديهم.

2/ وضع توقعات موضوعية.

3/ تشجيع أفعال معينة في مدة محددة.

4/ تشجيع التلاميذ على المشاركة في أعمال تعاونية موجبة.

5/ تحديد معايير محددة وواضحة مرتبطة بالأفعال.

وهذه أصناف الأفعال:

- البحث وجمع المعلومات.
- حملات تحسيسية.

وهذه الوسيلة تساعد في هذا الجزء: (Vee Harris, 2002 : 77)

نموذج رقم 36 مرحلة الفعل

تخطيط الأفعال

ما هي النتائج التي تريد بلوغها؟

ما هو مخطط عملك؟

هل تستطيع التوقف أو تعديل الفعل؟

.....

.....

أمثلة عن أفعال:

- كتابة تقرير.
- اتصالات هاتفية.
- كتابة رسائل للجرائد.

فكر في أمثلة أخرى للأفعال.

وضح أفعالك

السؤال: .....

رأيي هو: .....

الفعل	نوع الفعل	المصادر المستعملة	أفعال فردية أو جماعة	تاريخ الفعل	نتائج الفعل

الفعل الذي اخترته

هـ. تقييم النتائج:

إن تفكير التلاميذ في تجربتهم تمكنهم من اكتساب معارف جديدة وتقييم التعليم الشخصي.

نموذج رقم 37 مرحلة تقييم التلميذ لنتائجه ذاتيا

قيم أفعالك	
السؤال:	
ماذا فعلت	ما هي النتائج
ماذا أستطيع أن أفعل الآن؟	
ما هي الأشياء الأكثر أهمية التي تعلمتها في هذه الدراسة؟	
كيف أستطيع وضع عمليا المعلومة والمهارات الجديدة المكتسبة	

11. إستراتيجية الهرم التعليمي:

شكل رقم 5 الهرم التعليمي

www.teachinantario.ca /employant/F1/3b stratégies. htul 30/40/2015

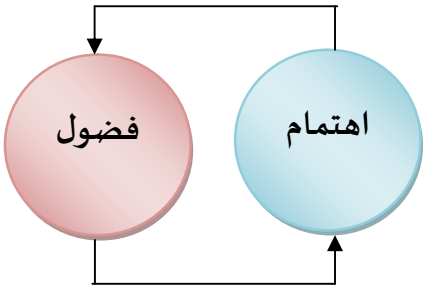
إذن على المعلمين إدراك أن لكل تلميذ حاجات ونقط قوة.

في كل مرة ينوع المعلم من طريقة عرضه للمادة ويقيس درجة دافعية تلاميذه ليعرف أي الطريقة تزيد من دافعيتهم للتعلم فيغير في كل مرة وحسب المادة المدرسة طبعًا.

المعلمين الأكفاء يعلمون أن كل التلاميذ:

1. يريدون أن نتقبلهم كما هم.
2. يريدون التعلم والتطور.
3. أن نؤطرهم ليتعلموا ويُحَسِّنُونَ مستواهم على الصّعيد المدرسي والاجتماعي.
4. يتعلموا أحسن عندما تكون الوسائل فعّالة.
5. يتعلموا أحسن عندما نحثهم بطريقة فعّالة.

- بعض التلاميذ ليسوا مستعدين لتعلم مفاهيم جديدة أو اكتساب كفاءات جديدة فهم بحاجة لدعم وتوجيه ولذلك يجب على المعلم عند التخطيط للدّرس أن يقترح نشاطات ملموسة ولا تحتوي على مراحل كثيرة.
- البعض لديهم اكتساب المفاهيم الجديدة هنا تسهل مهمة المعلم فقط بنوع من النشاطات.
- البعض الآخر لديه معرفة سابقة هنا المعلم يتعمق أكثر في المفهوم.
- اهتمام التلميذ بالدرس يتغذى من فضوله.



لإشباع حاجات التلاميذ لابد من:

- إعطاءهم فرصة العمل جماعات صغيرة أو فرديا.
- بإعطائهم وسائل مختلفة.
- إعطاءهم فرصة لتقديم أعمالهم.

احترام الهرم التعلمي يسهل على المعلم مهمته ويعطي نتائج إيجابية.

12. استراتيجية الحوتة الزرقاء:

نضع حوض سمك في القسم، وكل يوم يكون تلميذ مسؤول عن إطعامه أو وسط المدرسة وفي الاستراحة يذهب التلاميذ للتمتع برؤية الأسماك إذن هنا سوف نكسب الطفل قدرات جمالية – فضول – راحة نفسية وعقلية – متعة) تجديد طاقة لاستئناف الدراسة.

13. استراتيجية علبة الأسئلة:

توضع فيها انشغالات التلاميذ، ما لم يفهمه، مشاكله المدرسية (بدون ذكر أسمائهم)، نعطي لتلميذ وظيفة سكرتير يقرأ بصوت عالي الأسئلة المطروحة نلغي المتشابهة ونكتب على السبورة الأسئلة الواضحة لا يجيب المعلم مباشرة لكن يطلب من القسم التفكير للمناقشة معهم فالإجابة المباشرة لا تفيد يُشَكّل فِرق بحث، يعطي حلولا لوقت محدد والسؤال يبقى مطروحا إلى حين وضع إجابة نهائية من طرف المعلم إِعتمادا على حلول التلاميذ.

14. الملف المدرسي المشترك:

علب متينة تمكن كل القسم من تخزين ثروات معرفية مكتوبة مثل: (صفحات كتب، صور، نصوص، جرائد، شعر، تاريخ، علوم نتائج لتجارب، خرائط جغرافيا، مجسمات، رسم فني.....

15. المخبر (الورشة الصغيرة):

من تصميم القسم (التلاميذ والأستاذ) من حق كل تلميذ أن يجد فيه ما يحتاجه من أدوات ضرورية الخاصة بكل درس، مثال: أنواع التربة، ميزان..... ومن الأفضل صناعة الوسائل التعليمية من طرف التلاميذ تزيد من دافعيتهم وفضولهم المعرفي.

16. الحديقة المدرسية:

يؤكد J. Vial لكي يشعر التلميذ بالمتعة والفرح للتعلم لابد أن ينغمس في نشاطات عملية فالحديقة المدرسية توفر له هذه العواطف مع تعلُّمه مبدأ المحافظة على البيئة ونظافة المحيط.(تقليب الأرض، غرس أشجار، أزهار، تنظيفها، مبيدات..... (J vial,1996: 69)

17. الأقسام المتنقلة:

لها هدف معين لبحث معين.

مثال: ملاحظة حدث جغرافي (الكسوف)، آثار تاريخية، مؤسسة اقتصادية، فيشبع التلميذ حاجة الفضول والاستكشاف ويتعود على العمل التعاوني (تحضير كناش تسجيل المعلومات- كاميرا تصوير – إخراج فيديوهات.....) وهنا طبعا يحتاج الأستاذ لفريق عمل يساعده على الحراسة والمراقبة وبعد العودة للمدرسة تتم عملية كتابة ما توصلنا إليه كتقارير أو بحوث لأيام أو أسابيع حسب حجم المعلومات فنحصل على بحث ثري نضعه في الملف المدرسي الخاص.

وتوجد أيضا: **الأقسام الخضراء**: نقصد بها نذهب مع التلاميذ في فصول الربيع لملاحظة الجبال والخضرة والطبيعة.

الأقسام البيضاء: في فصل الشتاء لملاحظة الثلوج مثل الشريعة.

18. الإذاعة المدرسية:

هنا يقوم التلميذ بكل الأدوار من محضر برامج ومخرج ومقدم حصص وأخبار مدرسية فهذا له دور فعال في تطوير التلميذ عدة قدرات: الثقة بالنفس وتقدير الذات، المسؤولية، البحث والنشاط.... (vial,1975 :109).

التلفاز المدرسي:

تقوم به الدولة مع مساعدة معلمين وأساتذة وتلاميذ وأخصائيين نفسانيين لتحضير برامج خاصة بالطفل والمراهق لإشباع حاجاتهم.

2. الاستراتيجيات العاطفية:

يقول Gloton في كتاب Mc Combs: " .....المدرسة المفتوحة على الحياة والعالم الخارجي، مدرسة ممتعة وبها فرح..." (Mc Combs,1975 : 149).

1. استراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية:

أكّد باندورا في أبحاثه حول الفاعلية الذاتية على أن إدراكات التلميذ الخاصة بالمحيط الصفّي هي المصادر الأكثر أهمية للدافعية وتوجد ثلاث إدراكات وهي:

- إدراك التلميذ لقيمة النشاط الذي يقوم به.
- إدراك التلميذ لكفاءته للإنجاز
- إدراك التلميذ لسيطرته على النشاط الذي يقوم به

وهذا يتفق مع دراسات فابيان فونوبيه 2012 وبان فورنر 2006، التي ذكرت سابقا.

فالفاعلية حسب باندورا هي: اعتقادات الفرد فيما يمكنه القيام به وما يفكر الحصول عليه إذا حقق فعل معين يؤثر على ما يختاره وعلى قوة مجهوده وإن إقناع الفرد بأنه يملك قدرات للقيام بالنشاط توثر على توقعه لفاعليته فحسب باندورا يجب أن نعمل على توقع الفاعلية أكثر من توقع

النتائج وقد أكد باندورا في نظريته على المصادر الأربعة التي يحقق الفرد من خلالها الإحساس بالفاعلية الذاتية والتي يجب على المعلم أن يعمل عليها وهي:

1/ التجارب الناجحة للفرد وهي مؤشر للقدرة فالتخطيط لنشاطات يستطيع التلميذ النجاح فيها وإن كان نجاحا جزئي نُبعده عن الفشل المتكرر.

2/ وجود النموذج أو القدوة شريطة أن يتصف بالفاعلية الذاتية المرتفعة ويا حبذا لو كان هذا النموذج المعلم

3/ المؤثرات الاجتماعية اللفظية التي تؤكد بها للتلميذ بأنه يملك قدرات معينة وكفاءات.

4/ الحالات الفيزيولوجية والعاطفية التي يقيّم من خلالها التلميذ ولو جزئيا قدراته وقوته.

وقد حلّل فيو دراسات بتريش حول مصادر الدافعية ونتائجها على التعلم فوجد أن الدافعية عند التلاميذ يَأخذ مصدرها من إدراكاتهم وصورة التلميذ عن نفسه جدّ مهمة (R. viau, 1995 : 228).

وقد أكّد برنار وينر B. Weiner على أن قدرات التلميذ ليست هي العنصر المهم في تعلمه لكن القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها.

وأبرزت دراسات كارول إيمز Carol Ames أن التلاميذ في حالة لا دافعية لهم أهداف آداء فقط أي يقومون بالنشاط للحصول على نقط مرتفعة أو مدح ولا يهمهم اكتساب معارف جديدة.

أما ويلي لانس Willy lens وفريقه فقد أوضحو أن التلاميذ الذين لديهم طموحات واضحة وأهداف مبرمجة زمنيا (إدراك زمني للمستقبل) هم من يدركون قيمة النشاط أكبر وهذا يتفق مع دراسة يان فورنر 2006 حول مركب الإدراك الزمني للدافعية.

وحسب فونوبيه فإن إدراك التلميذ لكفاءته جد مهم للتلميذ ويُعتَبر النشاط موقف تحدي وتوجد علاقة بين إدراك الكفاءة ونوع إستراتيجية العقلية التي يتبناها التلميذ وهذا ما أكدته الدراسة التطبيقية للبحث فتوجد علاقة إرتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

وهذا قد أكدته كذلك دراسة Bouffard – Bouchard حيث وجدا بأن التلاميذ الذين لديهم إدراكات عالية لكفاءتهم سيتعلمون إستراتيجيات تعلم مقننة مثل التنظيم الذاتي، التقييم الذاتي مقارنة بإستراتيجية التذكر فقط.

وإن إدراك التلميذ لسيطرته على النّشاط ونتائجه يجعله يتعمق أكثر في المادة ويضع جسور وعلاقات بين العناصر للوصول إلى تركيبة معينة.أما فاقدي السيطرة فيكتفون بتذكّر أكبر قدر من المعلومات.(**Viaux , 1995 : 229).**

وقد استخلص Viaux أنتلميذ ذو دافعية مرتفعة لديه طموحات واضحة يؤدي به لإدراك أهمية وفائدة النشاطات المدرسية التي تقدّم له، ومدرِك ومقتنع أنهقادر على إنجازها وبأنه يتحكم في سيرها ونجاحه فيها.

ويؤكِّد Viaux أن تلميذ ذو دافعية مرتفعة تتميز بالإصرار على إنجاز النشاط وإن كان صعبا ومتعته لإنجاز المشروع كبيرة ولو قضى فيه ساعات فهو لا يشعر بمرور الوقت لأن درجة استمتاعه كبيرة.

أما التلميذ في حالة لا دافعية فيستعمل استراتيجيات لتجنب العمل في النشاط مثال: يطلب من المعلم إعادة الشرح بلا فائدة فقط لربح الوقت وانقضاء الحصّة أو يتغيب باستمرار.....

أكد Neves أن الفرق بين معالجة المعلومات بواسطة الكمبيوتر وبواسطة العقل الإنساني هو أن العقل الإنساني لا يعمل لوحده بل إذا جاءت فكرة معينة فإن مجموعة من الميكانيزمات تعمل معا (مكانيزمات عقلية – نفسية – اجتماعية - فيزيولوجية.....)(Sylvain grandserre,2013 : 10).

فالمشاعر تلعب دور أساسي في التفكير الإنساني وتقوم حتى باشتراطه فتلعب دور المنتبهات مثال: الشعور بالخجل عند القراءة يؤدي إلى التأتأة (عدم القدرة على إخراج الحروف من مكانها الصحيح يؤدي إلى الفشل في القراءة. وهذا ما أكدهباندورا في نظريته حول الفاعلية الذاتية.

كما أكد المعرفيون أن هناك علاقة وطيدة بين الذّاكرة والمشاعر مثال: بتجربة ممتعة وناجحة نتوقع نجاح آخر بتذكرنا فنزيد إعادتها للشعور بنفس الفرح والمتعة.

سمّاها بعض العلماء كـ Neves بالتخيلات الواقعية.

وقد أكّد كل من Barde, schachtezr, Suige 62, lazarus 66-82, sherer 2000, leis 2005, Canon.... على علاقة العمليات المعرفية بالمشاعر وعلى دور التنظيم العاطفي أو ما سمّاه Mayer, Salovey 97 بالذّكاء العاطفي.فهو القدرة على إعطاء تغيير للمشاعر وعلاقاتها مع بعضها البعض والأهم هو مدى تسييرها لهذه المشاعر وذلك بما يلي:

- إدراك بدقة مشاعرنا ومشاعر الآخر.
- تحديد وتسيير مشاعرنا لجعل تفكيرنا أكثر فائدة.
- فهم مشاعرنا.
- تنظيم مشاعرنا بفاعلية وهذا ما أكدهBandura, 2000: 109).

يؤكد J.andré يجب أن يتعلم التلميذ بأن المجتمع سريع التطور والتغير والإنسان مطالب بالتعلم طول حياته لكن أي تعلم وكيف يتعلم فيجب على المتعلم أن يحب التعلم أولا، فالفضول طبيعي للتعلم لكن عندما يكبر يشعر بالخوف من التعلم لماذا؟ لأنه سوف يأخذ مخاطر ويواجه المجهول فخوفه من التقييم السّلبي والفشل وفقدان تقدير الآخرين وتقدير الذات هذا ما يجعلنا نقول دائما لا يمكن فصل الجانب العقلي عن الجانب العاطفي.

ويقول J. André المدرسة عند البعض مكان للفشل مما يؤدي لفقدان الثقة ثم رفض أي نشاط عقلي.(J. André, 2005: 1)

يجب أن يكون تمرة التعليم اكتساب معارف دائمة نستطيع نقلها للآخر وخلق رغبة ومتعة في التعلم.

ويؤكد J. André دائما أُحِسُّ أن هذا المركب المهم (أي الدافعية) إما يُعتَقد من طرف المربين أنه دائما موجود فلا داعي لاستحضاره أو أنه غير موجود فنتخلى عن التلميذ. (J. André, 2005: 13).

وإذا اكتفينا بطرق محددة في اكتساب المعارف لا يمكن أن نكون الدافعية عند التلميذ وتؤكد Maria Montessorie أن: "نمو الطّاقة النفسية عند الطفل لا يمكن أن يحدث إلا إذا احترم المحيط شخصيته".

فيجب اعتبار هذه القوة نتيجة للعملية التعليمية وليس فقط وسيلة.

ويؤكد جاك لوكنت بأن الارتياح النفسي لدى التلميذ هو نتيجة تقدير ذات مرتفع ودافعية داخلية للتعلم. (J. Compte, 2012 : 30).

لا يستطيع التلاميذ اكتساب ثقة عالية بالنفس وإحساس بالكفاءة وبأنهم معلّموا أنفسهم إلا إذا كانت لديهم علاقات إيجابية مع محيط يوفر لهم دعم إيجابي، كما يجب خلق اهتمامات مشتركة بين المعلم والتلميذ.

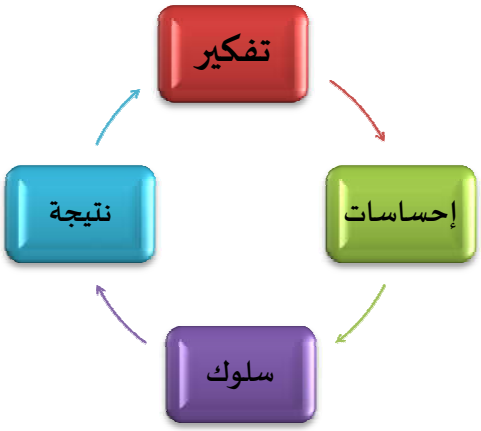
كما تؤكد نانسي بيك Nency peck أن مشكل اللاّأمن واللاّتكيف أساسه إدراك التلاميذ أن المدرسة ليست لهم إذن يجب أن يتأكد التلميذ بأن المدرسة هي بيته الثاني ودور المعلم كبير في ذلك.

كما يجب زرع تفكير إيجابي من الداخل والاهتمام به كما نهتم بالزّرع حتى ينمو ويعطينا أزهارا وثمارا.

ويؤكد P. Meirieu بأن القسم يجب أن يكون فضاءًا دون تهديد، كما يجب على كل معلم أن يفهم بأن الدافعية للتعلم قدرة طبيعية موجودة عند كل التلاميذ مدعومة بتفكير إيجابي وجو تعليمي مشجع. والرهان الذي يجد المعلم نفسه أمامه هو البحث عن وسائل لتجاوز السلوكات السلبية لإيقاض الدافعية الدّاخلية للتلاميذ.

وأكد جاك لوكونت على ضرورة توفير الأمن العاطفي للتلميذقبل تعليمه أي حرف واحترامه كفرد لشخصيته وضرورة أخذ قرارات جماعية داخل القسم لتشجيع روح المبادرة. ويؤكد على تعليم التلاميذ فهم ذواتهم وكيف يعمل تفكيرهم لأن التفكير له أثر أساسي على الأحاسيس وبالتالي السلوك.

مخطط رقم: 7 مخطط سيرورة التفكير



وهذا يتفق مع دراسة لـ B. Mc. Combs

مثال: تلميذ يقول أنا لا أستطيع أن أنجح في الرياضيات لا ينجح في الرياضيات.إلا إذا غير اعتقاده السّلبي وحوّله إلى اعتقاد إيجابي وبالتالي يجب تعليم التلميذ التحكم في أفكاره وبالتالي في العواطف التي يُغذيها. كما يجب أن يعيش المراهقين في إطار علاقة إيجابية ويكشفون سيرورتهم العقلية فتظهر متعتهم في التعلم تظهر جليًا. (J. le comte, 2012 : 31)

ويؤكد جاك أندريه كذلك بأن الدافعية قوة تعمل في إطار عمليات متفاعلة (سيرورة جسمية – نفسية – عقلية.... الخ) لا يمكن فصل جانب عن الآخر هذا ما يجب أن يفهمه القائمين على التربية والتعليم. (J. André, 2005 : 15).

وقد أكد العديد من الباحثين أهمهم: J. Le comte – Seligman – Zemerman – A. Bandura. بإن الحاجة لتقدير الذات وتقدير الآخرين مصدر نمو وتطور الدافعية. ويوصي J. André تكوين المكونين والمعلمين في الدافعية أساسي فهم العنصر الأساسي المؤثر في زيادتهاو كل نجاح متعلق بالدافعية فهي عامل مهم لكي نصبح فعالين وناجحين وهو يَعتبر الدافعية المخرج الرئيسي الذي يسمح بتعليم أحسن والحصول على نتائج أفضل، وهذه الفكرة ليست جديدة لأنه في 1762 م في L'emile انتقد جون جاك روسو تقنيات لتعلم القراءة فقال:

"..... وسيلة أهم من كل هذا والتي نحتاجها دائما هي الرغبة والمتعة في التعلم، أعطوا للطفل هذه الرغبة واتركوا مكاتبهم ... فكل طريقة تكون مناسبة له....." (J. André, 2005 : 15).

ويؤكد كارل روجرز أن التجربة الشخصية للمتعلم تعتبر الأساس في التعلم. مثال: الطفل يتعلم عدم لمس الأشياء الساخنة بالتجربة. فالتعلم التجريبي يمس كل شخصية الطفل والجانب النفسي خاصّة لكن يجب أن يكون المحيط مشجعا لذلك، آمن متقبل له. وهذا يتفق مع دراسة – ryan - deci pentrich Zemerman – A. Bandura. حول التعلم الذاتي.

ويؤكد روجرز أن السّلوكات التي تزيد من الدافعية هي:

1/ التوجه الإيجابي.

2/ إعطاء الثقة للآخر

↓ ↑

الوثوق بالآخر

↓ ↑

الثقة بالنفس

ولكسب الثقة يجب:

أ. معرفة النفس.

ب. وحدة النفس.

ج. إثبات النفس.

د. الثقة بالمستقبل.

هـ. قدرة على التحمل (الفشل – الصدمة .... الخ. (Paul vial: 139-140).

ويؤكد روجرز ضرورة إبتعاد المعلم والوالدين عن السلوكات التالية التي تضعف الفاعلية الذاتية وبالتالي الدافعية الداخلية:

أ. التهديد المستمر.

ب. عدم ترك وقت فراغ للطفل فلا نترك له مجال للإتصال مع نفسه، الخيال معدوم، الحياة الداخلية معدومة.

ج. الحماية الزائدة إلى درجة التفكير والإحساس والكلام في مكانه.

مثال تقول الأم: البس المعطف أحس بالبرد !!.

د. زيادة نشاط المعلم وقلة نشاط التلاميذ.

هـ. كثرة النصائح بدون بدائل.

و. صوت المعلم مخيف.

ز. نظرات أو إيماءات المعلم الدالة على السّخرية من التلميذ.

وفي دراسة لعادل محمد العدلأكد أن التوافق مع الذات ومع المجتمع من الأسباب الإنفعالية والبيئة لصعوبات التعلم حيث أن مشكلات التلميذ الانفعالية تعيقه عن التركيز وتؤثر في تعلمه، منها: الشعور والإحساس بالفشل والحرمان من التقدير وعدم إشباع حاجة الحب والحنان واتجاهات الأسرة السلبية نحو المدرسة وهذا يتفق مع دراسة A. Bandura حول الإحساس الفاعلية الذاتية وأثرها على رفع الدافعية الداخلية للتعلم. (عادل محمد العدل,2010 : 43).

ويتساءل P. Meirieu في دراسة له لماذا نسمع دائما عبارة هذا التلميذ لن ينجح لأن دافعيته منخفضة فلماذا لا نقول هذا التلميذ دافعيته منخفضة لأننا لم نتمكن من إنجاحه !! (P. Meirieu,2011 : 35).

فلا يوجدشيء يقضي على الدافعية أكثر من الفشل المتكرر لذلك يقترح P. Meirieuإعادة النظر في طرق التقييم فلا نكتفي بالنقط لأنها تزيد من تعاسة التلميذ وتخفض من دافعيته خاصة إذا أصبح التقييم مجرد نقط على امتحانات لا تعبر عن القدرات الحقيقية

فالكثير من الأطفال والمراهقين أصبح الفشل ملازما لهم حتى أصبحوا يعتقدون أنهم من المستحيل أن ينجحوا ليس فقط في المجال المدرسي بل وحتى الاجتماعي ويجد التلميذ نفسه في حلقة مفرغة فشل / لا دافعية كما يؤكد المحلل النفسي التربوي Philippe jeannet أنه بتكرار الفشل يصبح التلميذ هو صانع الفشل أو صانع العجز كما ذكر Seligman في نظريته العجز المتعلم التي ذُكرت سابقا في فصل نظريات الدافعية:

كما يؤكد jaque lecomte بأن التعزيز يؤدي إلى الشعور بالفخر لدى التلميذ فهو اعتراف بالأنا وبدونه لا يمكن لأي أحد أن يندفع للقيام بنشاط خاصة عندما يكون هذا النشاط صعب ومعقد. (P. Meirieu, 2011 : 36).

كما أن تأكيد حرية التلميذ وانغماسه في النشاط يزيدان من الفاعلية الذاتية للتلميذ والثقة بالنفس وبالتالي دافعيته الداخلية وهذا ما أكدهLyverdon, pestalozzi, Brunner لكن مع التأكيدعلى التأطير من طرف المعلم فلا نتركه وحيدا بدون توجيه أو دعم.

كما يجب على كل معلم تنظيم العمل داخل القسم والتركيز عليه بدل محاولة تنظيم السلوك فالأول سوف يؤدي الثاني ويقترح Meirieu :

1. تقسيم وقت القسم
- وقت اكتشاف مفاهيم
- إلى وقت تكوين مفاهيم
- تقييم مفاهيم

ويؤكد Célestin freinet في دراسة له لماذا نحاول إعطاء الحصان الماء وهو غير عطشان؟ يمكننا تركه بدون ماء لمدة فيطلب هو الماء فما يجب القيام به مع التلميذ هو خلق وضعيات يتعطش فيها التلميذ للحصول على المعرفة باستغلال كل الوسائل والوسائط والطرق وإستراتيجيات التعلم.(Meirieu, 2011 : 39).

وذهب كل من Alexander Surther, land Neil إلى حد التأكيد أن عنف التلاميذ داخل المدرسة راجع للضغط التعليمي.

إن إشباع حاجة التلميذ بالحبّ والإعتراف بقدراته مع التوجيه الصّحيح رفع لفاعليته الذاتية.

ويقول Albert thiery يوم ربيعي واحد في شجرة ذات 1000 سنة هو نجاح رائع. (Meirieu: 2011، ص 39). فالدافعية حسب Meirieu وعد من الكبير بأن: جهدك العقلي يمكِّنك من تذوق فرحة التفكير إذن التفكير عامل من عوامل المتعة والفرح.

وقد أكّد الباحث Paul watzlawickبأننا لا نرى المحيط كما هو لكن كما نريد أن نراه وهذا ما أكّده A. Bandura في نظريته عن الإحساس بالفاعلية الذاتية.فقال:

نحن لا نقوم ببعض الأعمال لأنها صعبة لكنها صعبة لأننا لا نقوم بها....." (J. André, 2005 :25).

إذن الترجمة التي نعطيها لواقعنا هي التي تؤثر على نتائجنا.

ويؤكد A.Robbins بإن المخرج السينمائي إذا أراد خلق مواقف خوف يزيد من الصّوت في الوقت المناسب، وإذا أراد خلق مواقف حالمة يعدل في المؤثراتالصوتية والإضاءة ....الخ. إذن يمكنللمعلم القيام بذلك فهو مخرج الفعل التعليمي فيستطيع استغلال هذا الفكر الخيالي للتلميذ والتأثير عليه فالإعتقادات الإيجابية قوة خارقة وهذا ما أكده J. LE COMTE أيضا.

مثال 1: المرأة التي تعطلت سيارتها بسبب الدراجات وفجأة فقدت السيارة توازنها وكان ابنها تحت السيارة استطاعت لوحدها توقيف السيارة لتُخرج ابنها من أين هذه القوة؟ اعتقاد أن ابني يجب أن يعيش.

مثال 2: الحريق الذي جرى والرجل المحبوس داخله حاول رجال أقوياء جسميا أن يفتحوا الباب لانقاده لم ينجحوا لكن تمكن رجل نحيف من القيام بذلك لماذا؟ لأن منذ مدة مات ابنيه بسبب حريق مهول فأصبح يكره النار ويعتقد أنه قادر على انقاذ الناس منها.

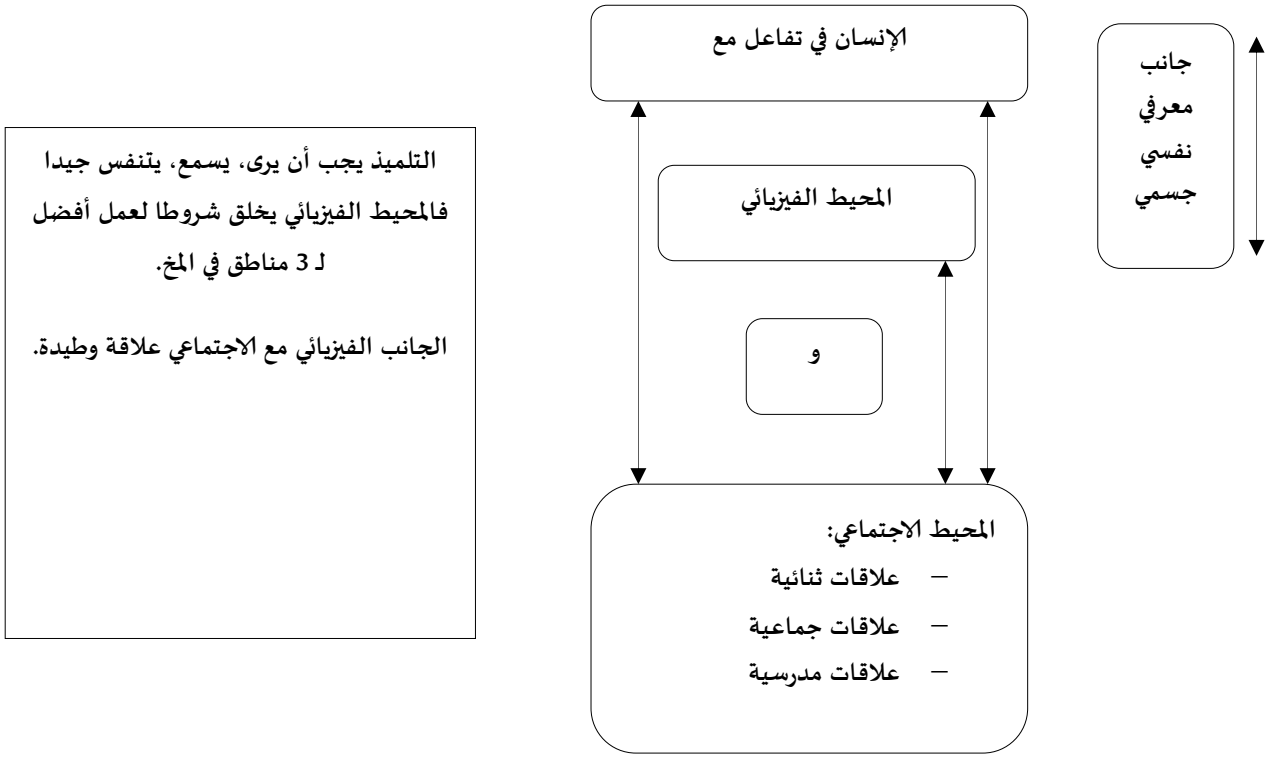
إذن هذه القوة العجيبة موجودة بداخلنا في كل وقت لكننا لا نستعملها. وأغلب النجاحات سببها دافعية قوية تطورت باعتقادات ايجابية بالحلم فالحياة الناجحة حياة حققنا فيها أحلام الطفولة والمراهقة من يسرق أحلامنا يسرق حياتنا كما يؤكد كونفوشيوس Confucius. (J. André, 2005 : 27).

فما يجعل الفرد يتحرك هو الحلم والذي يصبح هدف باعتقاداته الإيجابية وبإحساسه لفاعليته الذاتية.

ويؤكد J. André أن الدافعية طاقة نفسية مع الطاقة البيولوجية وبحاجة لتغذية مستمرة وإلا سوف تنطفئ مثل وقود المدفأة القديم الذي بحاجة لتغذية بالحطب ليبقى مشتعلا.

وحسب كارل روجرز فإن طريقة المعلم مهمة لبعث بيئة آمنة ونشيطة وقد وضع المخطط التالي يشرح فيه موقع تواجد التلميذ وما هي المؤثرات التي تلعب دورا كبيرا في حياته المدرسية:

مخطط رقم: 8 مخطط كارل روجرز موقع تواجد التلميذ



ويؤكد كارل روجرز أنه يجب أن يكون الإتصال في الوسط إيجابيا بين كل الأطراف حتى يكون الوسط مهيأ للنمو. فالمعلمين والأولياء والشركاء الاجتماعيين مسؤولون عن شروط التعلم والنمو أما التلميذ فهو مسؤول عن تركيب هذا التعلم. ويجب اعتبار التلميذ كشخصية وليس كآلة للتحصيل. ولكي يهتم الأطفال بالدراسة لابد للأولياء أن يقتنعوا ويؤمنوا باهتماماتهم ويعطوها قيمة. ولكي يحسوا أنهم قادرين على النجاح لابد من تكوين صورة إيجابية عن الذات وللوالدين دور أساسي في ذلك. فيجب إعطاء وقت الكافي للاستماع لهم وهذا ما يؤكده A. Bandura – J. lecomte.

وقد أكد كل من Jean houssaye, Georges Snyders في دراسة لهما فطرحا السؤال التالي: ما المدرسة؟

فكانت الإجابة: المدرسة هي نوافذ مغلقة بالحديد، قوانين تُفرض، تعليم مفروض، فتجد نفسها بعيدة ومفصولة عن الواقع المعاش للأسباب التالية:

عدم معرفة فائدة ما ندرس والمشاركة والتشجيع منعدمان ولا واقعية المدرسة (التجارب تقريبا منعدمة) وكثرة المثل العليا بعيدة عن الواقع المعاش فالحوار مع التلميذ يجب أن يكون واقعيا ويقول Martinaud في ذلك: "وضعت المدرسة لأن الحياة لم تكفي للقيام بالتربية". وهذا القول يبرز أهمية المدرسة في تجسيد الحياة الواقعية للتلميذ والتي بواسطة التجارب التي يقوم بها يدخلها يكتسب ثقته بنفسه واحساسه بفاعليته الذاتية. (Jean houssaye, Georges Snyders: 2000، ص 94).

كما يؤكد J. André في نفس السّياق أن الحياة صعبة وتحمل تحديات ومعارك إذن على المدرسة أن تحضر التلميذ لهذه المعارك.

أما النظرة الاقتصادية فأوصت بالنظر إلى المدرسة كمؤسسة ويجب الاهتمام بمردودها كما يجب أن تقيم باستمرار فاعليتها.

وقد أكد J. André أن هناك مخ عاطفي هو مصدر الذكاء العاطفي الذي يعالج المشاعر والاعتقادات والخيال. ويؤكد أن الاعتقادات السلبية أساس الفشل يتفق مع A. Bandura في نظريته السوسيومعرفية. وبما أن كل جوانب الشخصية مرتبطة مع بعضها البعض (الجسمية – العقلية – النفسية والاجتماعية) فإن الاعتقادات السلبية تحدث تفاعلات فزيولوجية سلبية.

مثال: في أحد الامتحانات الجامعية كانت عبارة الأستاذ قبل الامتحان أفضلكم سوف يحصل على 02/20.

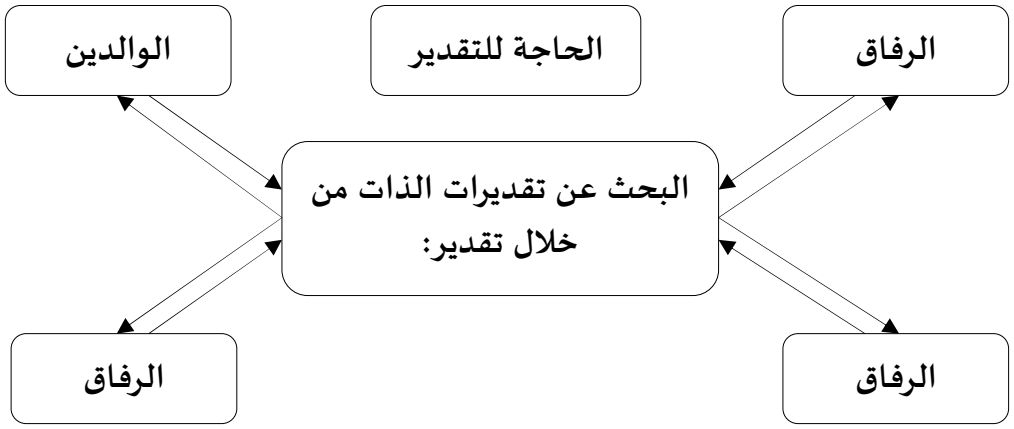
النتيجة: إحباط أولي – اعتقاد سلبي – عدم إستغلال قدراتهم وكفاءاتهم وقلة الجهد المبذول . (J. André, 2005 : 97)

وهذا يثبت فكرة A. Bandura حول تقدير الذات وتأثيره على الدافعية فهو الإحساس الجيد لكل واحد منا اتجاه ما هو أو بمعنى أصح ما يعتقد أنه هو.

بمعنى: الفكرة التي لديه عن نفسه وعن قيمته.

وقد وضح ذلك في المخطط التالي:

الشكل رقم: 6 تقدير الذات وتأثيره على الدافعية



إن النظريات النفسية ونظريات التعلم مكملة لبعضها بما أننا ندرس إنسان له شخصية واحدة ذات عدة جوانب متداخلة (جسمية – عقلية – نفسية – اجتماعية).

إذن عن أي نجاح نتحدث هل يكفي النجاح المدرسي أم نحتاج لنجاح في حياة.

وما هو النجاح المدرسي هل مجرد نجاح في امتحانات مبرمجة أم نجاح شخصية التلميذ مما يُثبث الإحساس بفاعلية ذاتية عالي وثقة بالنفس ويؤكد J. André أن الفرد يكون ناجحا عندما يجد معنى لما يفعل وعندما يدرك أهمية النشاط ولا يعتبره مهمة مفروضة عليه فقط ويجب أن تكون الطاقة التي تدفعه قوية ودائمة وموجهة لمشروع حياة فقيمة النشاط كما ذكر في الفصل السابق نظريات التعلم لها أهمية في تحقيق النجاح.

ويقولJ. André :لا نريد مدرسة نتعلم فيها البقاء ولا نتعلم فيها الحياة. (2005 : 22).

فمثالا: نعلم الطفل القراءة ولكن لا نعلمه حب القراءة ونتعلم كيف نكسب في الحياة ولا نتعلم كيف نعيش الحياة وكم من أثرياء لكن تعساء.

فالتغذية عند الإنسان هي التغذية العاطفية وبما أن أغلب الباحثين أكدوا أن غذاء الدافعية هو المتعة فالمتعة هي محرك أي تعلم وفي نفس الوقت غذائه الأساسي وخاصة عند التلاميذ فالاستراتيجية الثانية هي استراتيجية المتعة التعليمية.

2. إستراتيجية المتعة التعليمية:

المتعة في التعليم تكون حلقة مهمة يرتكز عليها الجهد والذي سوف يتغذى دائما منها ومعا يكونا تفاعل ديناميكي للنجاح فيؤكد J. André أنه إذا أعطى الأولياء دافعية ومتعة حياة لأطفالهم بأفعالهم وكلامهم يجب على المعلمين مواصلة ذلك بطريقتهم في التدريس وتوجيههم لهم.

يركز la garandrie على دور المتعة والفرح في التعلم فيطرح سؤال: ما مكانة المتعة والفرح في مدارسنا إذن يجب أن يكون هاذين المركبين حاضرين في كل سيرورة تعليمية وليس في النتيجة فقط (التحصيل).

ويرى أن دور المعلم مرافقة التلميذ وليس إرهاقه، كما يجب أن يعرف التلميذ كيف تعمل سيرورة تعلمه فيصبح بدوره بيداغوجي اتجاه نفسه ويفهم نوعية الفعل المعرفي الذي يقوم به، فهذه الخطوة تُكَوّن متعة المعرفة. وقد ميّز la garandrie بين متعة الفعل (السلوك) ومتعة الحالة. فمتعة الحالة أساسها دافعية خارجية: تدعمها محفزات مادية ومعنوية.

ومتعة الفعل أساسها دافعية داخلية: وهي ثمرة النشاط، والمتعة أثناء القيام به، فالأنا هو الذي يشعر بالمتعة وقت الدراسة وهذا يتفق مع Deci و Ryanويؤكد 10/9 من التلاميذ لا يجدون متعة في التعلم وتفرض عليهم الدراسة فرضا والواجبات عبئ على عاتقهم.(la garandrie : 44).

وإن المشروع البيداغوجي يجب أن يهدف إلى إشعار التلميذ بمتعة نموه الجسمي، العقلي، النفسي، الاجتماعي وبالتالي نمو شخصيته ككل كما يجب إشباع الحاجة للمعرفة والنجاح والموجودة طبيعيا عند التلميذ وهذا يتفق مع دراسة Bonner2006 كما أن نشر السّعادة والمتعة في التعلم يجب أن يبدأ من تصميم الفعل التعليمي نفسه.

ويحدد La garandrieمجموعة مهام يقوم بها المعلم لغرس المتعة والفرح في العملية التعليمية وهي:

1. أن يُبيّن للتلميذ أهمية الفعل المعرفي الذي قام به وشعوره فيه بالمتعة لإحضاره الآن أي إحضار المتعة للقيام بنشاط آخر.
2. إعطائه أفعال معرفية لم يكن يظن أبدا أن تكون تحت تصرفه.
3. مساعدته للقيام بهذه الأفعال ليشعر بالمتعة.
4. تقريب التلميذ من القدرات التي يملكها فيصبح المعلم كاشف لهذه القدرات كعامل المنْجَمْ الذي يُنَقّب عن الذّهب الموجود تحت الأرض ويستعمل وسائل متعددة لذلك.
5. الوعي بالأنا أي واعي بنفسه، قدراته، ثقة بالنفس كبيرة. إحساس بالفاعلية الذاتية مرتفع فالأنا يجب أن يعيش الفعل وإذا فقد الأنا الوعي بنفسه يفقد سببية وجوده بالمكان فينطفئ الفضول المعرفي لديه إذن عدم المشاركة في النشاط التعليمي لا فاعلية لا متعة لا دافعية.
6. إفهام التلميذ باستمرار أنه يملك طبيعيا وسائل معرفية إيجابية.
7. إبعاد الخوف من الفشل لتحقيق المتعة الحقيقية في التعلم.

8. تحقيق متعة التفكير عند التلميذ.

9. وضع المعلم مشروع عمل ويعمل على تحقيقه.

10. اقتراح المعلم عدة وسائل لحل مشكل لكي لا نعطي للتلميذ وسيلة معينة للحل.

11. استغلال قدرة التخيل للنجاح أي تخيل وضعيات نجاح بالصوت والصورة لتوقع النجاح الحقيقي (بمساعدة المعلم) وهذا يتفق مع Morino. (La garanderie: : 45)

ويؤكد كل من Louise la fortune و Louisse saint pierre بأن كل معلم يعلم أن العملية التعليمية لا تتوقف على القدرات العقلية لكن هناك عوامل أخرى تلعب دورها في ذلك كالعاطفة والعمليات الماوراء معرفية لذلك توجد إستراتيجيات عملية يتدخل فيها الجانب النفسي كإستراتيجية التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية. واستراتيجية المتعة والفرح ومن بين التقنيات التي تفضي المتعة والفرح لدينا التنويع في الأنشطة لتمس كل التلاميذ باختلاف مستوياتهم عقلية ويجب أن يفهم كل التلاميذ نفس النشاط (Louise la fortue و :louise saint-pierre, 1:1999).

وتدخل في إطار استراتيجية المتعة والفرح استراتيجية أخرى متصلة بها وهي:

3. استراتيجية التعلم باللعب:

فإدخال اللعب في التدريس كما يرى Freinet مهم جدا لزيادة الدافعيةفالتلاميذ يحبون العمل إذا شاركوا فيه اجتماعيا وشاركوا في تقييمه.

ويؤكد كارل روجرز أنه من بين الإستراتيجيات الفعّالة للرفع من الدافعية التعرف على الجانب المعرفي والعاطفي للتلميذ وقد أكّد كل من Freinet, , dewey, claparede, rogers على ضرورة تقبل أحاسيس التلميذ والذي يؤدي إلى رضى أكبر وثراء عاطفي، وحرية في اتخاذ قراراته وزيادة نشاطه العقلي والاجتماعي (Carl Rogers, 2000 :2).

وإن المشاعر الإيجابية لها تأثير على حياتنا ككل والتركيز على الأشياء السّلبية ينقص الإبداع وقد جاء علم النفس الإيجابي كإستراتيجية فعالة لزيادة الدافعية فهو حالة من الإرتياح النفسي للفرد أين

يصبح قادرا على استغلال مصادر مختلفة للتغلب على صعوبات الاستمتاع والمشاركة إيجابيا في المجتمع والابتعاد عن كل الأفكار السوداء التي تعيق تعلمه.

إذن نستطيع الثقة في أفعالنا فتصبح إيجابية – نشيطة وبنّاءة وهذا ما أكّده كذلك Bandura (J. LECOMTE, 2011 : 25 – 26).

يعلم كل معلم أن العملية التعليمية لا تتوقف على القدرات العقلية فقط لكن هناك عوامل أخرى تلعب دورها في ذلك كالعاطفة كما أن إشباع الحاجات العاطفية الأساسية التي ذكرها ماسلو في هرمه الشهير (المذكور سابقا في الفصل الأول، الحاجة للحب والحنان- الأمن – تقدير الذات – تحقيق الذات) لها دور رئيسي في زيادة الدافعية للتعلم والنّجاح عند التلميذ وتندرج في إطار استراتيجية المتعة والفرح استراتيجية ثانية وهي.

4. إستراتيجية الاتصال بالدّعابة L'humour

تدخل في الدعابة ثلاث عوامل معرفية – عاطفية واجتماعية كل سلوك إنساني مدفوع بالمحيط أو بالعضوية نفسها وأن الإتصال من السلوكات المهمة في العلاقات الإنسانية وتوجد دراسات حول دافعية الاتصال فعندما نتصل بالآخر بالكلام مثلا فإننا نريد أن نؤثر فيه ونريد شيئا بالمقابل.

والدّعابة شكل من أشكال الإتصال وتخلق جوا ممتعا وفي الولايات المتحدة الأمريكية توجد شركات خاصة لصناعة الدعابة L'humour استعمال الدّعابة يسهل خلق روابط بين المتكلم والمستمع يتفق مع إبراهيم الفقي رحمه الله.

لكن السؤال المطروح في الاتصال التربوي: هل يحبذ التلاميذ الأستاذ الذي لديه روح الدعابة؟

عدة دراسات أثبتت أهمية روح الدعابة عند المدرس دراسة أمريكية أثبتت أن التلاميذ يحبذون روح الدعابة عند المعلم وهذا كلّما زاد سنّ التلاميذ وهذه الأهمية تبرز خاصة عند تلاميذ الثانوي. فهي تقلص المسافة النفسية بين المعلم والتلميذ بحيث يصبح هناك إدراك مختلف لدور المعلم كما أن استعمال روح الدعابة يساعد في إيصال رسالة حب للتلاميذ وتخلق جو ممتع في القسم كما تساهم في زيادة التركيز عند التلاميذ وتخلق تعليما مريحا.

خلاصة:

كلا الاستراتيجيات العقلية والعاطفية تهدف إلى تكوين شخصية سوية للتلميذ متكيفة مع المحيط المدرسي من جميع النواحي: الجسمية – العقلية – النفسية والاجتماعية للوصول به إلى الإبداع وليس لتلقي معارف فقط .

ونحتاج في ذلك لمعلم يلعب دور المدرس الأخصائي النفسي والذي يتميز بتفكير علمي. وإن تحضير البرامج التكوينية يتطلب إعداد لا ينطلق من العدم بل حصر الغايات والأهداف التي على ضوئها تُحَدّد الدُّروس اللاّزمة وبالتالي استراتيجيات تدريسها.

الفصل الرابع
إجراءات المنهجية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

I. الدراسة الاستطلاعية.

1. أهدافها.
2. الاجراءات الاستطلاعية.
3. الخصائص السيكومترية للمقاييس

أ. صدق وثبات المقاييس

ب. التأكد من صلاحية مقياس الدافعية للنجاح المدرسي (QMF6).

- التعريف بالمقياس.
- صدق الترجمة
- صدق المقياس.
- مناقشة النتائج المحصل عليها

ج. التأكد من صلاحية مقياس الفاعلية الذاتية.

- التعريف بالمقياس.
- صدق المقياس.
- ثبات المقياس.
- مناقشة النتائج المحصل عليها

د. التأكد من صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

- التعريف بالمقياس.
- صدق المقياس.
- ثبات المقياس.
- مناقشة النتائج المتحصل عليها.

II. الدراسة الأساسية.

1. عينة الدراسة الأساسية– مدتها - مكانها.
2. إجراءات التطبيق الميداني.
3. الوسائل الإحصائية المستعملة.

I. الدراسة الاستطلاعية:

1. أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التقرب من ميدان الدراسة و التعرف على المؤسسات التطبيق والاتصال بمسؤولها بغية التعريف بالعمل والتقرب من عينة الدراسة وحصرها. كما مكنتنا من ضبط الأوقات المناسبة لتطبيق المقاييس ليجيب التلميذ بكل راحة و اطمئنان كما أن للدراسة الاستطلاعية دور مهم في التأكد من صلاحية وسائل القياس (مقياس الدافعية للنجاح المدرسي، مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس التعلم المنظم ذاتيا) بغية التحقق من الترجمة بالنسبة لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي والتأكد من صدق و ثبات المقاييس من أجل استعمالها بشكل نهائي في الدراسة الأساسية. كما أن الدراسة الاستطلاعية مكنتنا من الاحتكاك بالأساتذة و الحصول على معلومات في الميدان ناجمة عن خبرتهم التعليمية و التي توافقت في أغلب الحالات مع المعلومات النظرية المطروحة في البحث.

2. الإجراءات الاستطلاعية:

باعتبار أن الباحثة أستاذة بالمدرسة العليا للأساتذة ولديها سهولة في الاتصال بالطلبة والتلاميذ المتمدرسين وبالنظر إلى أنها استخدمت العديد من المقاييس التي كان من الضروري التأكد من صلاحيتها قبل الدراسة الأساسية فقد استغلت الباحثة هذه الإمكانية للقيام بجملة من الإجراءات المنهجية والتي يمكن تلخيصها في النقط التالية:

- التأكد من صلاحية الترجمة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي QMF6 ليان فورنر Y. Forner.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي Purdie والمعدل للبيئة العربية من طرف أحمد إبراهيم سنة 2007.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية للخالدي سنة 2000.

3. الخصائص السيكومترية للمقاييس:

أ. صدق وثبات المقاييس:

إن صدق الاختبار أو المقياس كما عرفه صفوت فرج يعني أن الاختبار يقيس ما أُعِدَّ لقياسه (صفوت فرج، 2007: 265).

وكما عرفه مقدم عبد الحفيظ بأنه مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه ويؤكد أنه عند دراسة الصدق نهتم بسؤالين:

1. ماذا يقيس الاختبار؟
2. ما هي درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لقياسه (مقدم عبد الحفيظ، 1993، 146).

ويعرفه عبد الرحمن العيسوي بأنه قياس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه (عبد الرحمن عيسوي، 45).

ويؤكد صفوت فرج أن الصدق أنواع من بينها صدق التكوين أو صدق المحتوى ويقدم كرونباخ ومهل خمسة أنواع من الدلائل المتاحة في صدق التكوين:

3. الفروق بين الجماعات.
4. التغير في الأداء.
5. الارتباط.
6. الاتساق الداخلي. (صفوت فرج، 2007: 277).

وبما أننا استعملنا الدليل الرابع في بحثنا وهو الاتساق الداخلي سوف نقوم بتعريفه، فهو يعني أننا نستخدم على امتداد الاختبار بنودا (أسئلة) تتسق الإجابة عنها لأنها تقيس جميعها الوظيفة نفسها ومعنى اتساقها أنها لا تتناقض بل تتفق في قياسها لما تقيسه.

وتؤكد أنستازي وأوربينا Anastasi, Urbina على تقدير صدق الاختبار بأسلوب الاتساق الداخلي، وتوجد فيه طريقتين لحساب معامل الصدق:

الطريقة الأولى: هي الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية للمقياس، فالارتباط الموجب يدل على نجاح السؤال في التَميز بين أصحاب الأداء الجيد على الاختبار وأصحاب الأداء الضعيف، ويشير على أن السؤال يقيس الشيء نفسه الذي يقيسه الاختبار ككل.

الطريقة الثانية: هي الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس أو الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها البعض (صفوت فرج، 2007: 285) وللتذكير البعد يضم مجموعة من أسئلة المقياس ويوضح عبد الرحمن عيسوي كيفية حساب الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط الداخلي بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية له أو إيجاد معامل الارتباط بين الاختبار ككل والأبعاد المكونة له والتي تقيس أجزاء مختلفة من الموضوع المراد قياسه، وكلما كانت درجة معامل الارتباط مرتفعة كانت درجة صدق تكوين أو المحتوى مرتفعة. (عبد الرحمن عيسوي: 51).

وإن الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية في الاختبار أو الأبعاد في المقياس يقيس مدى تجانسها (فرج، 2007).

أما عن الثبات فيؤكد أحمد محمد الطبيب أن الثبات يتأثر بالصدق، فالاختبار الصادق يكون دائما ثابتا (أحمد محمد الطبيب، 1999: 228).

أما عبد الرحمن العيسوي فيعرفه بأنه يعني إذا طبق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد مرتين متلاحقتين كانت النتائج متشابهة ويجب أن يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت ما بين 0.70 و 0.90 ولا يوجد الثبات المطلق للاختبار (عبد الرحمن عيسوي: 58).

وتوجد عدة طرق لحساب معامل الثبات من بينها طريقة التجزئة النصفية والتي سوف نقوم بالتعريف بها بما أننا استعملناها في بحثنا وتتمثل في تجزئة الإختبار أو المقياس إلى نصفين بحيث توضع الأسئلة ذات الأرقام الزوجية مقابل الأسئلة ذات الأرقام الفردية ثم يحسب معامل الارتباط بين الجزئين وهو معامل الثبات. ثم يتم تصحيحه بواسطة معامل التصحيح سبيرمان براون. (علي طاجين، 2007: 24).

ويرى محمد مزيان بأنه في طريقة التجزئة النصفية يقسم الإختبار بعد تطبيقه في مرة واحدة إلى جزئين على أساس الفقرات الفردية والفقرات الزوجية ثم يتم حساب معامل الإرتباط بين الجزئين ويتم تصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون للحصول على معامل الثبات ككل. (محمد مزيان، 1999: 87).

ب. التأكد من صلاحية مقياس الدافعية للنجاح المدرسي

- **التعريف بالمقياس:**

يتكون المقياس من 75 سؤالا، الثلاثة الأولى لتمكين التلميذ من التعرف على طريقة الإجابة وتعويده عليها، إذن يصبح عدد الأسئلة 72 سؤالا تنقسم إلى ثلاثة أبعاد في كل بعد 24 سؤالا، والأبعاد هي:

- بعد الحاجة للنجاح.
- بعد الضبط الداخلي.
- بعد الإدراك الزمني.

جدول رقم: 7 أمثلة عن أبعاد المقياس وأسئلتها

أ. بعد الحاجة للنجاح:	0 خطأ مطلق	1 قريب من الخطأ	2 خطأ	3 قريب من الصحيح	4 صحيح	5 صحيح مطلق
أقوم بعملي على أكمل وجه						
في عملي أترك القليل من الأشياء للصدفة						
في العادة أكون متفرغا جدا						
في دراستي أقوم بالجهد الضروري دون زيادة						

ب. بعد الضغط الداخلي:	0 خطأ مطلق	1 قريب من الخطأ	2 خطأ	3 قريب من الصحيح	4 صحيح	5 صحيح مطلق
سوف أهتم بوضعيتي المهنية مستقبلا						
يتبين لي غالبا صعوبة التحكم بما يجري لي						

لعب الحظ دورا في دراستي	
اعتدت قراءة الأبراج لأرى إن كنت سأنجح	

ج. بعد الإدراك الزمني:	0 خطأ مطلق	1 قريب من الخطأ	2 خطأ	3 قريب من الصحيح	4 صحيح	5 صحيح مطلق

سوف أهتم بوضعيتي المهنية مستقبلا	
أتصور دائما ما يمكن أن تكون مهنتي في المستقبل	
في العادة أكون متفرغا جدا	
أحاول أن لا أترك شيئا للصدفة بالنسبة لمستقبلي	

بالنسبة لبعد أ الحاجة للنجاح و بالنسبة ل 13 سؤالا الإجابة الإيجابية مرتبطة بحاجة قوية للنجاح مثال **أقوم بعملي على أكمل وجه**

أما بالنسبة 11 سؤالا المتبقي فإن حاجة قوية للنجاح مرتبطة بإجابة سالبة مثال **في دراستي أكتفي بالانتقال للقسم الأعلى**

بالنسبة للبعد ب الخاص بموجب الضبط الداخلي فالبنسبة ل 11 سؤالا فإن موجه الضبط الموجب مرتبط بإجابة موجبة مثال **النتائج التي أحصل عليها تعتمد فقط علي**

أما بالنسبة ل 13 سؤالا المتبقي فغن موجه الضبط الداخلي مرتبط بإجابة سالبة مثال **القيام بدراسات يبدو لي أحيانا بدون معنى**

بالنسبة للبعد ج الخاص بالإدراك الزمني بالنسبة ل 12 سؤالا فإن الإدراك الزمني الموجب مرتبط بإجابة موجبة مثال **أقدر أن أكون لنفسي فكرة واضحة عن مستقبلي**

بالنسبة ل 12 سؤال المتبقي يكون الإدراك الزمني الموجب، مرتبط بإجابة سالبة مثال**سوف أهتم بوضعيتي المهنية مستقبلا**

- **صدق الترجمة:**

مقياس الدافعية للنجاح المدرسي QMF6 لفورنر هو مقياس أعد أصلا باللغة الفرنسية وقد تمت ترجمته بالطريقة المقننة أي من اللغة الأصل إلى اللغة الأم إلى اللغة الأصل والمقارنة بين

الترجمتين. وقد قام بالترجمة من الفرنسية للعربية مجموعة من عشرة أساتذة وإطارات ومن العربية للفرنسية مجموعة أخرى من عشرة أساتذة وإطارات ثم تمت المقارنة بين الترجمتين وكتابة الصيغة النهائية بمساعدة مجموعة من الباحثين في علم النفس وعلوم التربية.

- **صدق التكوين (المحتوى):**

وقد تم حسابه بدليل التناسق الداخلي.

العينة: قمنا بتطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ ثانوية بالكرمة من مختلف التخصصات العلمية والأدبية وتسيير واقتصاد ومختلف المستويات السنة الأولى، والثانية والثالثة ثانوي وعددهم 113 تلميذا للإشارة فإن أفراد هذه العينة لا يدخلون ضمن عينة الدراسة النهائية.

المدة: دامت مدة التطبيق 15 يوما من شهر نوفمبر 2015.

ونتائج حساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي والمتمثل في معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة (الحاجة للنجاح، الضبط الداخلي، الإدراك الزمني) بدرجات المقياس ككل موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 8 الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للنجاح المدرسي والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس الثلاثة	الارتباط بالمقياس ككل
الحاجة للنجاح	0.84**
الضبط الداخلي	0.75**
الإدراك الزمني	0.88**

** دالة عند مستوى 0.01

دلت النتائج الجدول رقم 8 على أن درجات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للنجاح والدرجة الكلية للمقياس كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بحيث أن درجة الارتباط بين بعد الحاجة للنجاح والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.84، أما درجة الارتباط بين بعد الضبط الداخلي والدرجة

الكلية للمقياس بلغت 0.75 ودرجة الارتباط بين بعد الإدراك الزمني والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.88 وكلها دالة.

كما قمنا بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس مع بعضها البعض والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 9 الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي مع بعضها البعض

	الحاجة للنجاح	الضبط الداخلي	الإدراك الزمني
الحاجة للنجاح		0.54**	0.45**
الضبط الداخلي	0.54**		0.70**
الإدراك الزمني	0.45**	0.70**	

** دالة على مستوى 0.01

دلت النتائج الجدول رقم 9 على أن الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للنجاح المدرسي مع بعضها البعض كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بحيث أن درجة الارتباط بين بعد الحاجة للنجاح وبعد الضبط الداخلي قدرت ب 0.54 أما درجة الارتباط بين بعد الحاجة للنجاح وبعد الإدراك الزمني قدرت ب0.45**، أما درجة الارتباط بين بعد الإدراك الزمني وبعد الضبط الداخلي فقدرت ب 0.70** وكلها دالة.

- **ثبات المقياس:**

معامل ثبات مقياس الدافعية للنجاح المدرسي QMF6 تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فقدر ب 0.81 وبعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان – براون قدر ب 0.82.

- **مناقشة النتائج المحصل عليها:**

من خلال النتائج المعروضة في الجدولين 8 و 9 يتضح ارتفاع معدل الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي يعتبر هذا المقياس صادق، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج يان فورنر بحيث بلغت معاملات الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية للبعد:

- بالنسبة لبعد الحاجة للنجاح قدر معامل الارتباط ب 0.84.
- بالنسبة لبعد الضبط الداخلي قدر معامل الارتباط ب 0.78.
- بالنسبة لبعد الإدراك الزمني فقدر معامل الارتباط ب 0.89.

وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 (يان فورنر، 2014: ص 6).

كما قدرت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة مع بعضها البعض:

- بالنسبة لبعد الحاجة للنجاح وبعد الضبط الداخلي قدر معامل الارتباط ب 0.57.
- بالنسبة لبعد الحاجة للنجاح وبعد الإدراك الزمني قدر معامل الارتباط ب 0.58.
- بالنسبة لبعد الإدراك الزمني وبعد الضبط الداخلي فقدر معامل الارتباط ب 0.36.

وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 (يان فورنر، 2014: ص 10). مما يدل على ارتفاع معدل الاتساق أو التناسق الداخلي للمقياس. وبما أن معامل الثبات قدر ب 0.81 وبعد التصحيح قدر ب 0.82 فهذا دليل على أن المقياس ثابت وبالتالي يعتبر مقياس الدافعية للنجاح المدرسي صادق وثابت.

ج. التأكد من صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي Purdieالترجمة للبيئة العربية إبراهيم أحمد 2007.

- **التعريف بالمقياس:**

يتكون المقياس من 28 سؤالا موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد

البعد 1: وضع الهدف و التخطيط: ويضم 7 أسئلة هي (1-5-9-13-17-21-25).

البعد 2: الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة: ويضم 7 أسئلة هي (2-6-10-14-18-22-26).

البعد 3: التسميع و الحفظ: و يضم 7 أسئلة هي (3-7-11-15-19-23-27).

البعد 4: طلب المساعدة الاجتماعية: يضم 7 أسئلة هي (4-8-12-16-20-24-28).

و تم استخدام سلم ليكارث الخماسي للإجابة من موافق بشدة (5 درجات) إلى غير موافق بشدة درجة واحدة، فكلما كانت درجة الاجابة عالية كان استخدام التلميذ للتعلم المنظم ذاتيا مرتفعا وكلما تناقصت درجته على السلم قل استخدامه لإستراتيجية التنظيم الذاتي.

جدول رقم: 10 أمثلة عن أبعاد المقياس وأسئلتها:

أ. وضع الهدف و التخطيط	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها					
أصنع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية					
أضع تصورا لتتابع الزمني لكل عمل أقوم به					
أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل					

ب. الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها					
أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس					
أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة					
أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات					

ج. التسميع و الحفظ	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها					
أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها					
أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها					
أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					

د. طلب المساعدة الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي					

أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	
عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها	
أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني	
أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة	

- **صدق التكوين أو المحتوى:**

وقد تم حسابه بدليل التناسق الداخلي

العينة: قمنا بتطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ ثانوية ابن محرز الوهراني بالمقري وهران من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ومختلف المستويات الأولى، الثانية والثالثة ثانوي وعددهم 149 تلميذا، للإشارة فإن أفراد هذه العينة لا يدخلون ضمن عينة الدراسة النهائية.

المدة: دامت مدة التطبيق 15 يوما من شهر ديسمبر 2015.

ونتائج حساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي والمتمثل في معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية) بدرجات المقياس ككل موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 11 ارتباط أسئلة مقياس التعلم المنظم ذاتيا بالمقياس ككل

أسئلة المقياس	الارتباط بالمقياس ككل	أسئلة المقياس	الارتباط بالمقياس ككل
1	0.340** دال 0.01	15	0.541**
2	0.386**	16	0.447**
3	0.440**	17	0.472**
4	0.476**	18	0.289**
5	0.299**	19	0.399**
6	0.520**	20	0.409**
7	0.538**	21	0.526**
8	0.405**	22	0.490**

9	0.551**	23	0.526**
10	0.432**	24	0.512**
11	0.499**	25	0.519**
12	0.493**	26	0.534**
13	0.544**	27	0.542**
14	0.525**	28	0.389**

دلت نتائج الجدول رقم 11 على أن الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة 0.05 بحيث أن درجات الارتباط تراوحت ما بين (0.299** و 0.551**) وكلها دالة.

كما قمنا بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 12 بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس الأربعة	الارتباط بالمقياس ككل
بعد 1: وضع الهدف والتخطيط	0.83**
بعد 2: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.89**
بعد 3: التسميع و الحفظ	0.80**
بعد 4: طلب المساعدة الاجتماعية	0.77**

** دال عند مستوى دلالة 0.01.

دلت نتائج الجدول رقم 12 على أن درجات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس كانت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بحيث أن درجة الارتباط بين بعد وضع الهدف والتخطيط والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.83، أما درجة الارتباط بين بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.89، ودرجة الارتباط بين بعد التسميع والحفظ والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.80، أما درجة الارتباط بين بعد طلب المساعدة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس فبلغت 0.77 وكلها دالة.

وقمنا كذلك بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس مع بعضها البعض والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 13 الإرتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا مع بعضها بعض

	وضع الهدف و التخطيط	الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة	التسميع و الحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية
وضع الهدف والتخطيط		0.74**	0.52**	0.42**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.74**		0.61**	0.56**
التسميع و الحفظ	0.52**	0.61**		0.49**
طلب المساعدة الاجتماعية	0.42**	0.56**	0.49**	

** دال عند مستوى دلالة 0.01.

دلت نتائج الجدول رقم 13 على أن الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا مع بعضها البعض كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 بحيث أن درجة الارتباط بين بعد وضع الهدف والتخطيط وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة قدرت ب 0.74 أما درجة الارتباط بين بعد وضع الهدف والتخطيط وبعد التسميع والحفظ قدرت ب 0.52 أما درجة الارتباط بين بعد وضع الهدف والتخطيط وطلب المساعدة الاجتماعية فقدرت ب 0.42 أما الارتباط بين بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وبعد التسميع والحفظ فقدر ب 0.61 ودرجة الارتباط بين بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وبعد طلب المساعدة الاجتماعية ب 0.56 أما الارتباط بين بعد طلب المساعدة الاجتماعية وبعد التسميع والحفظ فقدر ب 0.49 وكلها دالة.

- **ثبات المقياس:**

أما ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية فقدر معامل الثبات ب 0.837 وبعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان – براون قدر ب 0.838 وهي قيم كافية للدلالة على ثبات المقياس.

- **مناقشة النتائج المحصل عليها**

من خلال النتائج المعروضة في الجداول رقم 11 – 12 - 13 يتضح أنا المقياس يتمتع بارتفاع اتساقه الداخلي وبالتالي يعتبر هذا المقياس صادق. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج أحمد ابراهيم المعدل للمقياس على البيئة العربية وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية لبوردي Purdie فقام بحساب معامل ارتباط كل سؤال مع البعد الذي تنتمي إليه فتراوحت القيم بين

(0.38 و 078) وكلها دالة احصائيا. (عبد الناصر جراح، التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، 2010: ص 340).

مما يدل على ارتفاع معدل الاتساق الداخلي للمقياس. وبما أن معامل الثبات قدر ب 0.837 وبعد التصحيح قدر ب 0.838 وهي قيم كافية للدلالة على ثبات المقياس وبالتالي يعتبر مقياس التعلم المنظم ذاتيا مقياس صادق وثابث.

د. التأكد من صلاحية مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية للخالدي سنة 2000

- **التعريف بالمقياس:**

يتكون مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية من 45 سؤالا الإجابة الموجبة تدل على ارتفاع الإحساس بالفاعلية الذاتية والإجابة السالبة تدل على انخفاض الإحساس بالفاعلية الذاتية وقد تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للإجابة وهذا المقياس يقيس كل العوامل المؤثرة على فاعلية الذات والتي سبق ذكرها في نظرية ألبرت باندورا للإحساس بالفاعلية الذاتية في الفصل الثاني من الأطروحة الحالية.

جدول رقم: 14 أمثلة عن أسئلة المقياس:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستطيع السيطرة على مشاعري					
7	سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسيا.					
16	لدي عزيمة و إرادة أقوى من معظم الناس.					
22	أجيد الاطلاع على الكتب و المقالات العلمية.					
40	أعتقد أنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة.					

س1: يدل على اختيار دائما على الإيجابية (مؤشر مرتفع لفاعلية ذات) أما إذا تم اختيار أبدا فهو يدل على السلبية (مؤشر لفاعلية ذات منخفضة).

س7: إذا تم اختيار دائما فهو دليل على السلبية (مؤشر منخفض لفاعلية ذات) أما اختيار أبدا فهو يدل على الإيجابية (مؤشر مرتفع لفاعلية ذات).

س16: اذا تم اختيار دائما فهو دليل على الاجابية (مؤشر مرتفع لفاعلية الذات) أما اختيار ابدا فهو دليل على السلبية (مؤشر منخفض لفاعلية الذات) .

س22: اذا تم اختيار دائما دليل على الاجابية (مؤشر مرتفع لفاعلية الذات). أما اختيار أبدا فهو دليل على السلبية (مؤشر منخفض لفاعلية الذات) .

- **صدق التكوين (المحتوى):**

وقد تم حسابه بدليل التناسق الداخلي:

العينة: قمنا بتطبيق مقياس الاحساس بالفاعلية الذاتية على نفس العينة التي طبقنا عليها مقياس التعلم المنظم ذاتيا وهم تلاميذ من ثانوية ابن محرز الوهراني المقري وهران من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ومختلف المستويات الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي وعددهم 149 تلميذا.

المدة: دامت مدة التطبيق 15 يوما من شهر ديسمبر 2015.

ونتائج حساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي والمتمثل في معاملات الارتباط بين أسئلة المقياس ودرجة المقياس ككل موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: 15 ارتباط أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية بالمقياس ككل

أسئلة المقياس	الارتباط بالمقياس ككل	أسئلة المقياس	الارتباط بالمقياس ككل
1	0.089	23	0.458**
2	0.161	24	0.149
3	0.179*	25	0.334**
4	0.176*	26	0.227**
5	- 0.129	27	0.293**
6	- 0.003	28	0.256**
7	- 0.123	29	0.392**
8	0.172*	30	0.334**
9	0.235**	31	0.258**
10	0.087	32	0.267**

11	0.008	33	0.262**
12	0.013	34	0.106
13	0.083	35	0.302**
14	-0.065	36	-0.197*
15	0.118	37	0.265**
16	0.137	38	0.368**
17	-0.076	39	0.398**
18	0.235**	40	0.441**
19	0.015	41	0.397**
20	0.194*	42	-0.070
21	0.171*	43	-0.031
22	0.221**	44	0.351**
/	/	45	0.187*

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معامل ثبات مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية بطريقة التجزئة النصفية فقدر ب 0.55 وبعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان – براون قدر ب 0.56 وهي قيم مقبولة للدلالة على ثبات المقياس.

- **مناقشة النتائج المحصل عليها**

دلت نتائج الجدول رقم (15) على أن الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 بحيث أن درجات الارتباط تراوحت ما بين (0.18 و 0.45) وهي دالة.

مما يوضح أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مما يثبت صدق تكوينه. وبما أن معامل الثبات قدر ب 0.55 وبعد التصحيح 0.56 يعتبر مقياس ثابت وبالتالي مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية صادق وثابث.

II. الدراسة الأساسية:

1. عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة وهران تنتمي إلى أربعة ثانويان تم عرضها في الجدول رقم 16 . ولقد ضمت العينة 785 تلميذا من جميع التخصصات والمستويات فلم ندخل متغيري التخصص والمستوى والجنس ومستوى التحصيل الدراسي بعين الاعتبار في بحثنا لكن تقلص حجم العينة بعد اقصاء 61 تلميذا بسبب عدم إجابتهم عن أسئلة كثيرة في كل المقاييس أو أحدها فأصبحت العينة تظم 724 تلميذا.

المدة: دامت فترة التطبيق شهرا كاملا في شهر ماي 2016.

جدول رقم: 16 مجموع مؤسسات التعليم الثانوي المختارة في البحث:

الرقم	المؤسسة التعليمية	البلدية	الدائرة
1	ثانوية زرقاني لحسن	السانيا	وهران
2	ثانوية قاصدي مرباح	وهران	وهران
3	ثانوية مهاجي محمد الحبيب	وهران	وهران
4	ثانوية سويح الهواري	وهران	وهران

2. إجراءات التطبيق الميداني:

3. الخصائص السيكومترية للمقاييس :

استعملنا في جمع المعطيات ثلاث مقاييس الأول مقياس الدافعية للنجاح المدرسي QMF6 ليان فورنر Y. Forner والمقياس الثاني هو مقياس الإحساس بالفاعلية الذاتية للخالدي والمقياس الثالث هو مقياس التعلم المنظم ذاتيا ل بوردي Purdie ترجمة وتعديل للبيئة العربية ابراهيم أحمد و تم التاكد من صدق و ثبات المقاييس الثلاث في الدراسة الاستطلاعية بحيث دلت نتائج حساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي و المتمثل في معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس الثلاثة (الحاجة للنجاح و الضبط الداخلي و الادراك الزمني) بالدرجة الكلية للمقياس على وجود اتساق داخلي حيث كان معامل الارتباط بين بعد الحاجة للنجاح و الدرجة الكلية للمقياس

0.84عند مستوى الدلالة 0.01 و كذلك بعد الضبط الداخلي و الدرجة الكلية للمقياس بلغ معامل الارتباط 0.75 اما بعد الادراك الزمني فبلغ المعامل 0.88 و كلها معاملات دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

اما معامل الثبات لمقياس الدافعية للنجاح المدرسي فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فقدر ب 0.81 و بعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان-براون قدر ب 0.82 و هي قيم كافية للدلالةعلى ثبات المقياس. اما المقياس الثاني و هو مقياس التعلم المنظم ذاتيا ل Purdieالترجمة للبيئة العربية ابراهيم احمد 2007 فتم حساب كذلك معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي المتمثل في معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس الاربعة (وضع الهدف و التخطيط والاحتفاظ بالسجلات و المراقبة والتسميع والحفظ وطلب المساعدة الاجتماعية)بالدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج دالة على وجود تناسق داخلي للمقياس بحيث بلغ معامل الارتباط بين البعد الاول والدرجة الكلية للمقياس 0.83 اما معامل ارتباط البعد الثاني و الدرجة الكلية للمقياس بلغ 0.89 و قدر معامل ارتباط بين البعد الثالث و الدرجة الكلية للمقياس ب 0.80 اما معامل ارتباط البعد الرابع و الدرجة الكلية للمقياس فقد قدر ب 0.77 و كلهادالة عند مستوى الدلالة 0.01.

اما ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية فقدر معامل الثبات ب 0.837 و بعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان-براون فقدر ب 0.838 و هي قيم كافية للدلالة على ثبات المقياس.

اما المقياس الثالث و هو مقياس الاحساس بالفاعلية الذاتية للخالدي 2000تم حساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي المتمثل في معاملات ارتباط اسئلة المقياس بالدرجة الكلية للمقياس فدلت النتائج على ان درجاتا الارتباط تراوحت بين (0.18 و 0.45) و اغلبها دال عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05. اما معامل الثبات فقد قدر ب 0.55 بطريقة التجزئة النصفية و بعد تطبيق معامل التصحيح سبيرمان-براون قدر ب 0.56 و هي قيم مقبولة للدلالة على ثبات المقياس.

ثم تم تطبيق هذه المقاييس في الدراسة الاساسيةبطريقة جماعية داخل كل قسم بعد قراءة تعليماتهاوشرحها للتلاميذ ولقد كان التطبيق بمساعدة المستشارين التربويين داخل المؤسسات بحيث

أنهم قاموا بالتنسيق مع الأساتذة لتحديد موعد التطبيق دون التأثير على المسار التعليمي أو التحصيلي للتلاميذ.

4. الأساليب الإحصائية المستعملة:

- استعملنا المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على مستويات الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا عند أفراد العينة.
- استعملنا معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل صدق التكوين بدليل التناسق الداخلي ولدراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- استعملنا معامل التصحيح سبيرمان – براون.

بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.10.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية

الفصل الخامس

عرض و تحليل نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد:

1 الجزء الأول: التعرف على مستويات الدافعية و الفاعلية الذاتية و التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائري.

1.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى

2.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية.

3.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

2. الجزء الثاني: العلاقات بين الدافعية للنجاح المدربي و الفاعلية الذاتية و التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين

1.2 عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة.

2.2 عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة.

3.2 عرض و تحليل نتائج الفرضية السادسة.

4.2 عرض و تحليل نتائج الفرضية السابعة.

تمهيد:

سوف نعرض في هذا الفصل النتائج المحصل عليها بيانيا بخصوص مستويات الدافعية للنجاح المدرسي و مدى استغلال التلميذ المدرسي لإستراتيجية الرفع من الفاعلية الذاتية واستراتيجية عاطفية و استراتيجية التعليم المنظم ذاتيا كإستراتيجية عقلية للرفع من دافعيتهم للنجاح المدرسي والذي يتجسد فعلا في تحصيل دراسي مرتفع و قد كانت الدافعية للنجاح المدرسي صممت على أساس تركيبة من ضرورة المركب 1 إشباع الحاجة للنجاح و التي اخترناها انطلاقا من بعض الدراسات القديمة والحديثة أهمها (فورنر وفونوبيه 2006-2012) كظاهرة طبيعية أي تحدث بشكل حتمي و تمس بالضرورة كل المتعلمين مهما كان مستواهم الدراسي. و أما المركب 2 و هو الضبط الداخلي و المركب 3 فحاولنا الإجابة عن التساؤل : و بما أن النظريات السوسيو معرفية تدمج إدراكات المتعلم (كدراسة باندورا) و (زيمرمان) وحددوا استراتيجيات عاطفية وأخرى عقلية للرفع من دافعية المتعلم ومن أهم الاستراتيجيات العاطفية تلك التي صممها باندورا إستراتيجية الفاعلية الذاتية (2003-2005).

أما الاستراتيجية العقلية المعتمدة في البحث فهي إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لـ زيمرمان اعتمادا على نظرية باندورا والتي يتفق عليها عدة علماء من أهمهم Pintrich.

وبما أن عدة دراسات كشفت عن علاقة الدافعية عند المتعلم بالفاعلية الذاتية وبالعمل المنظم ذاتيا كدراسة landine et steart 98 ; baily 99 ; myriam 2003 ; zimerman; bandura 2005 ; pitrich à...).

حاولنا الكشف عن هذه العلاقات بالإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما نوع العلاقة بين الدافعية للنجاح المدرسي والاحساس بالفاعلية الذاتية؟
- ما نوع العلاقة بين الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجية التنظيم الذاتي؟
- ما نوع العلاقة بين الإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي؟

1. الجزء الأول: التعرف على مستويات الدافعية والفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا عن التلاميذ الجزائريين.

1.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى

أ. عرض نتائج الفرضية الأولى:

ما هي مستويات الدافعية عند التلاميذ الجزائريين؟

جدول رقم: 17 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الدافعية النجاح المدرسي

الأسئلة	المتوسط	الانحراف المعياري
سوف أهتم بوضعيتي المهنية مستقبلا	0.450	0.811
أقوم بعملي على أكمل وجه	4.188	1.014
فيما يخص مستقبلي لدي القليل من المشاريع المحددة	1.699	1.538
النتائج التي أحصل عليها تعتمد فقط علي	3.851	1.721
أقدر أن أكون لنفسي فكرة واضحة عن مستقبلي	3.971	1.168
أثناء دراستي كل شيء مر بسلام	3.081	1.534
أرى أنه من غير المجدي أن أقوم بعملي الشخصي مبكرا جدا	2.582	1.592
أكون سعيدا عندما أنجز عملا صعبا	4.353	2.279
في عملي أترك القليل من الأشياء للصدفة	2.876	1.501
أتصور دائما ما يمكن أن تكون مهنتي في المستقبل	4.153	2.165
القيام بدراسات يبدو لي أحيانا بدون معنى	2.939	1.688
هناك أيام تجري فيها الأمور بعكس ما أريد	1.064	1.253
بالنسبة للامتحانات قلما أحضر برنامج للمراجعة	2.416	2.044
يتبين لي غالبا صعوبة التحكم بما يجري لي	1.794	1.434
أجد صعوبة في تخيل حياتي خلال السنوات القادمة	2.433	1.741
حتى وإن كنت متعبا أنجح دائما إذا كانت لي كفاءة	3.470	1.372
للحظ دور كبير في نجاحي في الامتحانات	2.436	1.725
مشاريعي المهنية مازالت غير محددة	2.397	1.742
في دراستي أكتفي بالانتقال للقسم الأعلى	2.448	1.925

وضعت لنفسي أهدافا وأريد تحقيقها	4.249	1.164
أحب مقارنة نفسي بالآخرين أملا في النجاح	3.591	1.574
أعمل الآن لعيش أفضل مستقبلا	4.483	1.825
لعب الحظ دورا في دراستي	2.678	1.699
أشعر أحيانا أنني أدرس بدون هدف	2.854	1.770
يمكنني تصور مستقبلي بسهولة	2.910	1.497
نتائجي في الامتحانات هي نتيجة العمل الذي أقوم به	3.674	1.435
في العادة أكون متفرغا جدا	2.11	1.583
لمستقبلي المشاريع بعيدة المدى قليلة	2.128	1.416
أوقاتي للترفيه قليلة	2.777	1.565
أتجنب مقارنة نفسي بالآخرين	2.216	1.774
غالبا نتائجي لا علاقة لها بالجهد المبذول	2.729	1.677
اتبع دائما القاعدة العمل قبل الترفيه	3.309	2.710
أحكم على نفسي دائما بأنني غير محظوظ	1.772	1.583
في دراستي الحصول على المعدل المتوسط كافي	2.496	1.704
أنا واعي بأن مستقبلي متعلق بي كليا	4.290	1.044
أطمح بالنجاح في دراستي	4.543	0.911
أعرف كيف أقوم بمجهودات لأحصل على ما أريد	3.896	1.215
اهتمامي قليل بمستقبلي المهني	3.198	1.658
مهما فعلت بعض المعلمين لديهم دائما نفس الصورة علي	2.125	1.716
أنظم دائما عملي الشخصي	3.416	1.290
فكرت جيدا فيما سأفعله بحياتي المستقبلية	3.704	1.347
أفعل كل ما بوسعي لأنجح في دراستي	4.157	1.104
أعلم لماذا أدرس	4.136	1.290
أفضل أن أعيش يومي	1.186	1.359
عندما أعمل أنشغل بسهولة عن عملي	1.988	1.508
أنا جدي في عملي الدراسي	3.627	1.248
أحبب أن أخطط لمشاريعي المدرسية	4.038	1.211
أتخذ أحيانا قرارات عشوائية	1.818	1.465

يصعب علي تحديد ما قد يكون عملي في المستقبل	2.209	1.664
أميل إلى ترتيب أموري في الدقيقة الأخيرة	2.164	1.666
عند مواجهتي لمشكلة أفقد شجاعتي بسرعة	2.692	1.700
اعتدت قراءة الأبراج لأرى إن كنت سأنجح	3.600	1.742
غالبا ما أجد صعوبة في التركيز في عملي	3.043	1.410
عندما لا يكون لدي عمل بالمساء أقوم بفروضي	2.842	1.490
عموما لدي ثقة بنفسي	3.841	1.253
أتحدث دائما إلى المحيطين بي بما سأعمله لاحقا	3.140	1.566
القيام بدراسات بدا لي دائما ذا معنى	3.591	1.335
أحيانا لا أتحمل الأوضاع التي أمر بها	1.363	1.323
بالنسبة لي عندما نريد نستطيع	4.243	1.106
أعرف ما هي الشهادة التي أرغب في الحصول عليها	3.877	1.285
نجاحي أحيانا يكون بالصدفة	2.770	1.622
مستقبلي المهني دائما غير متوقع	2.758	1.663
في دراستي أقوم بالجهد الضروري دون زيادة	1.997	1.479
أحس أني قادر على النجاح في دراستي	4.156	2.265
أقوم بعملي في حينه	2.064	1.395
الصدفة لها تأثير قليل على نتائجي الدراسية	3.085	1.500
عندما أنجح يكون الفضل في ذلك لعملي الجيد	4.064	1.125
لدي دائما صعوبة في التهيأ	2.268	1.431
أظن بأن لدي تأثير قليل على نتائجي الدراسية	2.295	1.514
مواجهة الصعوبات يحفزني	3.476	1.411
أحاول أن لا أترك شيئا للصدفة بالنسبة لمستقبلي	3.629	1.399
لدي فكرة حول المجال الذي أود العمل فيه مستقبلا	3.803	1.422

وجدنا المتوسط الحسابي = 3.03

أما المتوسط النظري فوجدناه = 3

وبالتالي المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري إذن مستويات الدافعية للنجاح المدرسي عند التلاميذ مرتفعة وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.

ب. تحليل نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من خلال النتائج ارتفاع في مستويات الدافعية للنجاح المدرسي عند التلاميذ وهذا يدل عل حاجة التلاميذ للشعور بالفخر وطموحهم لتحقيق أهدافهم كبير.

كما أن تحكم الضبط الداخلي والخارجي في نجاحات التلاميذ ومدى تحكمه في نجاحاتهم فهم يعزونها إما لمجهودهم الشخصي فيتوقعون بلوغ أهدافهم بقدراتهم وهم من يؤثرون في الأحداث أو يعزونها لظروف خارجية كالصدفة والحظ لكن شعورهم بلذة النجاح يكون أقل وهذا يتفق مع دراسة فورنر 2006.

كما أن هذه النتائج تترجم مدى إدراك التلاميذ لسرعة مرور الوقت وضرورة الأخذ بعين الاعتبار التخطيط في الدراسة ورسم تمثلات مستقبلية وتخيل مستقبلي مليئ بالنجاحات (يتفق مع دراسة مورينو وفورنر 2006).

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

أ. عرض نتائج الفرضية الثانية:

ما هي مستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية عند التلاميذ الجزائريين؟

جدول رقم: 18 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الفاعلية الذاتية

الأسئلة	المتوسط	الانحراف المعياري
أستطيع السيطرة على مشاعري	3,5106	1,00440
أعتقد أنني شخص كفؤ وفعال	3,8357	,81010
أعتقد أنني ذكي	3,7143	,88379
استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بشيء ما	3,6423	,97571
أجد صعوبة في تحضير دروسي	2,9433	1,10047
أصاب بالإحباط عندما أمر بظروف صحية مضطربة	3,1643	1,27855
سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسيا	1,4894	,93821
أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات	3,6403	1,03565

أستطيع أن اقنع أي شخص بوجهة نظري	3,6043	,81311
استمتع بحل الألغاز والفوازير	3,5786	1,36802
أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة	3,0292	,99957
اعتقد أن النجاح في المدرسة لا يعني النجاح في الحياة	2,7554	1,45881
افقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب	3,1418	1,16240
يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين	2,1214	1,10244
انجز واجباتي المدرسية أولا بأول	3,2158	1,22037
لدي عزيمة واردة أقوى من معظم الناس	3,4338	,97906
عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي	1,8188	,94549
يعجبني فهم كيفية عمل الأشياء	4,3285	,91643
استطيع التغلب على شعوري بالقلق	3,1079	1,10132
اجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية	3,4714	,87690
يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب الجيدين	3,7943	1,08574
أجيد الاطلاع على الكتب والمقالات العلمية	3,1915	1,18270
استطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني	3,7482	,86051
استمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم	4,1304	,91879
عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها	3,6522	,87672
أنا شخص هادئ	3,7826	,94165
أجيد التعامل مع الناس	3,9565	,83596
يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر	4,0942	1,01728
أصدقائي يثقون بقراراتي	3,8394	,83343
لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة	3,9275	,84264
أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي يناسب قدرتي (علمي، أدبي، زراعي، صناعي)	4,1151	1,00779
أنا شخص متسامح مع من يسيئون لي	3,8993	1,09210
أنا إنسان خير وطيب	4,2993	,76085
لا أتمتع بروح مرحة	2,0652	1,10873
لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب	3,7842	,90700
هناك مهارات كثيرة اعجز على تحقيقها	3,0647	,95711
استطيع حل المشكلات الصعبة إذا اجهدت نفسي بما فيه الكفاية	3,9348	,88133
اعتقد أنني اتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافي	4,1079	,89839

إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف اتصرف	3,3597	,91689
أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة	3,2806	,94047
لدي الاستعداد لمواجهة المصاعب وذلك لاعتمادي الدائم على قدرتي الذاتية	3,7899	,86668
لدي مخاوف أكثر من معظم الناس	2,8777	1,15131
أجد أنه من الصعب علي أن أدخل في مجازفات ومخاطرات	3,1667	1,18262
أستطيع تحقيق النجاح في معظم المهام التي اركز تفكيري فيها	4,1319	,84660
أشعر أن الفرص متوفرة لكي أحقق أهدافي في الحياة	4,0417	,95986

وجدنا المتوسط الحسابي = 3.45 ، والمتوسط النظري = 3 وبالتالي المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري إذن مستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية عند التلاميذ مرتفعة وبالتالي الفرضية الثانية تحققت.

ب. تحليل نتائج الفرضية الثانية

يتضح من خلال النتائج ارتفاع مستويات الإحساس بالفاعلية الذاتية عند التلاميذ وهذا يدل على أن التلاميذ الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات ما وراء معرفية يكون مستوى فاعليتهم الذاتية مرتفع.

فهذا العاملان يدخلان في المجموعة الأولى من العوامل المؤثرة على مستوى فاعلية الذات كما أكد زيمرمان، كما كشف التلاميذ على أنهم يتميزون بملاحظة للذات التي تمده بمعلومات على مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف، ومقارنة آدائه مع الأهداف المطلوب تحقيقها، والبحث المستمر عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم كما يبحثون عن أنسب الظروف للتعلم وهذه العوامل تدخل ضمن المجموعة الثانية من العوامل المؤثرة على مستوى فاعلية الذات كما أكده (باندورا 77).

كما كشف التلاميذ بمستويات فاعليتهم الذاتية المرتفعة عن بذلهم للجهد والدقة والتنظيم الذاتي وتجاوز الصعوبات عندما يتجاوزها زميله التمثل بزميله وهذا ما أكده باندورا.

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

أ. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

ما هي مستويات التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين؟

جدول رقم: 19 للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير التعلم المنظم ذاتيا

الأسئلة	المتوسط	الانحراف المعياري
أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	3,6779	1,17559
أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات	3,5135	1,04645
أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها	4,1310	,92987
إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي	4,0897	1,07314
أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها	3,7740	1,32233
أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة	3,8699	1,08446
أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان	4,2466	,84332
أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية	3,5986	1,13270
أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية	3,6507	1,20111
أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها	3,8252	,95913
أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها	4,2028	,96822
أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	3,6301	1,38471
أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي	3,7671	1,07023
أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس	4,0276	1,01342
أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها	4,0764	1,01788
أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة	3,9167	1,05446
أصنع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية	3,5833	1,08711
أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة	2,4966	1,19678
أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها	3,7535	1,22727
عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها	3,9583	1,13972
أضع تصورا لتتابع الزمني لكل عمل أقوم به	3,4452	1,12053
أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع	4,0414	,94924

أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني	4,1831	,97209
أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني	3,6181	1,19437
أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل	4,1793	,97659
أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني	3,7361	1,01724
أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان	4,0417	1,00262
أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة	3,7222	1,31927

وجدنا المتوسط الحسابي = 3.80 والمتوسط النظري = 3 وبالتالي المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري إذن مستويات التنظيم الذاتي في التعلم عند التلاميذ مرتفعة وبالتالي الفرضية الثالثة تحققت.

ب. تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

يتضح من خلال النتائج إرتفاع في مستويات التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ وهذا يدل على مستوى التلاميذ المرتفع في امتلاك مكونات التعلم المنظم ذاتيا فقد أكد التلاميذ بمستوياتهم المرتفعة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا على قدرتهم على وضع أهداف عامة وأهداف خاصة والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

وعلى قدرتهم على مراقبة نشاطاتهم التي يقومون بها لتحقيق أهدافهم وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصلون إليها كما أكدوا قدرتهم على حفظ المادة عن طريق تسميتها بصورة جهرية أو صامتة واللجوء إلى أحد الأفراد الأسرة أو الأساتذة أو الزملاء للحصول على المساعدة الاجتماعية في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

2. الجزء الثاني: العلاقات بين الدافعية للنجاح المدرسي و الفاعلية الذاتية و التعلم المنظم ذاتيا عند التلاميذ الجزائريين

1.2. تحليل نتائج الفرضية الرابعة

تكشف النتائج الاحصائية المبينة في الجدول رقم 20 الجزء 02 على وجود ارتباط بين متغير الدافعية للنجاح المدرسي ومتغير التعلم المنظم ذاتيا وقد بلغ معامل الارتباط (**0.392) عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يؤكد لنا أنه كلما استخدم التلميذ الإستراتيجية العاطفية، الإحساس بالفاعلية

الذاتية واعتقاده الدائم بمدى كفاءته وقدرته على حل المشكلات التعلمية المطروحة كلما زادت دافعيته للنجاح المدرسي.

جدول رقم: 20 درجة الارتباط بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية

متغيرات	معامل الارتباط
الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية	0.265**

دالة عند مستوى دلالة 0.01

من نتائج الجدول يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا وبالتالي تحققت الفرضية الرابعة.

جدول رقم: 21 درجة الارتباط بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا

متغيرات	معامل الارتباط بيرسون
الدافعية للنجاح المدرسي والتعليم المنظم ذاتيا	0.392**

دالة عند مستوى دلالة 0.01.

من نتائج الجدول يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية. وبالتالي تحققت الفرضية الخامسة.

2.2. تحليل نتائج الفرضية الخامسة

تكشف النتائج المبينة في الجدول رقم 21 الجزء 02 على وجود ارتباط بين متغيري الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية وقد بلغ معامل الارتباط **0.265 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يؤكد أنه كلما استخدم التلميذ إستراتيجيات عقلية كإستراتيجية التنظيم الذاتي كلما زادت دافعيته للنجاح المدرسي وذلك لحاجته للنجاح كبيرة ومدى تحكمه فيه وفي الوقت وإدراكه الزمني الذي يوجهه نحو استخدام استراتيجيات عاطفية كذلك بالإضافة للاستراتيجيات العقلية كاستراتيجية الفاعلية الذاتية مما يجعلهم يلاحظون ذواتهم ليحصلوا على معلومات عن تقدم تعلمهم ومدى قربهم أو بعدهم عن أهدافهم ومقارنة آدائهم مه زملائهم وبذلهم للجهود وتجاوز الصعوبات والدقة في العمل.

جدول رقم: 20 درجة الارتباط بين متغيري التعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية

متغيرات	معامل الارتباط
التعليم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية	0.526**

دالة عند مستوى دلالة 0.01.

من نتائج الجدول يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيري إستراتيجية الإحساس بالفاعلية الذاتية وإستراتيجية التنظيم الذاتي وبالتالي تحققت الفرضية السادسة.

1.2. تحليل نتائج الفرضية السادسة

تكشف النتائج المبينة في الجدول رقم 22 الجزء 02 على وجود ارتباط بين متغيري إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وإستراتيجية الفاعلية الذاتية وقد بلغ معامل الارتباط (0.526**) وهو دال عند مستوى دلالة 0.01.

وهذا يؤكد العلاقة الوطيدة بين الإستراتيجية العقلية والإستراتيجية العاطفية كما أكده باندورا وزيمرمان وبنتريش وفيووالعديد من العلماء.

وذلك لأن شخصية الإنسان متكاملة بين جانب عقلي وجانب نفسي بالإضافة للجسمي والاجتماعي وهذا ما أكده علماء النفس النمو من أهمهم وبياجيه وروسو ومنتسوري.

فملاحظة الذات تمكن التلميذ من معرفة مدى تقدمه في تعلمه وهل مستوى أدائه متوافق مه الأهداف المطلوب تحقيقها وباستعمال إستراتيجية عقلية يستطيع التخطيط وفق جدول زمني محدد وتحديد الأنشطة التي تحقق له الهدف كما يستطيع مراقبة نشاطاته وتسجيل نتائجه كما أن الإستراتيجية العاطفية تلح على اختيار أنسب الظروف للتعلم والإستراتيجية العقلية تؤكد على ضرورة طلب المساعدة الإجتماعية عند الضرورة لفهم المادة التعليمية أو الأداء الواجبات.

إذن توافق كبير بين استعمال إستراتيجية عاطفية وإستراتيجية العقلية فكل واحدة مكملة للأخرى للحصول على تعلم جيد ونجاح مدرسي (يتفق مع Vee harris، 2002).

جدول رقم: 21 درجة الارتباط بين متغيري البحث الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية

متغيرات	معامل الارتباط
الدافعية للنجاح المدرسي والتعليم المنظم ذاتيا والفاعلية الذاتية	0.526**

دالة عند مستوى دلالة 0.01.

من نتائج الجدول يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية للنجاح المدرسي والإحساس بالفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا وبالتالي تحققت الفرضية السابعة.

2.2. تحليل نتائج الفرضية السابعة

تكشف نتائج الجدول رقم 23 على وجود ارتباط بين المتغيرات الثلاث الدافعية للنجاح المدرسي، الإحساس بالفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.526** وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد أن إشباع الحاجة للنجاح وتحقيق التوازن النفسي بواسطة موجه الضبط الداخلي والقدرة على إدراك سرعة مرور الوقت يؤدي بالتلميذ للتنبؤ بالنجاح والاعتقاد به ومحاولة أخذ القرار في اختيار إستراتيجيات عقلية وعاطفية للوصول للسلوك المطلوب لبلوغ النجاح المدرسي.

خلاصة عامة واستنتاج:

من النتائج السابقة استنتجنا بأن:

مستوى الدافعية عند التلاميذ كان مرتفعا كما أن مستوى الفاعلية الذاتية كذلك كما أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا شهد ارتفاعا أيضا، وبالتالي تحققت الفرضيات الأولى والثانية، الثالثة.

1 - كما أن العلاقة بين الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية:هي علاقة ارتباطية موجبة وهذا يتفق مع دراسة (سحلول 2005) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز ودراسة (أندرمان وميدلجي Anderman, Midgly 1992) التي هدفت لدراسة فاعلية الذات كونها أداة للتوجه نحو الهدف داخل الفعل الدراسي وكانت النتائج أن فاعلية الذات ارتبطت

باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة والتلاميذ الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك من يتجنبون المخاطرة.

ومع دراسة لاندين وستيوارت (Landine, stewart 1998) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي فكشفت عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية.

ودراسة بيلي (Bailey, 1999) الذي درست أثر فاعلية الذات والدافعية في التعليم فأشارت النتائج أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من دافعية وفاعلية الذات نحو البحث.

أما دراست ميريام Miriam, 2003 هدفت لدراسة التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرفيين لخطر التسرب.

ودراسة بنترش Pintrich حول مصادر الدافعية وأثرها على التعلم، وجد أن الدافعية عند التلميذ تأخذ مصدرها من إدراكات التلميذ عن نفسه مما دفع .WeinerB في دراسة أخرى ليؤكد أنه ليست قدرات التلميذ هي العنصر المهم في تعلمه لكن القدرات التي يعتقد أنه يملكها.

كما أن دراسات باندورا Bandura التي كشفت أن إدراكات التلميذ الخاصة بالسيرورة الدراسية أو المحيط الصفي هي المصدر الأكثر أهمية للدافعية.

ودراسات كل من S. Harter, J. Eccles, C. Dweck, M. Convingthon كلها أكدت على أن اعتقادات واقتناعات التلميذ حول قدراته، كفاءاته، أحاسيسه الإيجابية والثقة بالنفس وتقدير الذات وإحساس بالفاعلية الذاتية تؤثر بشكل كبير على دافعيته المدرسية وبالتالي أداءه المدرسي.

ودراسة Bandura, Zimermman, Pintrich التي أكدت على وجود علاقة قوية بين الدافعية للإنجاز والإحساس بالفاعلية الذاتية.

وقد أكد باندورا على أهمية الفاعلية الذاتية المدركة في تتبع الأهداف وتحقيقها ويتفق معه في ذلك Deci Ryan .

ودراسة Locke, Lalhan 2002 أكدت أن الإحساس بالفاعلية الذاتية له علاقة وثيقة بتحديد الهدف وإدراك قيمته.

وتؤكد دراسات باندورا أن الدافعية تتغدى من الإحساس بالفاعلية الذاتية أو الفاعلية الذاتية المدركة.ودراسة لـ A. Bandura, Schunk 1981 تؤكد أنه كلما كان الهدف قريب المدى كان الإحساس بالفاعلية الذاتية كبير.

2 - أما العلاقة بين الدافعية للنجاح المدرسي والتعلم المنظم ذاتيا: هي علاقة ارتباطية موجبة أي كلما اعتمد التلميذ على التعلم المنظم ذاتيا زادت دافعيته للنجاح المدرسي والعكس صحيح ودراسة زيمرمان 1995 أن التنلاميذ ذووا التعلم المنظم ذاتيا ذوو دافعية عالية لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعلمية ويبذلون جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعلمية بكفاءة وبطرق مختلفة.

ودراسة سينج (SinghD. N) التي أبرزت أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن التلميذ في تحمل كامل المسؤولية تعلمه، ويكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، وعندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها سوف تضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، فالدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا هاما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

وقد أكد كل من بنتريك وجارسيا (1991Pintrich & Garcia) أن التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر ترتبط بشدة مع توجيه الهدف الداخلي، مما يؤثر في مستوى أداء التلميذ المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام الاستراتيجيات، والنتيجة زيادة مستوى الأداء.

ودراسة Blickle 1996, Gaarcia 1995, Mc Keachie, Pintrich 1985 أثبتت أهمية التعلم المنظم ذاتيا حيث أنه يرفع من الكفاءة الذاتية للتلميذ والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بآداء التلميذ.

ودراسة بنتريك وديجروت (Pintrich& DeGroot1990)التي هدفت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعيةوالتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل فوجد أن العلاقة ارتباطية موجبة.

ودراسة عبد الحميد (1999) من خلال دراسته التعرف إلى تأثير مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمي وكانت النتائج تأثر التحصيل بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ودراسة موسوليدس وفيليبو2005,Mousulides&Philippouإلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل وأثبتت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية أقوى المتنبآت بالتحصيل الأكاديمي.

ودراسة R. Viau 1996 التي تؤكد بأن الإنسان لديه حاجات للتوجه الذاتي والاستقلالية في التعلم يجب إشباعها لزيادة دافعيته.

ويؤكد F. F 2012 أنه يوجد مصدر مهم للدافعية والحاجة للاستقلالية وهذا يثبت دور التعلم المنظم ذاتيا ودور في رفع الدافية.

3 – والعلاقة بين الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا: كانت علاقة ارتباطية موجبة وهذا اتفق مع دراسة F. Fenouillet 2012.

ودراسة (Deci, Ryan 2002) أكدت بأن الأفراد المستقلين أي من يشعرون حاجة التوجه الذاتي يرون سلوكاتهم كتعبير عن ذواتهم.

ودراسات من الثمانينات لحد الآن Zimermman, Bandura كشفت على أن التلاميذ الذين لديهم درجة إدراك عالي لكفاءتهم يستعملون استراتيجيات تعلم مقننة كالتنظيم الذاتي.

ودراسات Viau 1996 تؤكد أن التلميذ ذو دافعية مرتفعة لديه طموحات واضحة وهو مدرك ومقتنع أنه قادر على انجازها وهو متحكم في سيرها ونجاحه فيها.

ويؤكد باندورا في دراسته أن اعتقادات الفرد لما يمكنه القيام به وما يفكر الحصول عليه إذا حقق فعل معين يؤثر على ما يختاره وعلى قوة مجهوده.

ودراسة J. Le comte 2002 اعتمادا على نظرية باندورا أن العجز التعليمي يحدث حسب التقييم الذي يقوم به التلميذ عن نفسه.

كما تؤكد دراسات باندورا أنه كلما كان الاعتقاد بالفاعلية الذاتية كبير كان أخذ القرار لتبني استراتيجيات فعالة.

ودراسة كل من Pitrich, Zimermman 2004 تؤكد مدى أهمية الإحساس بالفاعلية الذاتية لأخذ قرار التخطيط والتنظيم والتجريب الذاتي والتقييم الذاتي للوصول للنتيجة المرجوة.

كما أكدت دراسة لـ Zimermman, Bandura كيف أن التلميذ يكون ذو دافعية مرتفعة لكن تنخفض بسرعة أمام عجزه عن تسيير جيد لتعلمه فالتنظيم الذاتي يعمل على دفع الفعل.

ونستنتج من النتائج السابقة والدراسات المثبتة لها أن المتغيرات الثلاث: الدافعية للنجاح المدرسي والفاعلية الذاتية (كإستراتيجية عاطفية) والتعلم المنظم ذاتيا (كإستراتيجية عقلية) مرتبطة ارتباطا ايجابيا قويا ومتبادلا وهذه المكونات متناسقة مع بعضها البعض لتشكل تركيبة قوية لبناء شخصية متزنة لتلميذ مطلوب منه التكيف، التعلم والإبداع في الوسط المدرسي.

إذن كلما أشبع المعلّم حاجة التلميذ للإنجاز والنجاح باستعمال استراتيجيات تدريس فعّالة ذكرنا أهمّها في الفصل الثالث من البحث، أدّى ذلك إلى تواجد موجه ضبط يضمن توازن معرفي واجتماعي ونفسي بواسطة عزوات Attribution كما ذكرنا في نظرية العزو لوينر 2005، هذه العزوات التي تظهر أهميتها في علاقاتها بالرضى وتقدير الذات فعزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي للشعور بالفخر وتقدير الذات وعزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي للشعور بالخجل والإثم، أما عزو النجاح لأسباب خارجية تؤدي للاعتراف بالجميل، وعزو الفشل لأسباب خارجية يؤدي للشعور بالذنب لكن الأمر الأهم هنا هو بعد الثبات وعدم الثبات، فعندما يعزو التلميذ فشله لأسباب غير ثابتة فهو يتوقع أن تتغير الظروف في المستقبل ويحاول بقدر الإمكان تفادي الأخطاء التي وقع فيها سابقا، لكن الأمر الخطير والذي قد يعلم التلميذ العجز والفشل هو عَزوُهُ الفَشَل لأسباب ثابتة كالقدرة، الكفاءة، الثقة بالنفس فيؤدي به لتوقيع نفس النتائج مستقبلا دون محاولة تغييرها ثم يندفع التلميذ لأخذ القرار وهذا ما أكده باندورا 2009 أن الإنسان ليس فقط متفرج لميكانيزمات داخلية تقودها حوادث خارجية فهو المسير والعامل وليس منفِّذ التجربة فقط للوصول لأهدافه، فالقرار يربط الدافعية بالفعل.

كما أكد ليفين في أعماله سنة 1947 فعندما يختار التلميذ مواصلة تحقيق الهدف وهو غير متأكّد من الوصول للنتيجة التي يتمناها فيحتاج لدراسة الوضعية التي هو موجود فيها جيدا لتحديد

الإستراتيجية الملائمة لبلوغ هدفه، ولكي يختار التلميذ هذه الإستراتيجية يجب أن يكون أولا على دراية بها والمعلم هو المصدر الرئيسي الذي يوفر للتلميذ جملة الاستراتيجيات التي توصله للهدف المنشود فإستراتيجية عقلية مثل إستراتيجية التنظيم الذاتي التي هي عبارة عن عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه ومدركا جيدا لانطلاء الوقت عبر الزمن فيسعى لتحقيق هدفه في وقته المحدد، فهو يضع أهدافا ويراقب تَعَلُّمَهُ، ينظمه ويتحكم فيه.

وقد قدم زيمرمان نموذجا لذلك في نظريته التي شرحناها سابقا في بحثنا، فأكّد على مدى أهمية هذه الإستراتيجية في نجاح التلميذ المدرسي وأكد على دور تقدير الذات وإدراك قيمة النشاط والتوجه لتحقيق الهدف والإحساس بالفاعلية الذاتية وتوقع النجاح والتخطيط بالتجريب الذاتي والحراسة الذاتية والتقييم الذاتي وطلب المساعدة عند الضرورة ومكافأة نفسه عند النجاح، أما بوردي فقد قدم نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا يتضمن:

- وضع الهدف والتخطيط.
- الاحتفاظ بالسّجلات والمراقبة.
- التسميع والحفظ.
- طلب المساعدة الاجتماعية.

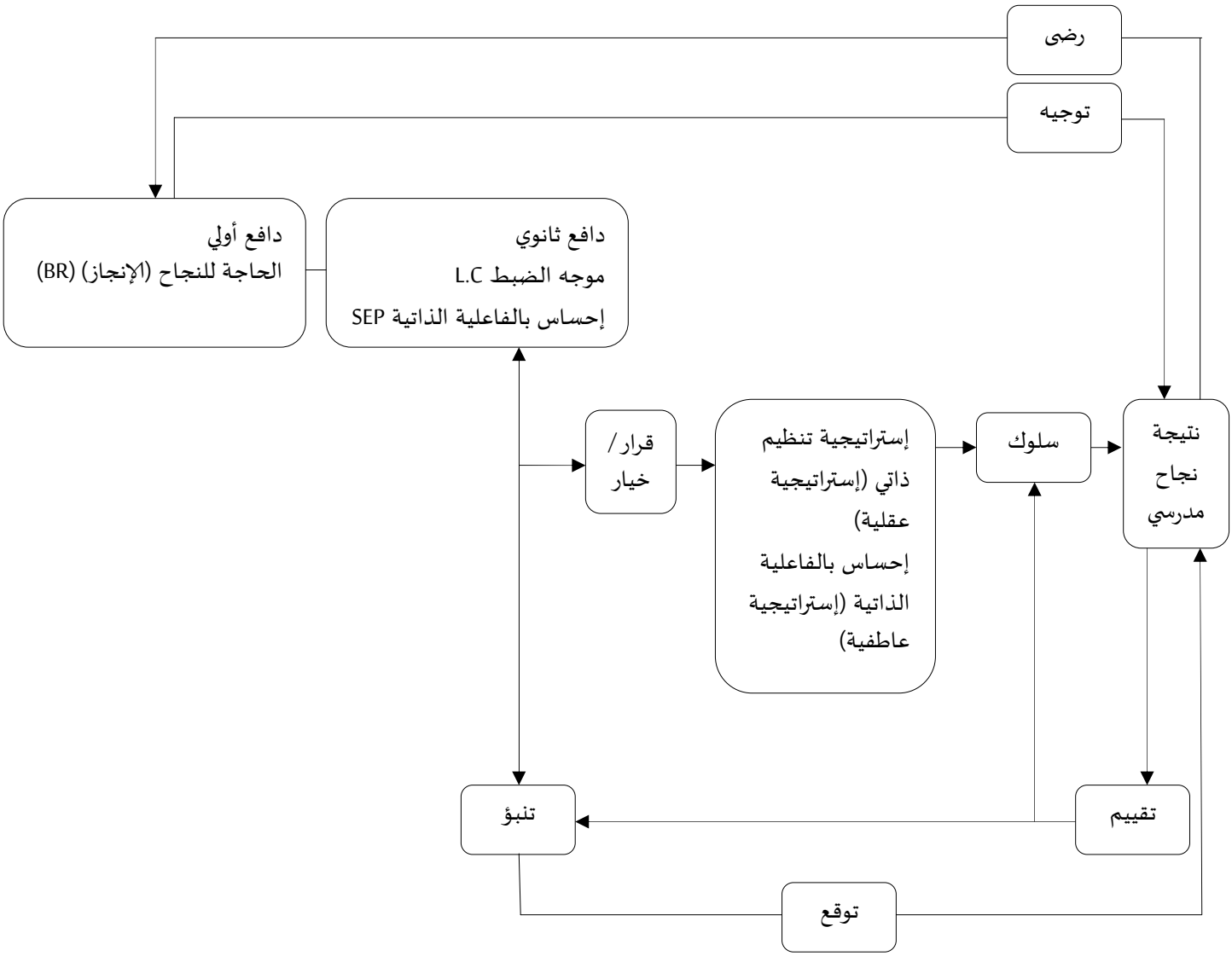
وهو النموذج الذي تبنيناه في الجانب التطبيقي لبحثنا باستعمال مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيا، وبما أن الإنسان كتلة معرفية وعاطفية واجتماعية فإن لدور الإستراتيجيات العاطفية دورها البالغ في مساعدة التلميذ لبلوغ هدفه في النجاح المدرسي، والاستراتيجيات العاطفية عديدة وقد ذكرنا أهمها في الفصل الثالث لكننا تبنينا في جانبنا التطبيقي إستراتيجية الفاعلية الذاتية أو الإحساس بالفاعلية الذاتية لباندورا والذي يؤكد على أن الفاعلية الذاتية هي اعتقادات الفرد فيما يمكنه القيام به وما يفكر الحصول عليه إذا حقق فعل معين يؤثر على ما يختاره وعلى قوة مجهوده وإن إقناع الفرد بأنه يملك قدرات للقيام بالنشاط تؤثر على توقعه لفاعليته فحسب باندورا يجب أن نعمل على توقع الفاعلية أكثر من توقع النتائج ودور المعلم كبير جدا هنا باعتباره القطب الرئيسي في عملية الاتصال الصفي ولا يكتفي المعلم بالمعززات سواءً المادية أو المعنوية للرفع من هذه الفاعلية الذاتية ولكن الأمر

أكبر من ذلك حسب باندورا فتخطيط المعلم لنشاطات يستطيع التلميذ النجاح فيها ولو جزئيا يبعده على الفشل ووجود المعلم كنموذج يتصف بفاعلية ذاتية مرتفعة يقتدي به التلميذ واستعمال المعلم باستمرار المؤثرات اللفظية التي تؤكد امتلاك التلميذ لقدرات معينة بالإضافة لعلاقة عاطفية التي تتكون من إشباع حاجة التلميذ للحب والحنان وبناء علاقة مبنية على الثقة والاحترام، وبالتالي يحدث السلوك المطلوب وعلم النفس المعرفي والمعرفي الاجتماعي ذهب إلى تفسير السلوك أكثر من مجرد ملاحظة ولكن أضاف سلوكات غير ملاحظة كالتفكير، الاعتقاد والعديد من الدراسات تذهب إلى الحديث عن فهم نية السلوك لفهم الدافعية.

وأكد كل من ديسي وريان أن السلوك هو أداة تمكننا من الحصول أو تجنب شيء ما واللادافعية ليس غياب للسلوك لكن غياب نية القيام بالعمل، ويؤكد بومستر الذي عرضنا نظريته سابقا أنه كلما تعلم التلميذ في جو مليء بالضغوطات وبالتركيز على نتيجة الأداءات كلما نقصت دافعيته وضعف إحساسه بفاعليته الذاتية وقدرته على التنظيم الذاتي، وكل المحطات التي ذكرناها سابقا من دوافع أولية (الحاجة للنجاح) فدوافع ثانوية (موجه الضبط)، وتنبؤ وقرار وإستراتيجية عقلية كالتنظيم الذاتي وعاطفية كالإحساس بالفاعلية الذاتية، انتقالا إلى السلوك (الأداء) وصولا إلى النتيجة (النجاح المدرسي) فالنتيجة هي ترجمة النتائج اعتمادا على السلوكات فتصبح عبارة عن مؤشرات فمثلا في تجربة طولمان وصول الفأر للأكل هو نتيجة سرعة الفأر في المتاهة والذي هو مؤشر السلوك أما الوصول للأكل فهو النتيجة، فكل من النجاح المدرسي أو العجز الدراسي نتائج متعددة لسيرورة الدافعية تبدأ من دوافع أولية وضرورة إشباعها فدوافع ثانوية وتنبؤ بالنجاح وضرورة اتخاذ قرار لتبني إستراتيجية فعالة للقيام بالسلوك المطلوب للوصول للنتيجة المرجوة وهي النجاح المدرسي.

وفيما يلي النموذج التكاملي للدافعية لفابيان فونويه متضمنا معادلة يان فورنر للدافعية.

نموذج رقم: 38 النموذج التكاملي للدافعية لفابيان فونويه متضمنا معادلة يان فورنر للدافعية.



إذن توصلنا في الأخير إلى دمج معادلة يان فورنر للدافعية للنجاح المدرسي المعتمدة في الدراسة ضمن النموذج التكاملي لفابيان فونويه فتوصلنا إلى أن الحاجة للنجاح أو الإنجاز هي دافع أولي يجب إشباعه ويعتبر موجه الضبط (L.C) دافع ثانوي فالتلميذ بعزواته يحقق توازنه النفسي مما يدفعه لمواصلة مشواره التعلمي والتغلب على الصعوبات أما الإحساس بالفاعلية الذاتية مركب أساسي يزيد من دافعية التلميذ للنجاح المدرسي فكلما اعتقد التلميذ بنجاحه حقق نجاحه فالاعتقاد بالكفاءة أهم عناصر إستراتيجية الفاعلية الذاتية التي تعتبر إستراتيجية ودافع ثانوي في نفس الوقت ثم يتنبؤ التلميذ بالنجاح ويتوقع حدوثه فيأخذ القرار في تبني إستراتيجية معينة سواءا عقلية كالتنظيم الذاتي أو عاطفية كالفاعلية الذاتية للقيام بالسلوك المطلوب للوصول للنتيجة المرجوة وهي النجاح المدرسي

فيشعر بالرضى الذي بدوره إشباع للدافع الأول وهذا الإشباع بدوره توجيه نحو النجاحات أخرى، وبعد نجاحه يقيم التلميذ لسلوكه والإستراتيجية التي وضعها للتنبؤ والتوقع لنجاحات أخرى.

المساهمة العلمية للبحث:

تتمثل المساهمة العلمية للبحث المقدم في هذه الرسالة في النقط التالية:

- **أولا:** التعرف على مستويات الدافعية للنجاح المدرسي عند التلاميذ بمدينة وهران.
- **ثانيا:** إبراز أهمية إشباع الحاجة للنجاح في الدافعية للنجاح المدرسي، وأهمية موجه الضبط في ذلك، الإدراك الزمني.
- **ثالثا:** إبراز أهمية الإستراتيجية العقلية (التنظيم الذاتي) والإستراتيجية العاطفية (الإحساس بالفاعلية الذاتية) في تطور الدافعية للنجاح المدرسي.
- **رابعا:** بناء وضبط وسيلة لقياس الدافعية للنجاح المدرسي تصلح للاستعمال في البيئة التعليمية الجزائرية.
- **خامسا:** تحديد العناصر الأساسية المساهمة في ديناميكية الدافعية للنجاح المدرسي اعتمادا على الأساس النظري والتطبيقي.

خاتمة

إن النجاح الدراسي هو أمل كل متعلم في جميع الأطوار، فالحاجة للنجاح فطرية في الإنسان وهو يحاول إشباعها ليحقق توازنه النفسي لذلك لابد من استراتيجيات عملية عقلية وعاطفية للوصول لذلك والمعلم هو الشخص المعني بتعلم هذه الاستراتيجيات وتعليمها لتلاميذه بحكم موقعه الاستراتيجي والحساس في حياة هذا التلميذ، ومن بين الإستراتيجيات العاطفية الفعالة التي ذكرها العلماء المعرفيون والمعرفيو اجتماعيين رفع الإحساس بالفاعلية الذاتية والذي يحتاج لعمل وبناء دقيق وماهر من طرف المعلم فهو من يشبع حاجة الثقة بالنفس وتقدير الذات التي تؤدي لإحساس عالي بالفاعلية الذاتية، فمثلا احضار الماضي الناجح لجعله كمثير لنجاح آخر وإشباع الحاجة للأمن ويجعل القسم فضاءا بدون تهديد فكلما تكيف التلميذ داخل القسم كلما حقق نجاحا أكبر.

فيجب على المعلمين إدراك دورهم الكبير في بناء نفوس إيجابية قادرة على تحطيم كل العوائق والوصول للمستحيل والمثابرة والإصرار على النجاح أو نفوس سلبية تتعلم العجز منذ أول مشكلة تصادفها، فالمعلم هو المزارع الذي يحضر التربة الخصبة (القسم) لزراعة البذور (التلاميذ) وسقيها بإستراتيجيات عقلية وعاطفية (تنظيم ذاتي – ثقة بالذات – تقدير الذات – رفع الإحساس بالفاعلية الذاتية ....) ليرى مع الوقت نمو هذه البذور لتصبح نباتات تزداد نضجا وصلابة ومواجهة الضغوطات البيئية (رأي الآخرين – نقط الامتحان ... الخ). فيستمر في نموها وتتطور فتعطي أوراقا ثم زهورا (الاجتهاد) لتصبح ثمارا لاحقا (الإبداع)، وهذا ما يجب أن يطمح إليه كل معلم الآن هو بناء تلميذ مبدع فكل نظريات التعلم والتدريس اليوم تسعى لتكوين تلميذ ذو شخصية إيجابية طموحة واثقة من نفسها ذات فاعلية ذاتية مرتفعة تبحث عن أنجع الإستراتيجيات للمضي قدما.

قائمة المصادر والمراجع

I. الكتب باللغة العربية:

1. ابراهيم الفقي، 2016 "قوة الثقة بالنفس"، سما للنشر والتوزيع.
2. ابراهيم الفقي، 2016، "التفكير السلبي والإيجابي"، سما للنشر والتوزيع.
3. ترجمة حمزة محمد دودين، 2004 "الأساليب الغير تقليدية في التقويم الصفي"، دار الكتاب الجامعي.
4. تيلوين الحبيب، 2002، "التكوين في التربية"، دار الغرب.
5. جابر عبد الحميد، 1999 "إستراتيجيات التدريس والتعلم"، دار الفكر العربي.
6. حارث عبود، 2009، "الاتصال التربوي"، دار وائل للنشر.
7. الحبيب تلوين، فريد بوقريريس، 2007 "الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم"، دار الغرب للنشر.
8. خالد محمد عسل، عبد الرؤوف البهنساوي، فاعلية الأنشطة التربوية وتطوير العملية التعلمية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
9. سعاد جبر سعيد،2008 "الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة المحدودة"، عالم الكتب الحديث.
10. سهيل إدريس، جبور عبد النور، 1987، "المنهل قاموس فرنسي – عربي"، دار الآداب، دار العلم للملايين.
11. عادل محمد العدل،2010، "صعوبات التعلم والتدريس العلاجي"، دار الكتاب الحديث.
12. عباس محمود عوض،2008، "الأسس التقنية والفيزيولوجية للسلوك، 1987 دار المعرفة الجامعية.
13. عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة ،.

14. علاء الدين أحمد كفافي، 2008، "مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم". دار الفكر.

15. علي أحمد مذكور، 2005، "معلم المستقبل نحو أداء أفضل"، دار الفكر العربي.

16. عماد عبد الرحيم الزغلول،2011، "مبادئ علم النفس التربوي"، دار الكتاب الجامعي.

17. فهيم مصطفى، 2001، "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج"، دار الفكر العربي.

18. فؤاد البهي السيد، 1998، "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار الفكر العربي.

19. كريمة مرزوقي، حبيب تلوين، 2007 ، "الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي"، دار الغرب للنشر.

20. محسن علي عطية، 2008، "الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعالة"، دار صفاء للنشر والتوزيع.

21. محطفى نمو مصطفى، 2011، "إستراتيجيات تعليم التفكير"، خبراء الكتاب الأكاديمي.

22. محمد لبيب النجيمي، 1981، "الأسس الاجتماعية للتربية"، دار النهضة العربية.

23. بوقريريس فريد تحت إشراف الحبيب تلوين، 2013/2012، "ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيو معرفي".

II. الكتب باللغة الأجنبية:

1. « Alberta Learning, Alberta, 2003, Stratégie d'enseignement, guide de mise en œuvre, science et vie ».

2. A. Bandura L . Mc combs, James E. Pope, 2000, traduction : marianne aussanaire-garcia, deboeck.

3. Abraham maslow, 2013, Devenir le meilleur de soi-même - Besoins fondamentaux, motivation et personnalité, ed poche.

4. Alain lieury, 1993, mémoire et réussite scolaire, DUNOD.

5. Alain lieury, 2008, psychologie congritive, ed DUNOD.

6. Alain lieury, 2010, psychologie pour l'enseignant, ed DUNOD.

7. Alain lieury, fabien fenouillet, 2013, motivation et réussite scolaire, ed DUNOD - 3EME ED

8. Alain, lieury, fabien fenouillet, 2006, motivation et réussite scolaire, 2eme ed DUNOD.

9. Albert bandura, jacques le comte (traduction), 2007, auto – efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, ed de boeck.

10. Albert bandura, traduction jacques le comte auto – efficacité 2003, le sentiment d'efficacité personnelle, ed de boeck université.

11. Alex mucchielli, 2015, les motivation ed PUF.

12. Alex muchielli, 2006,les motivations que sais –je ? ed puf

13. Autonio de la garanderie, thierry de la garanderie 2013, plaisir de connaitre, bonheur d'etre : une pedagogie de l'acompagnement ed chronique sociale.

14. Avner Ziv, noémie ziv,2002, humour et créativité en éducation, ed les clés de l'éducation.

15. Bary J- Zimermman – S. Borner – R. Kovack, 2000, des apprenants autonomes, animer sa classe, de beck université .

16. Bernard cadet, gérard chasseigne, 2009, psychologie du jugement et de la décission, ed de boeck.

17. Bernard de France, 2000, le plaisir d'enseigner, ed Syros.

18. Bernnard honorié, joel bricon former, 1981, des enseignant, ed privat.

19. Caroline golder, 1995, profession enseignant, manuel de psychologie pour l'enseignant, ed hachette.

20. Catherine bogaert, sandrine delmarle, 2011, une autre gestion du temps scolaire ? ed de boeck.

21. Corinne buscaglia, laurence dauchez, 2010, réussir sa classe tous les jours...ou presque, 4 eme ed, ed capadues.

22. cristophe dementier, 2013, Le métier de formateur, ed d'organisation eyrolles.

23. Danvers Francis, 2003, 500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2e éd, éd presse universitaires Septentrion.

24. Deci rayan, 2004, motivation intrinséque et extriséque, 4e ed DUNOD.

25. Denis born, dictionnaire des termes de l'education, ed de vichi.

26. Denis rambaud, marc jeannerat, 2000, apprendre avec plaisir : refonder des relations sociales.ed chronique sociale.

27. Elizabeth, b, hurlock, 1978 , psychologie de developpement traduit par radiolphe auger, BNC Mcgraw, huil.

28. Etienne bourgeois, gaetane chapelle, 2006, apprendre et faire apprendre, ed PUF.

29. Fabien fenouillet, 2012, la motivation, 2eme edition ed DUNOD.

30. Fabien fenouillet, 2012, les théorie de la motivation, ed DUNOD.

31. Fabrice hervien – wane 2008, le plus beau métier du monde, ed S.H.

32. Fitzhugh, DODSON, le pére et son enfant, ed marabout, collection.

33. Georgette goupil et guylusignan, 1999, des theoris de l'apprentissage à l'enseignent. Sciences humaines.

34. Guy delaire, 1988, enseigner ou la dynamique d'une relation, ed d'organisation.

35. Hubert jaoui, 1990, la créativité mode d'emploi, ed ESF .

36. J.Houssage, g snyders, 2000, des élèves heureux…réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires ; ed l'harmattan.

37. Jacque andré, 2005, eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir, ed l'hamathan.

38. Jacques le comte, matthieu ricard, christophe andré, thomas d'ansembourg sabelle frilliozat, eric lambien, 2011, psychologie position le bonheur dans tous ses états ed jouvence.

39. Jaques le comte , 2012, introduction à la psychologie positive, ed DUNOD.

40. Jaques le comte, 2002, pratiques psychologiques : la résilience, PUF.

41. Jean claude, ruano borbalain, 2001, eduquer et former, ed science humaine.

42. Jean daniel rohart, charl maccio 2008, carl rogers et l'action éducation ed chronique sociale.

43. Jean houssaye, georges snyders, 1999, des éléves heureux, ed l'harmattan.

44. Jean toursaint desanti, bernnard de France, 1992, motivation positive/ négative le plaisir d'enseigner.

45. Jean yves rochex, 1998, le sens de l'expérience scolaire, ed l'educateur PUF.

46. Jonathan philippe, 2010, fabriquer le savoir enseigné, ed deboeck education.

47. Laure léger, 2012, psychologie congritive, ed DUNOD.

48. Laurent talbot, 2008, Les pratiques d'enseignemant entre innovation et tradition, l'harmateur.

49. Louis la fortune, lise saint-piene, 1998, affectivité et métacoguition dans la classe des idées et des applications conciétes pour l'enseignant. Pratiques pédagogiques ; de beck.

50. Marcelle stroobants, 1998, former et évaluer des compétences PU septention,

51. Marie, agnés osoni, 1998, les UFM entre enseignements et formations, ed PU septention.

52. Michel perrau deau, 2005, le métier d'enseignant en 70 questions, ed retz.

53. Nicole du bois , 2005, psychologie sociale de la cognition, ed psycho sup, dunod.

54. Patrick rayou, agnés van zanten, 2011, les 100 mots de l'éducation, que sais –je ? ed PUF.

55. Paul diel, 2002, psychologie de la motivation, ed petite bibliothéque payot.

56. Paul forcier, 2003, Méthodes d'enseignement – Stratégies d'enseignement – Moyens d'enseignement.

57. Philippe Brasser, 2013, 1001 activités autour du livre, ed castenan,.

58. Philippe carre, fabien fenouillet, bachira tomeh, étiennebourgeois, marjolaine moreau, 1999, éducation parmanente, sciences humaines.

59. Philippe Meirieu Pédagogie : 2013, des lieux communs aux concepts-clés, ed ESF.

60. Philippe meirieu, 1981, Introduction en science d'education.

61. Philippe meirieu, 2011, les méthodes qui font réussir les élèves, ed ESF.

62. Philippe mérieu, 2015, faire l'école, faire la classe, démocratie et pédagogie ESF.

63. Philippe perrenoud, 1996, métier d'élève et sens du travail scolaire, 3eme ed ESF.

64. Philippe pigallet, l'ouel bellenger, 1996, dictionnaire de la formation et du dévloppement personnel à l'usage des formateurs et enseignants ed – ESF.

65. Phillipe perrenoud, 2001, développer la pratique réfléxive, ed ESF.

66. Phillippe champy, 2005, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, ed retz, 3eme ed.

67. Pierre vianin, 2007, la motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre, ed de boeck superieur.

68. R.F Mager, 1995, pour éveiller le déssir déapprendre, ed DUNOD.

69. rainer niermeyer, 2009, La motivation clés pour se motiver et motiver les autres, ed lxelles.

70. Raymond bourdoule, 1998, lise demailly les professions de l'education et de la formation, ed PUF.

71. Rene fourcade, 1975, motivation et pédagogie, leur donner soif ed ESF.

72. Rhaled norredir, bouchafa houria, R. mostafa, linadaptation scolaire selon les representations de l'enseignant.

73. Richard m sorrentino, E. tory 1996, Higgins hand book of motivation and cognition, ed Guilford publications.

74. Robert F. mager, 2014, pour éveiller le déssir d'apprendre, psycho sup DUNOD.

75. Robert J. vallerand, ed gar E. Thill, 1993, introduction à la psycologie de la motivation, etudes vivantes.

76. Robert vallerand, 2016, pelletier compétence et autodetermination, ed de boeck.

77. Rolland viau, 1996, eduquer et former, n°12 science humaine.

78. Rolland viau, 2007, la motivation en coutexte scolaire, ed renouveau pédagogirque.

79. Rul da sliva veves, 2011, psychologie cognitive, arwand colein, 2eme ed.

80. Stanislas dehaene, 2011, Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe, ed odile jacob.

81. Sylvain Grandserre , Laurent Lescouarch, jean houssaye, 2013, Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement, ed ESF.

82. Van zanten aynés, 2008, dictionnaire de l'éducation, ed PUF .

83. Vee harris, 2002, Aider les apprenants à apprendre : A la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe, centre européen pour les langues vivantes édition,du conseil de l'europe.

84. Virgine lovale, 2002, le psychologie du développement modéles et méthode, ed armand colin.

III. المجلات:

1. رفقة خليف سالم، "علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي يدافع الإنجاز"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23.

2. عبد الناصر الجراح،2010، "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة"، جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6 – عدد 4.

3. Caroline bégin, fédéric c gway, 2010 , mesure et évaluation en éducation vol 33 n°1, ed admée.

4. Fabien fenouillet, cendrie mavo géry meerschman, 2009, frédérique roussée. Motivation autodéterminées et lecture, enface n°4.

5. Harry T. R eis, 1996, Motivation and congrition, volume 3.

6. Marc dussault, 2008, mesure et évaluation en éducation, vol 31, n°1, ed admée.

7. Pierre valois, 2010, mesure et évaluation en éducation, vol n° 3, 2010 ed admée, vol 33, n° 2, ed admée.

8. Réjean auger, 2005, mesure et évaluation en éducation vol 28 n° 2, ed admée.

IV. مواقع الكترونية:

1. f. fenouillet. www.motivation.net
2. Bruno fortin, comment se motiver, www.psychologie, le village.Org /motuein .html le 13/05/2012.
3. Fabien fenouillet, phi dessus, la motivation en contexte scolaire tecfa unige.ch/teefa/teaching/LME/lombard/motivation 05/09/2011/ motivation. html.
4. Ph. Dessus, la motivation en milieu scolaire crée 2000 mise a jour 10/2001.
5. Rolland viau, des condition à respecter pour susciter la motivation des élèves www.ccdnd.qc.ca/correspo/corr5-3/viau.html le 22/07/2012.
6. Stratégie d'enseignant, www.teachinataire.ca/employment/fr/3b-stratégie.html le 30/04/2015.
7. Webu2.upmf.genoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html
8. www.teachinontaire.ca/employent/fr/3bstratégies.html.

الملاحـــــق

أخي الطالب، أختي الطالبة إليكم مجموعة من الأسئلة، نطلب منكم الإجابة عنها بكل صدق وحسب التدرج الذي يناسبك فلا توجد أجوبة صحيحة وأخرى خاظئة وإنما هذا بحث علمي وسوف تساهمون فيه ونشكركم على ذلك.

ملحق رقم 1

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات					
3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها					
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإنني أطلب من المدرس أن يشرحه لي					
5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها					
6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة					
7	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان					
8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية					
9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها					
11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها					
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي					
14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس					
15	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها					
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة					
17	أصنع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية					
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة					
19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها					
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها					
21	أضع تصورا لتتابع الزمني لكل عمل أقوم به					
22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع					
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					
24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني					
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل					
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان					
28	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة					

ملحق رقم 2

مقياس فاعلية الذات

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
1	أستطيع السيطرة على مشاعري					
2	أعتقد أنني شخص كفؤ وفعال					
3	أعتقد أنني ذكي					
4	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بشيء ما					
5	أجد صعوبة في تحضير دروسي					
6	أصاب بالإحباط عندما أمر بظروف صحية مضطربة					
7	سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسيا					
8	أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات					
9	أستطيع أن اقنع أي شخص بوجهة نظري					
10	استمتع بحل الألغاز والفوازير					
11	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة					
12	اعتقد أن النجاح في المدرسة لا يعني النجاح في الحياة					
13	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
14	يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين					
15	انجز واجباتي المدرسية أولا بأول					
16	لدي عزيمة واردة أقوى من معظم الناس					
17	عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون بي					
18	يعجبني فهم كيفية عمل الأشياء					
19	استطيع التغلب على شعوري بالقلق					
20	اجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية					
21	يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب الجيدين					
22	أجيد الاطلاع على الكتب والمقالات العلمية					
23	استطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
24	استمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم					
25	عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها					
26	أنا شخص هادئ					
27	أجيد التعامل مع الناس					
28	يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر					
29	أصدقائي يثقون بقراراتي					

30	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة					
31	أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي يناسب قدرتي (علمي، أدبي، زراعي، صناعي)					
32	أنا شخص متسامح مع من يسيئون لي					
33	أنا إنسان خير وطيب					
34	لا أتمتع بروح مرحة					
35	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب					
36	هناك مهارات كثيرة اعجز على تحقيقها					
37	استطيع حل المشكلات الصعبة إذا اجهدت نفسي بما فيه الكفاية					
38	اعتقد أنني اتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافي					
39	إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف اتصرف					
40	أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة					
41	لدي الاستعداد لمواجهة المصاعب وذلك لاعتمادي الدائم على قدرتي الذاتية					
42	لدي مخاوف أكثر من معظم الناس					
43	أجد أنه من الصعب علي أن أدخل في مجازفات ومخاطرات					
44	أستطيع تحقيق النجاح في معظم المهام التي اركز تفكيري فيها					
45	أشعر أن الفرص متوفرة لكي أحقق أهدافي في الحياة					

ملحق رقم 3

الإسم:	**اللقب:**
السن:	**الجنس:**
التخصص:	

الاستمارة التالية تتعلق بالطريقة التي تسيرون من خلالها في دراستكم، ستصفون بعض سلوكهم لمعرفية وإدراكهم للأشياء الأشخاص ولموقف تحتوي الاستمارة على 75 سؤال.

تفحص كل جملة وقم بوضع دائرة حول الإجابة التي تناسبك

معيار لإجابة كالتالي:

0	1	2	3	4	5
خطأ مطلق	قريب من الخطأ	خطأ	قريب من الصحيح	صحيح	صحيح مطلق

مثلا: إذا كانت إجابتك قريب من الصحيح ضع دائرة على الرقم

لا توجد إجابة صحيحة ولا أخرى خاطئة.

1. **أهتم كثيرا بالنشاطات البدنية والرياضية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

2. **لدي صعوبات كلما كان لدي عمليات حسابية أقوم بها**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

3. **في المستقبل أعمل في الخارج بطيب خاطر**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

4. **سوف أهتم بوضعيتي المهنية مستقبلا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

5. **أقوم بعملي على أكمل وجه**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

6. **فيما يخص مستقبلي لدي القليل من المشاريع المحددة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

7. **النتائج التي أحصل عليها تعتمد فقط علي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

8. **أقدر أن أكون لنفسي فكرة واضحة عن مستقبلي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

9. **أثناء دراستي كل شيء مر بسلام**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

10. **أرى أنه من غير المجدي أن أقوم بعملي الشخصي مبكرا جدا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

11. **أكون سعيدا عندما أنجز عملا صعبا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

12. **في عملي أترك القليل من الأشياء للصدفة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

13. **أتصور دائما ما يمكن أن تكون مهنتي في المستقبل**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

14. **القيام بدراسات يبدو لي أحيانا بدون معنى**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

15. **هناك أيام تجري فيها الأمور بعكس ما أريد**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

16. **بالنسبة للامتحانات قلما أحضر برنامج للمراجعة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

17. **يتبين لي غالبا صعوبة التحكم بما يجري لي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

18. **أجد صعوبة في تخيل حياتي خلال السنوات القادمة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

19. **حتى وإن كنت متعبا أنجح دائما إذا كانت لي كفاءة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

20. **للحظ دور كبير في نجاحي في الامتحانات**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

21. **مشاريعي المهنية مازالت غير محددة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

22. **في دراستي أكتفي بالانتقال للقسم الأعلى**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

23. **وضعت لنفسي أهدافا وأريد تحقيقها**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

24. **أحب مقارنة نفسي بالآخرين أملا في النجاح**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

25. **أعمل الآن لعيش أفضل مستقبلا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

26. **لعب الحظ دورا في دراستي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

27. **أشعر أحيانا أنني أدرس بدون هدف**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

28. **يمكنني تصور مستقبلي بسهولة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

29. **نتائجي في الامتحانات هي نتيجة العمل الذي أقوم به**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

30. **في العادة أكون متفرغا جدا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

31. **لمستقبلي المشاريع بعيدة المدى قليلة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

32. **أوقاتي للترفيه قليلة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

33. **أتجنب مقارنة نفسي بالآخرين**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

34. **غالبا نتائجي لا علاقة لها بالجهد المبذول**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

35. **اتبع دائما القاعدة العمل قبل الترفيه**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

36. **أحكم على نفسي دائما بأنني غير محظوظ**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

37. **في دراستي الحصول على المعدل المتوسط كافي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

38. **أنا واعي بأن مستقبلي متعلق بي كليا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

39. **أطمح بالنجاح في دراستي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

40. **أعرف كيف أقوم بمجهودات لأحصل على ما أريد**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

41. **اهتمامي قليل بمستقبلي المهني**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

42. **مهما فعلت بعض المعلمين لديهم دائما نفس الصورة علي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

43. **أنظم دائما عملي الشخصي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

44. **فكرت جيدا فيما سأفعله بحياتي المستقبلية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

45. **أفعل كل ما بوسعي لأنجح في دراستي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

46. **أعلم لماذا أدرس**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

47. **أفضل أن أعيش يومي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

48. **عندما أعمل أنشغل بسهولة عن عملي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

49. **أنا جدي في عملي الدراسي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

50. **أحبب أن أخطط لمشاريعي المدرسية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

51. **أتخذ أحيانا قرارات عشوائية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

52. **يصعب علي تحديد ما قد يكون عملي في المستقبل**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

53. **أميل إلى ترتيب أموري في الدقيقة الأخيرة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

54. **عند مواجهتي لمشكلة أفقد شجاعتي بسرعة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

55. **اعتدت قراءة الأبراج لأرى إن كنت سأنجح**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

56. **غالبا ما أجد صعوبة في التركيز في عملي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

57. **عندما لا يكون لدي عمل بالمساء أقوم بفروضي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

58. **عموما لدي ثقة بنفسي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

59. **أتحدث دائما إلى المحيطين بي بما سأعمله لاحقا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

60. **القيام بدراسات بدا لي دائما ذا معنى**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

61. **أحيانا لا أتحمل الأوضاع التي أمر بها**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

62. **بالنسبة لي عندما نريد نستطيع**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

63. **أعرف ما هي الشهادة التي أرغب في الحصول عليها**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

64. **نجاحي أحيانا يكون بالصدفة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

65. **مستقبلي المهني دائما غير متوقع**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

66. **في دراستي أقوم بالجهد الضروري دون زيادة**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

67. **أحس أني قادر على النجاح في دراستي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

68. **أقوم بعملي في حينه**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

69. **الصدفة لها تأثير قليل على نتائجي الدراسية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

70. **عندما أنجح يكون الفضل في ذلك لعملي الجيد**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

71. **لدي دائما صعوبة في التهيأ**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

72. **أظن بأن لدي تأثير قليل على نتائجي الدراسية**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

73. **مواجهة الصعوبات يحفزني**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

74. **أحاول أن لا أترك شيئا للصدفة بالنسبة لمستقبلي**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

75. **لدي فكرة حول المجال الذي أود العمل فيه مستقبلا**

خطأ مطلق 0 1 2 3 4 5 صحيح مطلق

الملحق رقم 4

تراخيص الاتصال بالمؤسسات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهـران
مصلحة التنظيـــم التربـــوي
مكتـب التعليـــم الثانـــوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **صبار نورية**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية مهاجي محمد الحبيب – سويح الهواري – محمد بن عثمان**
- **ثانوية قاصدي مرباح – القائد أحمد – شنوفي بن يعقوب – زرقاني لحسن**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016/02/14 إلى غاية : 2016/02/18
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 03 فبراير 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عريش بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير(ة) الثانوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **صبار نورية**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية مهاجي محمد الحبيب – سويح الهواري – محمد بن عثمان**
- **ثانوية قاصدي مرباح – القائد أحمد – شنوفي بن يعقوب – زرقاني لحسن**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016 /02/14 إلى غاية : 2016/02/18
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 03 فبراير 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
هواش بركان

المدير : م حداد

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير(ة) الثانوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

ثانوية مهاجي الهواري
البويد الوارد
رقم 89
التاريخ 2016/02/09

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **صبار نورية**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية مهاجي محمد الحبيب – سويح الهواري – محمد بن عثمان**
- **ثانوية قاصدي مرباح – القائد أحمد – شنوفي بن يعقوب – زرقاني لحسن**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016/02/14 إلى غاية : 2016/02/18
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 03 فبراير 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عويش بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير(ة) الثانوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الإتصال

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **صبار نورية**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية مهاجي محمد الحبيب – سويح الهواري – محمد بن عثمان**
- **ثانوية قاصدي مرباح – القائد أحمد – شنوفي بن يعقوب – زرقاني لحسن**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016/02/14 إلى غاية : 2016/02/18
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 03 فبراير 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عريش بركان

إمضاء: زيتوني كمال

2016/02/

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير(ة) الثانوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

السنة الدراسية : 2016/2015

ترخيص الاتصال

لمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهران ، للطالب (ة) :

- **صبار نورية**

الإتصال بالمؤسسات التعليمية التالية :

- **ثانوية مهاجي محمد الحبيب – سويح الهواري – محمد بن عثمان**
- **ثانوية قاصدي مرباح – القائد أحمد – شنوفي بن يعقوب – زرقاني لحسن**

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب (ة) أو الباحث (ة) مع وجوب احترام الشروط التالية :

- ✓ تحدد فترة التربص ابتداء من : 2016/02/14 إلى غاية : 2016/02/18
- ✓ الرجاء الاتصال بمدير(ة) المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيارة ، التاريخ و الساعة.
- ✓ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميذ في فترة الامتحانات.
- ✓ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
- ✓ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
- ✓ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

وهران في : 03 فبراير 2016

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
عرعوش بركان

نسخة إلى :
السيد(ة) مدير(ة) الثانوية

ملحق رقم 5

```
GET
  FILE='F:\ENS\amina\motivation_1.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
DESCRIPTIVES VARIABLES=motiv1 motiv2 motiv3 motiv4 motiv5 motiv6 motiv7 mo
tiv8 motiv9 motiv10 motiv11 motiv12 motiv13 motiv14 motiv15 motiv16 motiv1
7 motiv18 motiv19 motiv20 motiv21 motiv22 motiv23 motiv24 motiv25 motiv26
motiv27 motiv28 motiv29 motiv30
motiv31 motiv32 motiv33 motiv34 motiv35 motiv36 motiv37 motiv38 motiv39 mo
tiv40 motiv41 motiv42 motiv43 motiv44 motiv45 motiv46 motiv47 motiv48 moti
v49 motiv50 motiv51 motiv52 motiv53 motiv54 motiv55 motiv56 motiv57 motiv5
8 motiv59 motiv60 motiv61 motiv62
motiv63 motiv64 motiv65 motiv66 motiv67 motiv68 motiv69 motiv70 motiv71 mo
tiv72 motiv73 motiv74 motiv75
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation_1.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
motiv1	778	,00	5,00	3,7082	1,35128
motiv2	772	,00	5,00	2,5622	1,56237
motiv3	764	,00	5,00	3,3141	1,70521
motiv4	779	,00	5,00	,4506	,81190
motiv5	780	,00	5,00	4,1885	1,01421
motiv6	775	,00	5,00	1,6994	1,53888
motiv7	772	,00	36,00	3,8510	1,72186
motiv8	773	,00	5,00	3,9715	1,16811
motiv9	776	,00	5,00	3,0812	1,53492
motiv10	748	,00	5,00	2,5829	1,59226
motiv11	779	,00	58,00	4,3530	2,27931
motiv12	774	,00	5,00	2,8760	1,50123
motiv13	776	,00	54,00	4,1534	2,16564
motiv14	778	,00	5,00	2,9396	1,68885
motiv15	778	,00	5,00	1,0643	1,25346
motiv16	734	,00	36,00	2,4169	2,04467
motiv17	754	,00	5,00	1,7944	1,43432
motiv18	768	,00	5,00	2,4336	1,74166
motiv19	767	,00	5,00	3,4707	1,37256
motiv20	770	,00	5,00	2,4364	1,72542
motiv21	769	,00	5,00	2,3979	1,74263
motiv22	769	,00	5,00	2,4486	1,92578
motiv23	767	,00	5,00	4,2490	1,16489
motiv24	769	,00	5,00	3,5917	1,57445

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
motiv25	771	,00	47,00	4,4838	1,82499
motiv26	767	,00	5,00	2,6780	1,69989
motiv27	769	,00	5,00	2,8544	1,77060
motiv28	768	,00	5,00	2,9102	1,49785
motiv29	766	,00	5,00	3,6749	1,43534
motiv30	765	,00	5,00	2,1137	1,58325
motiv31	745	,00	5,00	2,1289	1,41689
motiv32	765	,00	5,00	2,7778	1,56542
motiv33	766	,00	5,00	2,2167	1,77493
motiv34	769	,00	5,00	2,7295	1,67695
motiv35	765	,00	54,00	3,3098	2,71017
motiv36	774	,00	5,00	1,7726	1,58338
motiv37	774	,00	5,00	2,4961	1,70438
motiv38	775	,00	5,00	4,2903	1,04404
motiv39	774	,00	5,00	4,5439	,91134
motiv40	770	,00	5,00	3,8961	1,21525
motiv41	771	,00	5,00	3,1984	1,65797
motiv42	765	,00	5,00	2,1255	1,71685
motiv43	773	,00	5,00	3,4166	1,29059
motiv44	771	,00	5,00	3,7043	1,34771
motiv45	774	,00	5,00	4,1576	1,10437
motiv46	772	,00	5,00	4,1360	1,29085
motiv47	769	,00	5,00	1,1860	1,35900
motiv48	756	,00	5,00	1,9881	1,50799
motiv49	771	,00	9,00	3,6278	1,24846
motiv50	771	,00	5,00	4,0389	1,21186
motiv51	772	,00	5,00	1,8187	1,46583
motiv52	768	,00	5,00	2,2096	1,66459
motiv53	772	,00	5,00	2,1645	1,66684
motiv54	773	,00	5,00	2,6921	1,70063
motiv55	730	,00	5,00	3,6000	1,74239
motiv56	764	,00	5,00	3,0432	1,41030
motiv57	760	,00	5,00	2,8421	1,49000
motiv58	758	,00	5,00	3,8417	1,25327
motiv59	760	,00	5,00	3,1408	1,56625
motiv60	756	,00	5,00	3,5913	1,33556
motiv61	759	,00	5,00	1,3636	1,32344
motiv62	759	,00	5,00	4,2437	1,10641
motiv63	761	,00	5,00	3,8778	1,28536
motiv64	763	,00	5,00	2,7706	1,62286
motiv65	761	,00	5,00	2,7582	1,66366
motiv66	757	,00	5,00	1,9974	1,47913

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
motiv67	762	,00	58,00	4,1562	2,26567
motiv68	758	,00	5,00	2,0646	1,39533
motiv69	757	,00	5,00	3,0859	1,50018
motiv70	761	,00	5,00	4,0644	1,12498
motiv71	749	,00	5,00	2,2684	1,43162
motiv72	752	,00	5,00	2,2593	1,51444
motiv73	754	,00	5,00	3,4761	1,41143
motiv74	752	,00	5,00	3,6290	1,39978
motiv75	757	,00	5,00	3,8032	1,42245
N valide (listwise)	542				

ملحق رقم 6

```
GET
  FILE='F:\ENS\amina\motivation s.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
DESCRIPTIVES VARIABLES=autorg1 autorg2 autorg3 autorg4 autorg5 autorg6 aut
org7 autorg8 autorg9 autorg10 autorg11 autorg12 autorg13 autorg14 autorg15
 autorg16 autorg17 autorg18 autorg19 autorg20 autorg21 autorg22 autorg23 a
utorg24 autorg25 autorg26
autorg27 autorg28
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
autorg1	736	1,00	5,00	3,5394	1,12053
autorg2	727	1,00	5,00	3,2572	1,17767
autorg3	724	1,00	5,00	3,8204	1,13334
autorg4	731	1,00	5,00	4,1094	1,06709
autorg5	730	1,00	5,00	3,9603	1,20005
autorg6	727	1,00	5,00	3,4718	1,16962
autorg7	726	1,00	5,00	4,0937	,92149
autorg8	733	1,00	5,00	3,7981	1,12602
autorg9	731	1,00	5,00	3,3707	1,23229
autorg10	726	1,00	5,00	3,7548	1,15093
autorg11	727	1,00	5,00	4,1183	1,03241
autorg12	731	1,00	5,00	3,9124	1,22887
autorg13	734	1,00	5,00	4,0300	,93539
autorg14	729	1,00	5,00	3,7791	1,06224
autorg15	718	1,00	5,00	3,8496	1,04818
autorg16	722	1,00	5,00	3,8199	1,14823
autorg17	728	1,00	5,00	3,6511	1,12210
autorg18	721	1,00	5,00	2,6325	1,28323
autorg19	719	1,00	44,00	3,3421	2,33534
autorg20	723	1,00	47,00	4,0927	1,93409
autorg21	721	1,00	5,00	3,5395	1,09235
autorg22	720	1,00	22,00	3,8556	1,26413
autorg23	715	1,00	5,00	4,1175	1,00149
autorg24	726	1,00	5,00	3,8664	1,22167
autorg25	727	1,00	5,00	4,0839	1,00952
autorg26	721	1,00	5,00	3,7947	1,01627
autorg27	728	1,00	5,00	3,9876	1,03374
autorg28	728	1,00	55,00	3,9725	2,32664
N valide (listwise)	562				

ملحق رقم 7

Yann Fornet, Blandine Deram, Marine Herman et Sunita Kahteran, « Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation », L'orientation scolaire et professionnelle, 35(1), 109-131.

Le Q.M.F.-6

Q.M.F.-6

Nom :	Prénom : .....
Âge :	Sexe : .....
Établissement :	Section : .....

Ce questionnaire concerne la manière dont vous menez vos études. Vous allez y décrire certaines de vos manières habituelles de vous comporter, de penser, de percevoir les choses, les gens ou les situations Le questionnaire comporte 75 phrases. Examinez chacune de ces phrases et entourez la réponse qui vous correspond le mieux. Les réponses possibles sont les suivantes :

0	1	2	3	4	5
tout à fait faux	assez faux	plutôt faux	plutôt vrai	assez vrai	tout à fait vrai

Par exemple, si votre réponse est « plutôt vrai », entourez le chiffre « 3 ».

Tout à fait faux 0 1 2 (3) 4 5 tout à fait vrai

Il n'y a ni « bonne réponse », ni « mauvaise réponse ». Vous pouvez prendre le temps que vous voulez pour répondre. Toutefois, ne passez pas trop de temps sur chaque phrase, une certaine spontanéité est nécessaire.

---

01 – Je m'intéresse beaucoup aux activités physiques et sportives
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

02 – J'ai des difficultés dès qu'il y a des calculs à faire
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

03 – Dans l'avenir, je travaillerais volontiers à l'étranger
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

04 – C'est plus tard que je m'occupe rai de ma situation professionnelle
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

05 – Je me mets habituellement de bon cœur à mon travail
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

06 – Pour mon avenir j'ai peu de projets précis
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

07 – Les résultats que j'obtiens dépendent uniquement de moi
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

08 – Je peux me faire une idée assez claire de mon avenir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

09 – Dans ma scolarité, tout s'est déroulé de manière compréhensible
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

10 – Je trouve inutile de faire mon travail personnel très à l'avance
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

11 – J'éprouve du plaisir à réussir dans une tâche difficile
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

12 – Dans mon travail je laisse peu de choses au hasard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

http://osp.revues.org/index927.html

13 – J'imagine souvent ce que sera mon futur métier
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

14 – Faire des études me paraît parfois n'avoir aucun sens
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

15 – Il y a des jours particuliers où rien ne va comme je veux
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

16 – Pour les examens, je prévois rarement un planning de révisions
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

17 – Il me semble souvent impossible de contrôler ce qui m'arrive
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

18 – J'ai du mal à imaginer ma vie dans quelques années
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

19 – Même si je suis fatigué(e), je réussis toujours si je suis compétent(e)
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

20 – La chance joue beaucoup sur ma réussite aux examens
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

21 – Mes projets professionnels sont encore imprécis
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

22 – Dans mes études, je me contente de passer dans la classe supérieure
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

23 – Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

24 – J'aime me mesurer à d'autres dans l'espoir de triompher
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

25 – Je travaille maintenant pour bien vivre plus tard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

26 – La chance a joué un rôle important dans le déroulement de mes études
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

27 – J'ai parfois l'impression de faire des études sans but précis
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

28 – Je me projette facilement dans l'avenir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

29 – Mes résultats aux examens sont avant tout fonction de mon travail
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

30 – Je suis habituellement très disponible
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

31 – Pour mon avenir je fais peu de projets à très long terme
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

32 – J'ai peu de temps à consacrer à mes loisirs
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

33 – J'évite de me mesurer aux autres
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

34 – Mes résultats sont souvent sans rapport avec le travail que j'ai fourni
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

35 – Je suis toujours la règle : le travail avant le plaisir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

36 – Je me juge généralement malchanceux(se)
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

37 – Pour mes études, je pense qu'être da ns la bonne moyenne est bien suffisant
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

38 – Je suis conscient(e) que mon avenir dépend totalement de moi
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

39 – Je tiens absolument à réussir mes études
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

40 – Je sais faire beaucoup d'efforts pour obtenir ce que je veux
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

41 – Je me préoccupe peu de mon futur métier
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

42 – Quoi que je fasse, cert ains enseignants ont toujours la même image de moi
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

43 – J'organise toujours mon travail personnel
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

44 – J'ai bien réfléchi à ce que je ferai dans la vie
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

45 – Je fais tout mon possi ble pour réussir mes études
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

46 – Je sais pourquoi je fais des études
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

47 – Je préfère vivre au jour le jour
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

48 – Lorsque je travaille, je me laisse facilement distraire
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

49 – Dans mon travail scolaire je suis sérieux(se)
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

50 – J'aime faire des projets d'avenir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

51 – Il m'arrive de prendre des décisions au hasard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

52 – Il m'est difficile d'imaginer ce que sera mon futur métier
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

53 – J'ai tendance à tout organiser à la dernière minute
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

54 – Face à un problème, j'ai tendance à me décourager rapidement
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

55 – J'ai tendance à lire mon horosc ope pour voir si je vais réussir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

56 – J'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

57 – Les soirs où je n'ai pas de travail, je m'avance dans mes devoirs

Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

58 – Généralement, j'ai confiance en moi
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

59 – Je parle souvent à mon entourage de ce que je veux faire plus tard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

60 – Faire des études m'a toujours paru avoir un sens
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

61 – Je me sens parfois dépassé(e) par ce qui m'arrive
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

62 – Pour moi : quand on veut, on peut
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

63 – Je sais quel(s) diplôme(s) je veux obtenir
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

64 – Quand je réussis, c'est parfois tout à fait par hasard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

65 – Mon avenir professionnel reste encore imprévisible
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

66 – Dans mes études, je fournis les efforts nécessaires, sans plus
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

67 – Je me sens tout à fait capable de réussir mes études
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

68 – Je fais mon travail au jour le jour
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

69 – Le hasard a peu d'effets sur mes résultats scolaires
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

70 – Quand je réussis, c'est toujours parce que j'ai bien travaillé
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

71 – J'ai toujours beaucoup de mal à me mettre au travail
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

72 – Je pense avoir peu d'influence sur mes résultats scolaires
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

73 – Affronter les difficultés me stimule
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

74 – Pour mon avenir, j'essaie de ne rien laisser au hasard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

75 – J'ai une idée du domaine dans lequel je veux travailler plus tard
Tout à fait faux 0 1 2 3 4 5 tout à fait vrai

ملحق رقم 8

```
GET
  FILE='F:\ENS\amina\motivation s.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTMOT TOTSEP TOTAUTO
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTMOT	TOTSEP	TOTAUTO
TOTMOT	Corrélation de Pearson	1	,264**	,392**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	769	740
TOTSEP	Corrélation de Pearson	,264**	1	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	769	770	735
TOTAUTO	Corrélation de Pearson	,392**	,526**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	740	735	741

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBR TOTLC TOTPT
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBR	TOTLC	TOTPT
TOTBR	Corrélation de Pearson	1	,647**	,671**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	781	781
TOTLC	Corrélation de Pearson	,647**	1	,688**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	781	781	781
TOTPT	Corrélation de Pearson	,671**	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	781	781	781

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم 9

```
GET
  FILE='F:\ENS\amina\motivation s.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTMOT TOTSEP TOTAUTO
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTMOT	TOTSEP	TOTAUTO
TOTMOT	Corrélation de Pearson	1	,264**	,392**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	769	740
TOTSEP	Corrélation de Pearson	,264**	1	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	769	770	735
TOTAUTO	Corrélation de Pearson	,392**	,526**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	740	735	741

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBR TOTLC TOTPT
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBR	TOTLC	TOTPT
TOTBR	Corrélation de Pearson	1	,647**	,671**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	781	781
TOTLC	Corrélation de Pearson	,647**	1	,688**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	781	781	781
TOTPT	Corrélation de Pearson	,671**	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	781	781	781

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBUT TOTREG TOTAPP TOTAIDE
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBUT	TOTREG	TOTAPP	TOTAIDE
TOTBUT	Corrélation de Pearson	1	,677**	,616**	,509**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	741	740	739	740
TOTREG	Corrélation de Pearson	,677**	1	,597**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	740	740	739	740
TOTAPP	Corrélation de Pearson	,616**	,597**	1	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	739	739	739	739
TOTAIDE	Corrélation de Pearson	,509**	,466**	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	740	740	739	740

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBUT TOTREG TOTAPP TOTAIDE
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBUT	TOTREG	TOTAPP	TOTAIDE
TOTBUT	Corrélation de Pearson	1	,677**	,616**	,509**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	741	740	739	740
TOTREG	Corrélation de Pearson	,677**	1	,597**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	740	740	739	740
TOTAPP	Corrélation de Pearson	,616**	,597**	1	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	739	739	739	739
TOTAIDE	Corrélation de Pearson	,509**	,466**	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	740	740	739	740

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم 10

```
GET
  FILE='F:\ENS\amina\motivation s.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTMOT TOTSEP TOTAUTO
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTMOT	TOTSEP	TOTAUTO
TOTMOT	Corrélation de Pearson	1	,264**	,392**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	769	740
TOTSEP	Corrélation de Pearson	,264**	1	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	769	770	735
TOTAUTO	Corrélation de Pearson	,392**	,526**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	740	735	741

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBR TOTLC TOTPT
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBR	TOTLC	TOTPT
TOTBR	Corrélation de Pearson	1	,647**	,671**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	781	781	781
TOTLC	Corrélation de Pearson	,647**	1	,688**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	781	781	781
TOTPT	Corrélation de Pearson	,671**	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	781	781	781

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBUT TOTREG TOTAPP TOTAIDE
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBUT	TOTREG	TOTAPP	TOTAIDE
TOTBUT	Corrélation de Pearson	1	,677**	,616**	,509**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	741	740	739	740
TOTREG	Corrélation de Pearson	,677**	1	,597**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	740	740	739	740
TOTAPP	Corrélation de Pearson	,616**	,597**	1	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	739	739	739	739
TOTAIDE	Corrélation de Pearson	,509**	,466**	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	740	740	739	740

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=TOTBUT TOTREG TOTAPP TOTAIDE
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Corrélations

		TOTBUT	TOTREG	TOTAPP	TOTAIDE
TOTBUT	Corrélation de Pearson	1	,677**	,616**	,509**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	741	740	739	740
TOTREG	Corrélation de Pearson	,677**	1	,597**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	740	740	739	740
TOTAPP	Corrélation de Pearson	,616**	,597**	1	,508**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	739	739	739	739
TOTAIDE	Corrélation de Pearson	,509**	,466**	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	740	740	739	740

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=sep1 sep2 sep3 sep4 sep5
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav

DESCRIPTIVES VARIABLES=sep1 sep2 sep3 sep4 sep5 sep6 sep7 sep8 sep9 sep10
sep11 sep12 sep13 sep14 sep15 sep16 sep17 sep18 sep19 sep20 sep21 sep22 se
p23 sep24 sep25 sep26 sep27 sep28 sep29 sep30 sep31 sep32 sep33 sep34 sep3
5 sep36 sep37 sep38 sep39 sep40
sep41 sep42 sep43 sep44 sep45
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

```
[Ensemble_de_données1] F:\ENS\amina\motivation s.sav
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sep1	763	1,00	5,00	3,4495	1,19316
sep2	744	,00	5,00	3,8414	,98664
sep3	756	1,00	5,00	3,6071	,99955
sep4	752	1,00	5,00	3,7766	1,09985
sep5	748	1,00	5,00	3,0535	1,14062
sep6	743	1,00	5,00	3,1319	1,42138
sep7	750	1,00	5,00	1,8680	1,26255
sep8	749	1,00	5,00	3,6636	1,12531
sep9	739	1,00	5,00	3,7591	1,03798
sep10	747	1,00	43,00	3,6506	2,00596
sep11	740	1,00	5,00	3,1770	1,20431
sep12	739	1,00	5,00	2,5886	1,49205
sep13	753	1,00	5,00	3,5432	1,38228
sep14	749	1,00	5,00	2,2657	1,36031
sep15	745	1,00	5,00	3,4537	1,21187
sep16	742	1,00	5,00	3,5889	1,18106
sep17	740	1,00	5,00	2,3784	1,39594
sep18	736	1,00	6,00	4,3098	,99480
sep19	741	1,00	5,00	3,1889	1,30775
sep20	745	1,00	5,00	3,4899	1,07774
sep21	749	1,00	5,00	3,6248	1,15136
sep22	744	1,00	5,00	3,1290	1,30720
sep23	739	1,00	5,00	3,6793	1,08012
sep24	748	1,00	5,00	4,2714	1,04126
sep25	743	1,00	5,00	3,6945	1,05486
sep26	749	1,00	5,00	3,6542	1,34614
sep27	744	1,00	5,00	4,2124	,96817
sep28	744	1,00	5,00	4,0672	1,11917
sep29	740	1,00	34,00	4,0176	1,48915
sep30	740	1,00	44,00	4,1635	1,75773
sep31	743	1,00	5,00	4,1440	1,12649
sep32	744	1,00	5,00	3,9530	1,20528
sep33	747	1,00	5,00	4,4404	,87572
sep34	735	1,00	5,00	2,4340	1,42790
sep35	736	1,00	5,00	3,8750	1,11422
sep36	733	1,00	5,00	3,3465	1,09519
sep37	720	1,00	5,00	3,9861	1,06914
sep38	731	1,00	5,00	4,0985	,98961
sep39	724	1,00	5,00	3,6395	1,07975
sep40	734	1,00	5,00	3,5518	1,07909
sep41	734	1,00	5,00	3,8011	1,10373
sep42	735	1,00	5,00	3,1184	1,34544

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sep43	729	1,00	44,00	3,1221	2,04151
sep44	738	1,00	5,00	4,1707	,98736
sep45	741	1,00	5,00	4,1147	1,12180
N valide (listwise)	451				

الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها في ضوء النظريات السوسيومعرفية
(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي لمدينة وهران)

المستخلص:

يعرف عالم التربية و التعليم تطورا كبيرا في الاهتمام بالمتعلم عامة والتلميذ خاصة، وبتلك الطاقة الكامنة التي تخلق عملية ديناميكية تجعله يتجاوز كل الصعوبات للنجاح وإن نقصت يفعل المستحيل للتخلي عن هذا النجاح ويستسلم للعجز، هذا ما دفع بنا للبحث من أجل التعرف على هذه العملية التي اتفق العلماء على تسميتها 'الدافعية' والتي يعرفها كل معلم لكن معرفة سطحية لا تسمح له بتشخيص أعراض نقصها ولا إيجاد العلاج الفعال للرفع منها والذي هو عبارة عن استراتيجيات عقلية وعاطفية.

لقد تمثلت عينة الدراسة الحالية في عينة عشوائية ضمت 724 تلميذ و تلميذة من الطور الثانوي مختلف الشعب. في الجزء الأول من البحث كشفنا عن مستويات التلاميذ الجزائريين فيما يخص ثلاث متغيرات و هي الدافعية للنجاح المدرسي والتي بدورها عبارة عن تركيبة من(الحاجة للنجاح و موجه الضبط و الادراك الزمني) وتم اختيار استراتيجيتين تدريسيتين و هما الاستراتيجية العاطفية(الاحساس بالفاعلية الذاتية) و الاستراتيجية العقلية (التعلم المنظم ذاتيا)فكانت النتائج من متوسطة الى مرتفعة بالنسبة للمتغيرات الثلاث .

اما في الجزء الثاني فكشفنا عن العلاقات الترابطية الموجبة بين نفس المتغيرات فكانت النتائج دالة عن وجود علاقة قوية بين الدافعية للنجاح المدرسي و الاحساس بالفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا و علاقة ارتباطية قوية بين العمل المنظم ذاتيا و الاحساس بالفاعلية الذاتية لدى التلاميذ الجزائريين.

اذن ما يجب ان يركز عليه كل معلم و كل مهتم بالعملية التعليمية هو اولا معرفة مستويات الدافعية عند تلاميذه لتبني استراتيجيات عاطفية او عقلية للرفع منها و تحقيق النجاح المدرسي بكل ما تعنيه الكلمة.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للنجاح المدرسي – الاحساس بالفاعلية الذاتية – استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا – الحاجة للنجاح – موجه الضبط – الادراك الزمني.

La motivation à la réussite scolaire et des stratégies pour l'augmenter à la lumière des théories socio-cognitives
(Étude de terrain sur un échantillon d'élèves du secondaire à Oran)

Résumé:

L'éducation connaît un grand développement dans la prise en charge de l'apprenant et de le doter de l'énergie qui crée en lui un processus dynamique qui lui permets de dépasser toutes les difficultés pour ne pas renoncer et abandonner le déficit de l'apprentissage. Ceci nous a incité a ce que les scientifiques ont convenu d'appeler 'motivation' Chaque enseignant connaît, mais peut-être d'une manière superficielle qui ne lui permet pas de diagnostiquer les symptômes de son déficience et de trouver un traitement efficace pour l'améliorer, a partir de stratégies mentales et émotionnelles.

L'échantillon de cette recherche est aléatoire et constitué de 724 élèves de différentes filières de l'enseignement secondaire. Dans la première partie, on étudie les niveaux d'étudiants algériens par rapport à trois variables : la motivation à la réussite scolaire ce qui est une combinaison du (besoin de réussite, locus de contrôle, perception temporel) et des stratégies qui ont été choisies. La première est une stratégie émotionnelle (le sentiment d'efficacité personnel) et la deuxième est une stratégie mentale (apprentissage auto organisé). Les résultats atteints indiquent un niveau allant de moyen à élevé pour les trois variables.

Dans la deuxième partie on a étudié les relations entre les mêmes variables, les résultats sont révélateurs d'une relation positive et forte entre la motivation à la réussite scolaire, le sentiment d'efficacité personnel et l'apprentissage auto-organisé et une forte corrélation entre le travail auto-organisé et le sentiment d'efficacité personnel pour les étudiants algériens.

Donc, ce que doit faire chaque enseignant est d'abord connaître les niveaux de motivation de ses élèves à adopter des stratégies émotionnelles ou mentales pour augmenter cette motivation et atteindre le succès scolaire désiré.

Mots-clés: motivation à la réussite scolaire sentiment d'efficacité personnel - stratégie d'apprentissage auto organisé - besoin de réussite, locus de control, perception temporel.

Students' motivation for school success and the strategies to develop motivation on the light of socio-cognitive theories
(A field Study using a Sample of Secondary School Students from Oran)

Abstract:

The world of education has known a great development in taking in charge learners in order to enable them to get the dynamic energy to allow them to overcome difficulties that lead then to renounce and abandon the process of learning. This lead us to explore what scientists have called 'motivation'. Each teacher knows, maybe superficially, his students' level of motivation, but generally this knowledge may not help him diagnose rightly deficiencies to find out efficient treatments to improve their motivation using mental and emotional strategies.

The sample of this research is made of 724 secondary school students. In the first part of the research levels of Algerian students in 3 variables were measured constituting Motivation for School Success0. These are: Need for Success, Locus of control, and time perception. Results indicate medium to high levels on these variables.

In the second part, relationships between the 3 variables were studied. They indicate a strong and positive correlation between motivation to succeed art school, Self-efficacy, Self-Organizing Learning Strategy.

Each teacher, therefore, needs to understand the level of motivation of his students and adopt the appropriate mental or emotional strategies to develop his students' motivation to learn.

Keywords: Motivation for School Success - Sense of Self-efficacy - Self-Organizing Learning Strategy - Need for Success - Guideline - Time Perception.